

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHENDIDAKTIK
LEHRSTUHL FACHDIDAKTIK DEUTSCH**

**EINSTELLUNGEN, VORURTEILE UND STEREOTYPE VON
TÜRKISCHEN GYMNASIASTEN GEGENÜBER DEUTSCHEN
UND DEUTSCHER SPRACHE**

ŞENGÜL BALKAYA

MASTERARBEIT

JUNI, 2017

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHENDIDAKTIK
LEHRSTUHL FACHDIDAKTIK DEUTSCH

EINSTELLUNGEN, VORURTEILE UND STEREOTYPE VON TÜRKISCHEN
GYMNASIASTEN GEGENÜBER DEUTSCHEN UND DEUTSCHER SPRACHE

ŞENGÜL BALKAYA

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi 28.06.2017

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Onur Bilge KULA

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nejdet KELEŞ

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

JUNI, 2017

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 25/06/2017 tarih ve 195/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şengül BALKAYA'nın "Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache" başlıklı tezini incelemiş ve aday 28/06/2017 tarihinde saat 14.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 150 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Onur Bilge KULA

Üye

Prof. Dr. Nejdet KELEŞ

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache.” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28/06/2017

ŞENGÜL BALKAYA

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ZUSAMMENFASSUNG

EINSTELLUNGEN, VORURTEILE UND STEREOTYPE VON TÜRKISCHEN GYMNASIASTEN GEGENÜBER DEUTSCHEN UND DEUTSCHER SPRACHE

ŞENGÜL BALKAYA

Masterarbeit, Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Betreuerin: Prof. Dr. NEVIDE AKPINAR DELLAL

Juni 2017, 176 + xxi Seiten

Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts rückte der lernerzentrierte Unterricht in den Vordergrund und die Untersuchungen der Faktoren, die den Lernprozess und das Lernen beeinflussen, gewannen an Bedeutung. Einstellungen, Vorurteile und Stereotype sind drei dieser Faktoren, die die Lernenden mental und seelisch belasten und dadurch auch das Lernen erschweren. Außerdem wird immer wieder festgestellt, dass die Vorurteile bei den Problemen und Konflikten zwischen den Völkern eine signifikante Rolle spielen. Da die Beseitigung der Vorurteile und Stereotype positive Einstellungen gegenüber der anderen Kultur entwickelt und dazu noch Interesse und Sympathie gegenüber der erlernenden Fremdsprache erweckt, nimmt die Bearbeitung der Vorurteile und Stereotype im Fremdsprachenunterricht heute für die Verbesserung und Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts einen hohen Stellenwert ein. In dieser Masterarbeit wurde erforscht, welche Einstellungen türkische Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache haben, ob sie überhaupt Vorurteile und Stereotype gegenüber ihnen haben und inwiefern ihre Einstellungen von Vorurteilen und Stereotypen beeinflusst sind? In diesem Zusammenhang wurden die verschiedenen Variablen geforscht, die die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype der Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache beeinflussen können. Die Teilnehmer dieser Studie sind die Gymnasialschüler und -schülerinnen der Muğla 75.Yıl Fen Lisesi, Mentеше Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Muğla Gazi Anadolu Lisesi, Turgutreis Anadolu Lisesi und Bayır Anadolu Lisesi Gymnasien, die im 2. Halbjahr des Schuljahrs 2015/2016 Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. Die Daten der Studie wurden insgesamt von 1065 Gymnasialschüler und -schülerinnen nur vom Zentrum der Großstadt Muğla von den neunten, zehnten, elften und zwölften Klassen erhoben. Um die Daten zu sammeln, wurde im gemischten Forschungsdesign ein Mixed-Method-Design entwickelt. Die qualitativen Daten wurden anhand eines semistrukturierten Interviews, die von den Forscherinnen entwickelt wurden und die quantitativen Daten wurden durch „Befragung der Einstellung gegenüber Englischunterricht“, die von Kazazoğlu (2013) entwickelt und auf Deutsch übertragen wurde, gesammelt. Bei der Analyse der qualitativen Daten wurden die Inhaltsanalyse und bei der Auswertung der quantitativen Daten wurden beschreibende Statistik, Normalitätstest, T-Test, Einweg

Varianzanalyse ANOVA und Mann Whitney U verwendet. Als Ergebnis der Untersuchung stellte sich heraus, dass die Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber dem Deutschunterricht negativ sind, aber gegenüber Deutschlernern positiv sind. Nach den Ergebnissen der Studie unterscheiden sich die Einstellungen der Gymnasiasten bei den Variablen „Geschlecht“, „besuchtes Gymnasium“, „Klasse“, „eine Bekannte haben, der Deutsch sprechen kann“, „genügende Kenntnisse über die Deutschen“, „Der Wunsch in Deutschland zu leben“, „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“, „Meinung zu Thema Fleiß der Deutschen“ und „die Quelle der Kenntnisse über Deutschland und Deutsche“. Die Einstellungen der Gymnasiasten unterschieden sich nicht bei der Variable „Aufenthalt in Deutschland“. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Vorurteile und Stereotype der türkischen Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache negativ sind, aber gegenüber Deutschen und Deutschland meistens positiv. In einigen Bereichen finden die Gymnasiasten die Deutschen besser als die Türken, in anderen wiederum umgekehrt. Generell haben sie negative Vorurteile und Stereotype gegenüber der deutschen Sprache, aber nicht gegenüber den Deutschen. Die meisten negativen Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber dem Deutschunterricht können sich aus dem Erfolg der Deutschlehrer, aus von ihnen benutzten Lehrmethoden oder aus dem Erfolg der im Unterricht benutzten Lehrbüchern resultieren. Die tauchen öfters als die wichtigsten Faktoren auf, die die Motivationen und Interessen der Schüler am Deutschunterricht beeinflussen. Was ihre Kenntnisse über die deutsche Landeskunde sowie ihre Wissenschaftler, ihre Kultur, Geschichte usw. anbelangt sind, befinden sie sich nicht auf dem gewünschten Niveau. Im Bereich der aktuellen und medienbasierten Kenntnisse hingegen liefern sie bessere Ergebnisse. Diese Studie ergibt, dass sich die Gymnasiasten im Deutsch als Fremdsprachenunterricht mit landeskundlich-interkulturellen Themen nicht ausreichend beschäftigen. Um einen effektiven Erfolg im Deutschunterricht erreichen zu können, sollte man negative Einstellungen über den Deutschunterricht, Vorurteile und Stereotype gegenüber den Deutschen beseitigen, bzw. interkulturelle Handlungskompetenz fördern, Toleranz, Empathie etc. gegenüber der anderen Kulturen entwickeln.

Schlüsselwörter: Einstellung, Vorurteile, Stereotype, Deutschunterricht, deutsche Sprache, Deutsche.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANLARA VE ALMANCAYA KARŞI TUTUM, ÖNYARGI VE KALIPYARGILARI

ŞENGÜL BALKAYA

Yüksek Lisans Tezi, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. NEVİDE AKPINAR DELLAL

Haziran 2017, 176 + xxi sayfa

20. yüzyılın son çeyreğinde öğrenci merkezli eğitim ön plana alınarak öğrenme ve öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin araştırılması önem kazanmıştır. Bu faktörlerden üçü olan tutum, önyargı ve kalıpyargı bireyi ruhsal ve zihinsel olarak etkileyerek öğrenmeyi zorlaştıran faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca önyargı ve kalıpyargılar, farklı kültürler arasındaki anlaşmazlık ve çatışma durumlarında önemli bir rol oynamaktadır. Önyargı ve kalıpyargılardan arınma, öteki kültür karşısında olumlu düşünce geliştirdiği ve öğrenilen yabancı dile karşı ilgi ve sempati uyandırdığı için, önyargı ve kalıpyargıların derslerde ele alınması günümüzde yabancı dil derslerinin iyileştirilmesi ve geliştirmesinde önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışma ile Türk lise öğrencilerinin Almanlara ve Almancaya ilişkin önyargı ve kalıpyargılarının olup olmadığı, tutumlarının nasıl olduğu ve bu tutumların önyargı ve kalıpyargıları nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin Almanlara ve Almancaya ilişkin önyargı, kalıpyargı ve tutumlarını etkileyebileceği düşünülen farklı değişkenler de ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Mentеше ilçesinde bulunan 75.Yıl Fen Lisesi, Mentеше Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Muğla Gazi Anadolu Lisesi, Turgutreis Anadolu Lisesi ve Bayır Anadolu Lisesinde Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 9., 10., 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören toplam 1065 lise öğrencisinden veri elde edilmiştir. Karma modelde desenlenen araştırmanın verileri nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nicel veriler ise Kazaoğulu (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Almanca dersine göre uyarlanan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum” ölçeğiyle toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi, nicel verilerin analizinde ise, betimsel istatistikler, normallik testleri, T-Testi, Mann Whitney U testi, ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarının olumsuz, Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının ise olumlu olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, lise öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının; cinsiyet, öğrenim görülen lise, sınıf, ailede Almanca konuşan birey, Almanlar hakkında yeterli bilgiye sahip olma, Almanya’da yaşamak isteme, Almanca derslerinde yeterince ülke

bilgisine yer verilmesi, Almanların çalışkan olup olmamasına ilişkin düşünceler, ile Almanlar ve Almaya hakkında edinilen bilginin kaynağı değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin tutumlarının yalnızca Almanya’da bulunma değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Almanca dersine yönelik bu olumsuz tutumları Almanca öğretmenlerinden, derste kullanılan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinden ve ders kitaplarından kaynaklanıyor olabilir. Buradan hareketle, öğrencilerin Almanca dersine yönelik motivasyon ve ilgilerinin düşük olduğu söylenebilir. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise, lise öğrencilerinin Alman diline yönelik önyargı ve kalıpyargılarının büyük ölçüde olumsuz; Almanlara ve Almanya’ya ilişkin önyargı ve kalıpyargılarının çoğunlukla olumlu olduğudur. Bununla birlikte, az sayıda da olsa bazı lise öğrencilerinin Almanlara ve Almanya’ya ilişkin olumsuz önyargı ve kalıpyargılarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Almanca derslerinde yeterince ülke bilgisine yer verilmediğini doğrulamaktadır. Almanca derslerini daha etkili hale getirebilmek için Almanca derslerine yönelik olumsuz tutum, önyargı ve kalıpyargıların ortadan kaldırılması, hoşgörü, kültürlerarası yeti ve empatinin teşvik edilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Tutum, önyargı, kalıpyargı, Alman dili, Almanlar.

ABSTRACT

TURKISH HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES, PREJUDICES AND STEREOTYPES TOWARDS GERMANS AND GERMAN LANGUAGE

ŞENGÜL BALKAYA

Master Thesis, Department of Foreign Language Teaching

Supervisor: Prof. Dr. NEVİDE AKPINAR DELLAL

June 2017, 176 + xxi pages

In the last quarter of the 20th century, it has become quite important to research about the factors affecting learning and learning process by taking the student-centered education to the forefront. Three of these factors, namely attitude, prejudice and stereotype are among the factors which can complicate learning by influencing the individual psychologically and mentally. Besides, prejudice and stereotypes plays quite an important role in the disagreements and conflicts between different cultures. As retraining from prejudice and stereotypes enhances positive opinions towards other cultures and also reveals attention and sympathy towards the foreign language, dealing with prejudice and stereotypes in course has a really significant function in developing and enhancing foreign language courses of these days. Through this study, it is examined whether Turkish high school students have prejudice and stereotypes towards Germans and German language, how their attitudes are and how these attitudes affect their prejudice and stereotypes. In this sense, different variables which might affect students' attitudes, prejudices and stereotypes towards Germans and German language are dealt in the study. The sample of this study consist of high school students learning German as a second foreign language at Menteşe county of Muğla province from 75.Yıl Fen Lisesi, Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Muğla Gazi Anadolu Lisesi, Turgutreis Anadolu Lisesi ve Bayır Anadolu Lisesi75.Yıl Fen Lisesi, Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Muğla Gazi Anadolu Lisesi, Turgutreis Anadolu Lisesi ve Bayır Anadolu Lisesi in 2015-2016 academic year. Within this scope, the data were collected from a total of 1065 ninth, tenth, eleventh, and twelfth grader high school students. The study was designed in the mixed-model. On that account, the data were collected through both qualitative and quantitative data collection instruments. The qualitative data were collected by using a semi-structured interview form developed by the researchers, and the quantitative data were collected by using the "Attitudes towards English Course Scale" developed by Kazazoğlu (2013) and adapted by the researchers into the German course. In the analysis of the qualitative data, content analysis was utilized, while in the analysis of the quantitative data, descriptive statistics, normality tests, t-test, Mann Whitney U test, and one-way analysis of variance (ANOVA) and were applied. According to the results obtained from this study, the attitudes of high school students towards German course were determined to be negative; however their attitudes towards learning German were positive. Besides, it was identified that the attitudes of high school students towards German language differed significantly in terms of

"gender", "school type", "grades", "relatives or family members speaking German", "having information about Germans and Germany", "willingness to live in Germany ", "including information about Germany and Germans in German course", "opinions about whether Germans are hardworking or not" and "the source of knowledge about Germany and Germans" variables. On the other hand, it was determined that the attitudes of the high school students towards German did not differ in terms of the variable of "having been in Germany". These negative attitudes of students towards German course might be resulting from German teachers, teaching and learning methods and techniques or the course books. Therefore, it can be asserted that the students' level of motivation and attention towards German course are low. It was also found that the Turkish high school students' prejudices and stereotypes towards German language were generally negative; however, their prejudices and stereotypes towards Germans and Germany were mostly positive. However, it was specified that there were a small number of high school students having negative prejudices and stereotypes against Germany and Germans. The results obtained from this study have confirmed that country knowledge is not given enough place in German course. In order to maintain more effective German courses, it is required to remove negative attitudes, prejudices and stereotypes of students towards German course; and encourage tolerance, intercultural competence and empathy.

Keywords: Attitude, prejudices, stereotypes, German language, Germans.

VORWORT

Die vorliegende Studie unter dem Titel „Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache“ entstand im Rahmen der Masterarbeit im Fach „Didaktik der Deutschen Sprache“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Muğla Sıtkı Koçman Universität.

Fremdsprachen sind sehr notwendig nicht nur im Geschäftsleben, sondern auch auf vielen internationalen Kommunikationsebenen. Fremdsprache spielt sehr bedeutende Rolle in den demokratischen Gesellschaften. Durch Fremdsprachen könnte man die fremde Kultur besser verstehen, richtig wahrnehmen und dabei vorhandene oder zu entstehende Probleme leichter lösen. Mit Hilfe der Fremdsprachenerziehung können Vorurteile und Stereotype als ernsthafte Probleme zwischen Ländern oder Völkern vorgebeugt werden. Moderner Fremdsprachenunterricht sollte aus diesem Grund so strukturiert sein, dass er dem Menschen interkulturelle Kompetenz ermöglicht, unter der eine Brücke zwischen Ländern und ihren Völkern zu verstehen ist. Es wird dabei gehofft, dass der Abbau der Vorurteile und Stereotype und die Erziehung zur interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht einen denkwürdigen Beitrag dazu leisten kann, dass die konfliktfreien interkulturellen Handlungen zwischen den Menschen verschiedener kultureller Herkunft entstehen und dass sich die Völker gegenseitig konfliktlos verstehen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, die mir auf allen Stufen meiner Masterarbeit hilft, unterstützt, betreut und dieses Thema gab. Ich bedanke mich bei ihr nicht nur für die akademische und wissenschaftliche Betreuung, sondern auch für ihre endlose Unterstützung, für das mir entgegengebrachte Vertrauen, ihre Geduld und für ihr lachendes Gesicht.

Ich danke Doç. Dr. Yahya ALTINKURT, der mir bei der Analyse der Daten geholfen hat und Arş. Gör Hilal BİLGİN und Arş. Gör. Yılmaz İlker YORULMAZ, die mir immer geholfen und mich unterstützt haben.

Ich möchte meinen Dank meinem Mann İbrahim F. BALKAYA und meiner Familie aussprechen, die in jeder Phase meines Lebens jede Art von materieller und moralischer Unterstützung zur Verfügung gestellt haben.

Schließlich möchte ich meinen Dank Frau Ayda CRÜSEMANN von der Schreibwerkstatt der Universität Duisburg- Essen zum Ausdruck bringen, die mir wichtigen Beitrag bei der Korrektur geleistet haben.

Bu tez Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. (Proje No: 16/163)

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ZUSAMMENFASSUNG	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
VORWORT	xi
LISTE DER TABELLEN	xvi
LISTE DER ABBILDUNGEN	xviii
LISTE DER ABKÜRZUNGEN	xx
LISTE DER ANHÄNGE	xxi

TEIL I EINLEITUNG

1.1. Problemstellung	1
1.2. Problemsätze	6
1.3. Zielsetzungen	6
1.4. Bedeutung	8
1.5. Hypothesen	10
1.6. Annahmen	11
1.7. Grenzen der Studie	11
1.8. Definitionen	12

TEIL II THEORETISCHER TEIL

2.1. Theoretische Grundlagen	13
2.1.1. Vorurteile	13
2.1.1.1. Funktionen von Vorurteilen im sozialen Kontext	18
2.1.1.2. Abbau von Vorurteilen	21
2.1.2. Stereotype	23
2.1.3. Einstellung	26
2.1.4. Förderung der interkulturellen Kompetenz mit Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht	27
2.1.5. Landeskunde	33
2.2. Relevante Forschungen	35

2.2.1. Die nationalen Forschungen	35
2.2.2. Die internationalen Forschungen	41

TEIL III
METHODIK / PRAXISORIENTIERTER TEIL

3.1. Forschungsdesign	45
3.2. Teilnehmer	46
3.3. Datensammlung	49
3.3.1. Die Datensammlung der quantitativen Daten	49
3.3.2. Qualitative Daten	50
3.4. Datenanalyse	52

TEIL IV
ERGEBNISSE

4.1. Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik	54
4.1.1. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie Deutschland besichtigt?“	54
4.1.2. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie einen Bekannten, der Deutsch sprechen kann?“	56
4.1.3. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie über Deutschland genügend Kenntnisse?“	57
4.1.4. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Möchten Sie in Deutschland leben?“	58
4.1.5. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Erlernen Sie im Deutschunterricht genug Landeskunde?“	59
4.1.6. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Sind die Deutschen fleißig?“	60
4.1.7. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Wo haben Sie ihre Kenntnisse über Deutschland und Deutschen erworben?“	60
4.2. Die Ergebnisse im Zusammenhang mit Einstellungen	61
4.2.1. Die Ergebnisse der Unterdimensionen	61
4.2.2. Die Ergebnisse des Vergleichs den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Geschlecht“	64
4.2.3. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Schule“	65

4.2.4. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Klasse“	66
4.2.5. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Aufenthalt in Deutschland“	67
4.2.6. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable, „ob sie einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann“	68
4.2.7. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „genügende Kenntnisse über die Deutschen“	69
4.2.8. Die Ergebnisse des Vergleichs von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „Wunsch in Deutschland zu leben“	71
4.2.9. Die Ergebnisse des Vergleichs von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“	72
4.2.10. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Meinung zu Thema Fleiß der Deutschen“	73
4.2.11. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „die Quelle der Kenntnisse über Deutschland und Deutsche“	74
4.3. Die Ergebnisse im Zusammenhang Vorurteile und Stereotype	75
4.3.1. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie Ihre Gedanken über die deutsche Sprache mit drei eigenen Wörtern“	76
4.3.2. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie die ersten drei Dinge, die Ihnen zum Thema Deutschland einfallen“	80
4.3.3. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie drei physikalischen Eigenschaften der Deutschen“	84
4.3.4. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie Ihre Meinungen über die persönlichen Eigenschaften der Deutschen mit drei eigenen Wörtern“	87
4.3.5. Die Ergebnisse der Frage „Welche drei Eigenschaften der Deutschen soll man als Vorbilder nehmen?“	91
4.3.6. Die Ergebnisse der Frage „Welche Eigenschaften der Türken sollen die Deutschen als Vorbilder nehmen?“	95
4.3.7. Die Ergebnisse der Frage „Wie finden Sie deutsche Produkte?“	101
4.3.8. Die Ergebnisse der Frage „Welche Entdeckungen und Erfindungen, der deutschen Wissenschaftler kennen Sie?“	104
4.3.9. Die Ergebnisse der Frage „Welche Eigenschaften haben die Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheiden?“	107
4.3.10. Die Ergebnisse der Frage „Welche Eigenschaften unterscheiden die Türken und die Deutschen voneinander?“	110
4.3.11. Die Ergebnisse der Frage „Welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen Türken und Deutschen?“	116

4.3.12. Die Ergebnisse der Frage „Welche Länder, deren Muttersprache Deutsch ist, kennen Sie?“	119
4.3.13. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Marken kennen Sie?“	121
4.3.14. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Städte kennen Sie?“	124
4.3.15. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Fußballmannschaften kennen Sie?“	127
4.3.16. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Prominenten kennen Sie, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben?“	130

TEIL V SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE

5.1. Schlussfolgerungen	133
5.1.1. Die Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber deutscher Sprache	133
5.1.2. Die Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit Vorurteilen und Stereotypen	139
5.2. Vorschläge	146
 LITERATURVERZEICHNIS	 149
ANHÄNGE	159
ÖZGEÇMİŞ	174

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 3.1. Demographische Merkmale der Teilnehmer der Studie	47
Tabelle 3.2. Aufteilung der Items nach der Unterdimensionen	50
Tabelle 4.1. Frequenz- und Prozentwerten der Forschungsvariablen	55
Tabelle 4.2. Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Unterdimensionen der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache.....	61
Tabelle 4.3. Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Befragungsitens der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache ..	62
Tabelle 4.3 (ff.) Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Befragungsitens der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache...	63
Tabelle 4.4. Vergleich den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Geschlecht“	64
Tabelle 4.5. Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Schule“	65
Tabelle 4.6. Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Klasse“	67
Tabelle 4.7. Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Aufenthalt in Deutschland“.....	68
Tabelle 4.8. Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable, „ob sie einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann“.....	69
Tabelle 4.9. Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „genügende Kenntnisse über die Deutschen“.....	70
Tabelle 4.10. Vergleich von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „Wunsch in Deutschland zu leben“	71
Tabelle 4.11. Der Vergleich von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“	72
Tabelle 4.12. Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Meinung zum Thema Fleiß der Deutschen“	73
Tabelle 4.13. Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „die Quelle der Kenntnisse über Deutschland und Deutsche“.....	74
Tabelle 4.14. Eigenschaften deutscher Sprache nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	78
Tabelle 4.15. Eigenschaften von Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	82
Tabelle 4.16. Die physikalischen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	85

Tabelle 4.17. Die persönlichen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	89
Tabelle 4.18. Die Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	93
Tabelle 4.19. Eigenschaften der Türken, die die Deutschen als Vorbilder nehmen sollen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	96
Tabelle 4.20. Eigenschaften der deutschen Produkte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	101
Tabelle 4.21. Entdeckungen und Erfindungen der deutschen Wissenschaftler nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	104
Tabelle 4.22. Die Eigenschaften der Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheiden nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	107
Tabelle 4.23. Die Eigenschaften, die die Türken und die Deutschen voneinander unterscheiden nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	110
Tabelle 4.24. Ähnlichkeiten zwischen den Türken und Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	116
Tabelle 4.25. Die Länder, deren Muttersprache Deutsch ist nach den Meinungen der Türkischen Gymnasiasten	119
Tabelle 4.26. Die deutschen Marken nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	121
Tabelle 4.27. Die deutschen Städte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	124
Tabelle 4.28. Die deutschen Fußballmannschaften nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	127
Tabelle 4.29. Die deutschen Prominenten, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	130

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abbildung 2.1. Eisberg-Modell	16
Abbildung 2.2. Das Bewusstseinsrad	31
Abbildung 3.1. Aufteilung der Geschlecht der Teilnehmer	47
Abbildung 3.2. Aufteilung der Teilnehmer nach dem Gymnasium	48
Abbildung 3.3. Aufteilung der Teilnehmer nach der Klasse	48
Abbildung 4.1. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie Deutschland besichtigt?“	56
Abbildung 4.2. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie einen Bekanntem, der Deutsch sprechen kann?“	56
Abbildung 4.3. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie über Deutschland genügend Kenntnisse?“	57
Abbildung 4.4. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Möchten Sie in Deutschland leben?“	58
Abbildung 4.5. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Erlernen Sie im Deutschunterricht genug Landeskunde?“	59
Abbildung 4.6. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Sind die Deutschen fleißig?“	60
Abbildung 4.7. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Wo haben Sie ihre Kenntnisse über Deutschland und Deutschen erworben?“	60
Abbildung 4.8. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die Eigenschaften der deutschen Sprache.....	77
Abbildung 4.9. Aufteilung der Eigenschaften der deutschen Sprache nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	79
Abbildung 4.10. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über Eigenschaften Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	81
Abbildung 4.11. Aufteilung der Eigenschaften von Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten	83
Abbildung 4.12. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die physikalischen Eigenschaften der Deutschen.....	85
Abbildung 4.13. Die physikalischen Eigenschaften der Deutschen nach den Gedanken der türkischen Gymnasiasten	86
Abbildung 4.14. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die persönlichen Eigenschaften der Deutschen.....	88
Abbildung 4.15. Die Aufteilung der persönlichen Eigenschaften der Deutschen nach den Gedanken der türkischen Gymnasiasten	90
Abbildung 4.16. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen	92

Abbildung 4.17. Aufteilung der Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen.....	94
Abbildung 4.18. Eigenschaften der Türken, die die Deutschen als Vorbilder nehmen sollen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	97
Abbildung 4.19. Aufteilung der Eigenschaften der deutschen Produkte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	102
Abbildung 4.20. Aufteilung der Entdeckungen und Erfindungen der deutschen Wissenschaftler nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	105
Abbildung 4.21. Aufteilung der Eigenschaften der Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheidet nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	108
Abbildung 4.22. Aufteilung der Eigenschaften die die Türken und die Deutschen voneinander unterscheiden nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	111
Abbildung 4.23. Aufteilung der Ähnlichkeiten zwischen der Türken und Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	117
Abbildung 4.24. Aufteilung der Länder, deren Muttersprache Deutsch ist nach den Meinungen der Türkischen Gymnasiasten.....	120
Abbildung 4.25. Die Aufteilung der deutschen Marken nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	122
Abbildung 4.26. Aufteilung der deutschen Städte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	125
Abbildung 4.27. Aufteilung der deutschen Fußballmannschaften nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	128
Abbildung 4.28. Aufteilung der deutschen Prominenten die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten.....	131

LISTE DER ABKÜRZUNGEN

Bzw.: beziehungsweise

DaF: Deutsch als Fremdsprache

etc.: et cetera

ff.: fortfolgende

G.: Gymnasiasten

usw.: und so weiter

u.a.: und andere

vgl.: vergleiche

z.B.: zum Beispiel

zit.: zitiert

LISTE DER ANHÄNGE

Anhang-1	159
Anhang-2.1	160
Anhang-2.2	161
Anhang-2.3	162
Anhang-2.4	163
Anhang-2.5	164
Anhang-3.1. Befragung	165
Anhang-3.2. Semistrukturiertes Interview	166
Anhang-4. Frage 6	167
Anhang-4. Frage 6 (ff.)	168
Anhang-5. Frage 9	169
Anhang-6. Frage 10	170
Anhang-6. Frage 10 (ff.)	171
Anhang-6. Frage 10 (ff. 2)	172
Anhang-7. Frage 11	173

TEIL I

EINLEITUNG

1.1. Problemstellung

In dieser Masterarbeit wurde erforscht, welche Einstellungen türkische Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache haben, ob sie überhaupt Vorurteile und Stereotype gegenüber ihnen haben und inwiefern ihre Einstellungen von Vorurteilen und Stereotypen beeinflusst sind?

Fremdsprachen sind heute sehr essenzielle Schlüssel, durch die sich nicht nur im Geschäftsleben, sondern auch auf vielen internationalen Kommunikationsebenen und in gesamtgesellschaftlichen Lebensbereichen viele Türen öffnen können. Fremdsprachen sind nicht nur für die Arbeitswelt notwendig, sondern sie ermöglichen Menschen eine universelle und mehr-perspektivistische Sicht und ein erfolgreiches Leben. Kenntnisse von Fremdsprachen sind in der modernen Welt also eine Schlüsselqualifikation, die die verschiedenen Kulturen und Nationen auf der Welt verbindet. Durch Fremdsprachen kann man Toleranz und Empathie entwickeln und Respekt vor der Kultur der Anderen fördern.

Im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wird heute auf den Erwerb mehrerer Fremdsprachen und dabei auf die Entwicklung einer Europakompetenz abgezielt, die die interkulturelle Kompetenz sowie den Abbau der Vorurteile, die Entwicklung von Empathie, Toleranz, soziale Handlungsfähigkeiten usw. zum bedeutungsvollen Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts macht (vgl. Akpınar-Dellal, 2013). Das Thema „Vorurteile und Stereotypen gegenüber der

Zielkultur“ ist aus diesem Grund heutzutage in der Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung. Es sollte heutzutage akzeptiert werden, dass jeder Mensch und jede Kultur verschieden ist und dass jede Kultur ein wertvolles und einzigartiges System ist. Das sollte eben als ein Reichtum der Menschheit an sich angesehen werden und nicht als etwas anderes. Es gibt Unterschiede zwischen Ländern und Völkern und diese Unterschiede sollte es immerhin geben, denn die Verschiedenheit ist kein Problem zwischen den Menschen, sondern sie könnte nur eine Ergänzung und Erweiterung der Grenzen von Menschen und der Menschheit sein. Was die kulturbedingte Umgangsformen, Bräuche und Lebensweisen betrifft, sind die Länder und Völker verschieden. Allerdings sollte diese Eigenschaft nicht als Hindernis sondern als Bereicherung gesehen werden. In diesem Sinne sollte man den anderen gegenüber Verständnis und Toleranz haben und die anderen und deren Leben, Lebensart, Kultur und Ideen respektieren. Hierdurch könnte man auch vielleicht die seit Jahren bestehenden Vorurteile abbauen und durch diese neugebildeten kulturellen Verständnisse universalen Frieden aufbauen. Um in einer friedlichen Welt leben zu können, sollte alte Vorurteile und Stereotype gegenüber den anderen Völker und Kulturen abgebaut und sie objektiv wahrgenommen werden. Für die Errichtung des Friedens auf der Welt sollten noch Diskriminierungen und Missverständnissen in verschiedenen Bereichen des Zusammenlebens vorgebeugt werden und das kann man durch Fremdsprachen schaffen.

Die Einstellung der Lerner zu einer bestimmten Kultur und Volksgruppe kann ähnlich wie Vorurteile und Stereotype den Erwerb einer Fremdsprache sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Wenn z.B. ein Schüler oder eine Schülerin über die Fremdsprache negative Vorurteile hat, wird er diese Sprache nicht gerne lernen. Deswegen sollten die Lehrer dieses Problem vor Augen halten und versuchen, es sorgfältig zu lösen. Akpınar-Dellal und Kuru-Atadere (2015, S.35) stellen fest, dass der „vorurteilsfreie Fremdsprachenunterricht [...] viel nützlicher [ist]“. Lernende lernen Fremdsprachen besser, wenn sie keine Vorurteile gegenüber der Sprache und ihrer Kultur haben.

Von diesen Überlegungen angehend wurde der Gegenstand dieser Masterarbeit das Thema „Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen von türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und Deutscher Sprache“ ausgewählt. Dabei wird der Versuch unternommen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiasten gegenüber den Deutschen und Deutschland anhand eines semistrukturierten Interviews zu untersuchen.

Des Weiteren wird eine Befragung erhoben, um die Einstellung der Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache und Deutschen herauszuarbeiten.

Unter dem Begriff Einstellung versteht man „Meinung, Ansicht, inneres Verhältnis, das jemand besonders zu einer Sache, einem Sachverhalt hat“ (Drosdowski, 1970). Bohner und Dickel (2011, S.392) definieren Einstellung als „eine Bewertung von Gedanken. Gegenstände der Einstellung können sowohl konkret als auch abstrakt sein. Sie umfassen Dinge, Menschen, Gruppen und Ideen.“ Laut Allport (1935) ist

„eine Einstellung [...] ein durch Erfahrung organisierter psychischer (mental) und neurologischer Status der Bereitschaft, der einen richtenden oder dynamischen Einfluß auf die Reaktionen eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen, mit denen es verbunden, ausübt“ (Allport, 1935 zit. nach Güttler, 2003, S.99)

Wissenschaftler wie Bohner, Dickel und Allport meinen, dass Einstellungen als Ergebnis der Wahrnehmungen, Gedanken und Beurteilung von Menschen, Gruppen, Ländern, Dingen, Ereignissen entstehen. Die Einstellungen beeinflussen schließlich das Verhalten und Gedanken sowohl positiv als auch negativ. Vorurteile und Einstellungen werden von Wissenschaftlern eng miteinander verbunden untersucht.

Vorurteile sind „negative oder positive Einstellungen gegenüber Personen, Gruppen, Objekten oder Sachverhalten, die weniger auf direkter Erfahrung als vielmehr auf Generalisierung berühren“ (Six und Six-Materna, 2000). Ihre allgemeinen Merkmale sind ihre Voreiligkeit, sehr hohe Ansteckungsgefahr und ihre Basis als soziale oder sachliche Kategorisierung unter bestimmten Population-Kreisen (die Unterstützer) aufgrund bestimmter Merkmale, denen gegenüber eine irrationale oder übertriebene negative oder positive Einstellung (Antipathie oder Sympathie) besteht oder vorhanden, ja sogar gerade gebildet ist. Wenn einmal gebildet ist, geht ein Vorurteil im Allgemeinen über die einfache Zuordnung von Personen oder Gegenstände in deren Gruppen hinaus, und gibt an was von einer Person oder einem Gegenstand „zu halten ist“ (Otten, 2006). Vorurteile ergeben sich oft aus den Missverständnissen zwischen Mitgliedern verschiedener sozialen Gruppen über die Attribute (Eagly und Diekman, 2005). In diesem Zusammenhang sollte man noch die Verallgemeinerungsfunktion des Vorurteils betonen, weil auch implizites Vorurteil von dem Bewusstseinsniveaus hervorgeht, hat es immer noch einen deutlichen Einfluss auf das Verhalten des

Menschen. Solange das Vorurteil im Unbewusstsein verborgen bleibt und von der Gesellschaft ignoriert wird, wird es auch weiterhin negativ den Menschen beeinflussen. Es ist meistens wenig Trost für die Opfer von Vorurteilen, weil das Vorurteil öfters bewusstlos entstehen und in den Krisenzeiten auftauchen (Morsela, 2009). Viele Intergruppen-Einstellungen dienen dazu, die untergeordnete Statusposition einer Outgroup zu verewigen, da sie den Outgroup nur auf spezifische und typischerweise weniger "wichtige" Attribute bewerten (Brown, 2010). Da den Neurowissenschaften gelingen, wesentliche Fortschritte bei der Aufdeckung der impliziten kognitiven Vorurteile und emotionalen Reaktionen zu erzielen und neuronale Schaltkreise zu untermauern, die die psychologischen Prozesse, die in das Intergroup-Verhalten involviert sind, mechanisch antreiben - allzu oft als Vorurteile verschiedener Arten ausgedrückt. Vorurteil spielt nicht nur in der Gesellschaft eine wichtige Rolle, sondern auch im Fremdsprachenunterricht, weil die Lernenden je mehr negative Vorurteile gegenüber Zielsprache haben, desto geringere Motivation zeigen, diese Sprache zu lernen. Wie von Sprun und Kuligina (2010, S. 151) betont wird, „eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist dabei die Anregung der Studierenden zu einem angemessenen, vorurteilsfreien Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen“. Durch Fremdsprachen könnte man die fremde Kultur wahrnehmen, besser verstehen und dabei vorhandene oder zu entstehende Probleme leichter lösen (vgl. Altmayer, 1997). Hierdurch können Vorurteilen und Stereotypen als ernsthafte Probleme zwischen Ländern oder Völkern vorgebeugt werden. Moderner Fremdsprachenunterricht sollte aus diesem Grund so strukturiert sein, dass er dem Menschen interkulturelle Kompetenz ermöglicht, unter der eine Brücke zwischen Ländern und ihren Völkern zu verstehen ist. Das Lernen von Fremdsprachen sollte zur Entwicklung von Offenheit, Empathie und Toleranz gegenüber fremden Kulturen beitragen (vgl. Chovaniaková, 2008, S.10). Nach Akpınar -Dellal (2013) sind „die größten Hindernisse eines interkulturellen Dialogs zwischen den Völkern [...] heute immer noch negative Fremdbilder und gegenseitige Vorurteile“ (S.14). Ignoranz anderer Völker und Kulturen wiederum führt meistens zu Vorurteilen und Konflikten.

Die Kultur als aus spezifischen Symbolen gebildetes und in der jeweiligen Gesellschaft tradiertes Orientierungssystem

„beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als

Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“ (Thomas, 1993 zit. nach Zeuner, 1997, S.25).

Interkulturalität ist heute bedeutsam für den Weltfrieden, besonders im Rahmen des globalen Friedens. Wenn man andere Kulturen verstehen kann, kann man andere Menschen verstehen und dadurch Vorurteile abbauen. Akpınar-Dellal (2005) bringt in diesem Zusammenhang Folgendes zum Ausdruck:

„Moderne Fremdsprachenprogramme gehen davon aus, dass sich die Fremdsprachenlerner nicht nur mit der Sprachstruktur, sondern auch mit den kulturellen Besonderheiten der Länder beschäftigen sollen, deren Sprachen sie lernen, weil das Fremdsprachenlernen Toleranz und Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft fördern soll“ (S.2).

Die kulturelle Vielfalt der Menschheit ist verbunden mit der Vielfalt der Sprache des jeweiligen Menschen, deswegen verfolgt auch die Europäische Union das Ziel, diese entstanden und zu entstehenden Vorurteile abzubauen. Demnach hat die Europäische Kommission für den Abbau von Vorurteilen und Vermeidung von Diskriminierungen vier Etappen genannt:

1. „Ignorieren von unterschiedlichen Lebenshaltungen, wie Bei uns ist alles besser,
2. Bewusstwerden von Unterschieden durch interkulturelle Kontakte und Beobachtungen, wie Es gibt auch andere Verhaltensweise,
3. Tolerierung und Respektierung des Andersseins ohne Werturteile,
4. Akzeptierung, Wertschätzung und Nutzung der Unterschiede als Basis einer konstruktiven Zusammenarbeit (Berger und Martini 2005, S.13).“

Akpınar Dellal (2005) ist davon auszugehen, dass positive Einstellungen gegenüber einer fremden Kultur den vorurteilsfreien Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Deswegen spielen die Einstellungen im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle heutzutage in der Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung, weil Vorurteile und Stereotypen Fremdsprachlernen negativ beeinflussen können.

1.2. Problemsätze

In dieser Masterarbeit wurde untersucht,

1. Welche Einstellungen türkische Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache und Deutschen haben?
2. Haben türkische Gymnasiasten Vorurteile und Stereotype gegenüber Deutschen und deutscher Sprache?
3. Sind die Einstellungen der Gymnasiasten von Vorurteilen und Stereotypen geprägt?

1.3. Zielsetzungen

Viele Wissenschaftler gehen davon aus, dass ein Mensch für seine erfolgreiche Zukunft mindestens zwei Fremdsprachen gut beherrschen muss. „Die Fremdsprachenkenntnisse sind heute bereits für viele Berufe als eine Basisqualifikation angesehen“, weil sie „eine relevante Voraussetzung für die Verwirklichung der internationalen Zusammenarbeit“ (Akpınar Dellal, 2005, S.1) darstellen. Fremdsprachenkenntnisse sind für Interkulturalität unerlässlich und sie hat eine erhebliche Bedeutung für Völker und Länder. Interkulturelles Lernen beginnt mit dem Fremdsprachenerwerb, was auch zum interkulturellen Leben führt. Dank zentraler Stellung der Vermittlung von Fremdsprachen in den Schulen haben Wissenschaftler die Aufgabe, Lernmöglichkeiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bereit zu stellen. Interkulturelle Bildung und Erziehung sind vor dem Hintergrund einer globalen Weltwirtschaft, zu einer weltweiten Vernetzung von Menschen und Institutionen geworden (vgl. Hesse und Göbel, 2007, S.256). Interkulturelle Kompetenz hat eine besondere Bedeutung für Länder, um das Verständnis zwischen Völkern und Wirtschaft zu verbessern, damit sich die Gesellschaften untereinander richtig verstehen können, deswegen leistet der Fremdsprachenunterricht einen unverzichtbaren Beitrag.

In dieser Arbeit wird beabsichtigt, die Vorurteile und Stereotype von Türkischen Gymnasialschülern und -schülerinnen gegenüber den Deutschen und Deutschland zu untersuchen und deren Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache zu befragen.

Dabei wird versucht, die Einstellungen von türkischen Schülern und Schülerinnen gegenüber der deutschen Sprache und Kultur herauszustellen. Wie die Gymnasialschüler und -schülerinnen Vorurteile in die Hand nehmen und in welcher Bewusstseinsstufe sie sich in den Themen „Vorurteile, interkulturelle Kompetenz und Landeskunde“ befinden, werden detailliert untersucht. Dabei werden ihre aktuellen Wahrnehmungen von Deutschland und von der deutschen Sprache und ihr vorurteilbehaftetes, stereotypes Denken erforscht, weil die Beseitigung der Vorurteile und Stereotype Interesse an dem Sprachlernen und Sympathie für interkulturelle Begegnungen erweckt, die für die Verbesserung und Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts heute einen hohen Stellenwert einnimmt. Diese Arbeit hat das Ziel, die bereits vorhandenen Vorurteile und die stereotypischen Denkmuster sowie Einstellungen von türkischen Schülern herauszufinden. Zu diesem Zweck werden Antworten auf folgende Fragen gesucht

1. Was wissen die türkischen Gymnasialschüler und -schülerinnen über Deutschland und Deutsche?
2. Entstehen kulturelle und interkulturelle Eindrücke bei den Schülern und Schülerinnen durch die Fremdsprache oder andere Faktoren?
3. Wie wird deutsche Sprache von den Schülern und Schülerinnen wahrgenommen?
4. Welche Einstellungen bzw. Stereotype und Vorurteile haben türkische Gymnasiasten in Bezug auf Deutschland und Deutsche?
5. Variieren die Einstellungen der türkischen Gymnasiasten über Deutschland, Deutsche und deutsche Sprache
 - a. je nach Art der Schule?
 - b. je nach Geschlecht?
 - c. je nach der Klasse, die sie besuchen?
 - d. ob sie Deutschland besichtigt haben?
 - e. ob sie einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann?
 - f. ob sie über Deutschland genügende Kenntnisse haben?

- g. ob sie in Deutschland wohnen möchten?
- h. ob sie im Unterricht genug Landeskunde erlernen?
- i. ob sie denken, dass die Deutschen fleißig sind?
- j. wo sie die Kenntnisse über Deutschland erworben haben?

1.4. Bedeutung

Es gibt heutzutage nicht nur politische und wirtschaftliche Kooperationen, sondern auch interkulturelle Dialoge und internationale Beziehungen mit Deutschland. In dieser Masterarbeit werden das Problem vom Fremdbild und seine Ausprägung thematisiert, weil es sehr bedeutend vorurteilbehaftetes und stereotypes Denken abzubauen ist. Man kann sagen, dass dieses Denken interkulturelle Kommunikation verhindern kann. Diese Forschung richtet sich an in Muğla auf das Gymnasium besuchende Schüler und Schülerinnen. Die Notwendigkeit dieser Masterarbeit ist, dass Deutschlandbild und Kategorisierungsprozessen der Schüler und Schülerinnen veröffentlicht. Fremdsprachenunterricht hat Bedeutung interkulturelle Konflikte zu lösen. Kultur und Sprache sind miteinander verbunden. Dank interkulturellen Denkens kann man eine friedliche Welt leben und untereinander richtig verstehen.

Es gibt ein zunehmendes qualitatives Interesse an der europäischen Mehrsprachigkeit und neuen Lehrplänen für die zweiten Fremdsprachen, die sich eindeutig an den Kriterien von Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren (vgl. Çetintaş, 2009). Deswegen gibt es in der Türkei zwei obligatorische Fremdsprachen; nämlich Englisch und Deutsch. Englisch wird als obligatorische Fremdsprache ab Klasse 4 angeboten. Im Schuljahr 2001-2002 wurde Deutsch als zweite obligatorische Fremdsprache an den Anadolu Lehrergymnasien eingeführt. Danach wurde im Jahre 2004 die zweite Fremdsprache an allen Anadolu- und Fen-Gymnasien obligatorisch eingesetzt (vgl. Polat und Tapan, 2005). Weil English eine globale Sprache ist, wie in vielen anderen Ländern, ist sie auch in der Türkei die erste obligatorische Fremdsprache. Deutsche Sprache war und ist immer noch bedeutend für Türken. Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und dem Osmanischen Reich vor und während des Ersten Weltkrieges und Migration nach Deutschland in den 1970er Jahren also zeigen, dass es langwierige, enge Kontakte von der Türkei und Deutschland und von

Türken und Deutschen gibt. Auch die Idee eines möglichen Beitritts der Türkei zur Europäischen Union gab Deutsch als Fremdsprache in der Türkei mehr Bedeutung. „Das ist auch verständlich, wenn man sich die vielfältigen historischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verbindungen der Türkei mit Deutschland (Handelspartner, Tourismus, deutsche Firmen und vor allem Auswirkungen der Migration) vor Augen hält“ (Tapan, 2000, S.45). Die bereits vorhandenen, engen interkulturellen Kontakte zwischen Deutschland und der Türkei geben relevante Impulse für die Deutsche Sprache. Dazu ist Deutschland der gewichtige gegenwärtige ausländische Import- und Exportpartner der Türkei. Deswegen hat Deutsch als die Fremdsprache in der Türkei eine bedeutende Chance. Daher ist es nach wie vor wesentlich in der Türkei Deutsch zu lernen und zu lehren. Denn deutsche Sprache wird nicht nur in Deutschland gesprochen, sondern auch in einem sehr großen Teil Europas von Österreich bis zu Litauen. (vgl. Akpınar-Dellal, 2013). Wenn die Türken mit Europäern zusammenleben müssen, wäre Deutsch als zweite Fremdsprache neben Englisch eine große Hilfe für die Verständigung, Sozialisation und Kommunikation in diesen geographischen Gebieten. Mitunter ist es deshalb notwendig die aktuellen Einstellungen von türkischen Schülern gegenüber Deutschen, deutscher Sprache, deutscher Kultur und Deutschland zu kennen. In dieser Masterarbeit wird daher hauptsächlich beabsichtigt, Vorurteile und Stereotypen von türkischen Gymnasial-Schülern gegenüber den Deutschen und Deutschland zu untersuchen und deren Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache zu hinterfragen, weil „die Sprachen [...] mit ihren Herkunftsländern assoziiert werden, und diese wiederum evozieren Vorstellungen über landesspezifische Produkt und Fertigungskompetenzen, die den beworbenen Produkten zu Gute kommen sollen“ (Kelly-Holmes, 2000, zit. nach Klooth, 2006, S.2). Die Studie wird dadurch Stereotype, Vorurteilen gegenüber der deutschen Sprache, Deutschen und Deutschland dienen, die mit großer Wahrscheinlichkeit auch den Lehr- und Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache negativ beeinflussen. Einstellungen gegenüber Fremdsprachen wurden in der Fachliteratur sehr oft untersucht und diskutiert (Alyaz, 2011; Hanbay, 2009; Küçük, 2007; Türköz, und Bengisoy, 2016; Uslu, und Özek, 2004). Vorurteile gegenüber Fremdsprachen wurden auch oft untersucht (Akpınar-Dellal, 2012; Can und Can 2014; Gencer, 2009; Işık, 2012; Kırmızı und İşigüzel, 2014; Mesbah, 2013). Obwohl es viele Studien gibt, die einzeln Einstellungen und Vorurteile gegenüber Fremdsprachen untersuchen, konnte die Forscherin in Literatur keine Forschungsarbeit finden, die Einstellungen und Vorurteilen gegenüber Fremdsprachen zusammen untersucht. Aber

da Einstellungen und Vorurteile sich gegenseitig bedingen, sollten in dieser Arbeit diese Begrifflichkeiten in Bezug auf Fremdsprachen auch zusammen untersucht werden.

1.5. Hypothesen

Vorurteile, Stereotype und Einstellungen beeinflussen Fremdsprachlernen positiv oder negativ. Von dieser Hypothese ausgehend wurden folgende Unter-Hypothesen gestellt:

1. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Schülern und Schülerinnen im Rahmen der Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache.
2. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Meinungen der Schüler und Schülerinnen, die Deutschland besichtigt haben.
3. Die Einstellungen der Schüler und Schülerinnen über Deutschland, Deutsche und deutsche Sprache variieren
 - a. je nach Art der Schule?
 - b. je nach Geschlecht?
 - c. je nach der Klasse, die sie besuchen?
 - d. ob sie Deutschland besichtigt haben?
 - e. ob sie einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann?
 - f. ob sie über Deutschland ausreichende Kenntnisse haben?
 - g. ob sie in Deutschland leben möchten?
 - h. ob sie sich in ihren Lehrveranstaltungen genügend landeskundliches Wissen auseinandersetzen?
 - i. ob sie denken, dass Deutschen fleißig sind?
 - j. wo sie die Kenntnisse über Deutschland erlernt haben?
4. Die Schüler und Schülerinnen haben negative Vorurteile und Stereotype gegenüber der Deutschen Sprache.

5. Die Vorurteile und Stereotype der Schüler und Schülerinnen gegenüber Deutschen und Deutschland sind negative.

1.6. Annahmen

1. Die Schüler und Schülerinnen haben das semistrukturierte Interview und die Befragung objektiv und zuverlässig beantwortet.
2. Unkontrollierbare Variable beeinflussen die Schüler und Schülerinnen auf gleicher Weise.
3. Die Schüler und Schülerinnen, die die gleiche Klasse besuchen, haben die gleiche Bewusstseinsstufe.

1.7. Grenzen der Studie

Diese Studie wurde mit den Schülern und Schülerinnen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, im 2. Halbjahr des Schuljahrs 2015/16 durchgeführt. An der Studie haben insgesamt 1065 Schüler und Schülerinnen teilgenommen, die 9. 10. 11. und 12. Klassen der unten genannten Gymnasien besuchten. Die zur Studie herangezogenen Gymnasien sind:

- Muğla 75.Yıl Fen Lisesi
- Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi
- Muğla Anadolu Lisesi
- Muğla Gazi Anadolu Lisesi
- Turgutreis Anadolu Lisesi
- Bayır Anadolu Lisesi

In dieser Studie wurden nur die Gymnasien im Zentrum der Großstadt Muğla herangezogen, da die Berücksichtigung der Gymnasien in den Landkreisen den Zeit-

und Kostenrahmen dieser Masterarbeit belasten kann. Private Schulen wurden nicht miteinbezogen, um wirtschaftliche und wirtschaftlich bedingte Motivationsfaktoren ausschließen zu können.

Die Informationen werden ausschließlich auf der Selbstberichtigung der Schüler beruhen.

1.8. Definitionen

Die grundlegenden Begriffe der Studie sind in diesem Teil wie im Folgenden definiert:

Einstellung: Einstellung ist eine Emotion, ein Denken und eine Tendenz von Individuen in Bezug auf Ereignisse, Gegenstände usw. In dieser Studie wurde Einstellung bezüglich der positiven und negativen Gedanken und Gefühle der Gymnasiasten gegenüber Deutschunterricht und Deutschlernen verwendet.

Stereotyp: Stereotyp ist eine Meinung, die Menschen gegenüber anderen nach Geschlecht, Rasse, Beruf, Aussehen usw. bilden und somit diese in eine Gruppe oder Gruppen kategorisieren. In dieser Studie wurden Stereotype als die Stereotype der Gymnasiasten gegenüber Deutschen, der deutschen Sprache und Deutschland benutzt.

Vorurteil: Vorurteil bedeutet, dass Menschen negative oder positive Meinungen gegenüber den anderen Menschen, Völkern, Kulturen oder Gruppen haben können, ohne genügende Vorkenntnisse haben. In dieser Studie bedeutet Vorurteil in Bezug auf das Vorurteil der Gymnasiasten gegenüber Deutschen, der deutschen Sprache und Deutschland verwendet.

TEIL II

THEORETISCHER TEIL

In diesem Teil werden in einem ersten Schritt die Definitionen, die der theoretischen Struktur der Arbeit zugrunde liegen, erläutert und in einem weiteren Schritt werden die nationalen und internationalen Forschungen, die mit dieser Arbeit in Verbindung stehen detailliert diskutiert.

2.1. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird es sich um die grundlegenden Begriffe handeln, die Gegenstand dieser Arbeit sind.

2.1.1. Vorurteile

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts rückte der schülerzentrierte Unterricht in den Vordergrund. Im Lernprozess wird mehr Wert auf die Verwendung von aktiven Lehrmethoden und Techniken gelegt (vgl. Akpınar-Dellal, 2005). Des Weiteren werden auch die Faktoren, die das Lernen verhindern können, untersucht. Vorurteile und Stereotypen sind zwei dieser Faktoren, die die Lernenden mental und seelisch belasten und dadurch auch das Lernen erschweren. Außerdem spielen die Vorurteile bei den Konflikten zwischen den Völkern eine essenzielle Rolle, wie Akpınar-Dellal (2010) im Folgenden zum Ausdruck gebracht hat.

„Negative Fremdbilder, ethnozentrische Haltungen und Vorurteile in Bezug auf andere Kulturen spielen leider bei den Konflikten zwischen den Menschen verschiedener kultureller Herkunft in den multikulturellen Gesellschaften große Rolle und bilden eine Barriere in dem angestrebten Dialog“ (S.15 ff).

Im Wörterbuch DUDEN befindet sich die allgemeine Definition des Begriffs „Vorurteil“ wie folgt: ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene, meist von feindseligen Gefühlen, Einstellungen, Behandlungen und Denken (Drosdowski, 1970). Nach Akpınar-Dellal (2010) kann man unter dem Begriff „Vorurteil“ positive oder negative Urteile über Personen, Gruppen und Nationen verstehen, die nicht auf objektiven Fakten basieren (S.15 ff). Thomas (2006) bringt zum Ausdruck, dass Vorurteile falsche, einseitige, negative Urteile seien, an denen aus Bequemlichkeit festgehalten wird. Pelinka (2012) nennt Vorurteil als ein emotionelles und globales Urteil über Menschen, bestimmte Gruppen und auch über Umstände. Nach Allport (1971) sind die Vorurteile negative oder feindselige Einstellungen gegenüber einer einer Gruppe zugehöriger Person, hierbei werden bestimmte Eigenschaften allen Menschen dieser Gruppe zugeordnet (vgl. Allport, 1971, zit. nach Bulitta, 2008, 7). Allport betont die Wichtigkeit des ersten Eindrucks. Wenn der erste Eindruck negativ ist, fängt man an, Vorurteile zu bilden. Allport verweist damit auf die Effektivität eines ersten Eindrucks und darauffolgenden Urteils. Bergmann (2001, S.29) bringt über die Vorurteile Folgendes zum Ausdruck:

„Im Alltagsverständnis gebrauchen wir den Begriff Vorurteil, um ausgeprägte positive und negative Urteile oder Einstellungen eines Mitmenschen über ein Vorurteilsobjekt zu bezeichnen, wenn wir sie für nicht realitätsgerecht halten und der Betreffende trotz Gegenargumenten nicht von seiner Meinung abrückt. Da wir in unseren Urteilen zumeist nur unsere Sichtweise wiedergeben und Urteile fast immer gewisse Verallgemeinerungen enthalten, sind in jedem Urteil Momente des Vorurteilhaften zu finden“.

Die Verhalten der Menschen werden auf keine sachlich-rationale Weise erworben, sondern sind die Ergebnisse der unbewussten Emotionen (vgl. Mayer, 2010, S.19). Aus den Aussagen von Mayer (2010) geht hervor, dass Vorurteil als ein Urteil genannt wird, über das die Menschen keine vorherigen Kenntnisse haben. Dieses unbewusste Urteil beeinflusst die Verhältnisse. Menschen entwickeln und erwerben die Vorurteile und

Stereotype nicht selbst, sondern die Vorurteile werden durch die Familie und Freunde irgendwo, beispielsweise in der Schule und Gesellschaft oder bei der Arbeit geformt. Das heißt das soziale Umfeld fördert die Vorurteile. Deswegen sind die Vorurteile ein Bestandteil der Kultur (vgl. Bulitta, 2008, S.7).

Menschen gewinnen ihr Wissen über alles auf der Welt sich herum durch Kultur und die soziale Gruppe, zu denen sie gehören. Außerdem kommt ein Großteil dieses Wissens über andere Menschen nicht aus persönlichem Kontakt mit ihnen, sondern aus dem gemeinsamen Wissen in ihre Kultur. Dieses Wissen wird den Gruppenmitgliedern durch Kommunikation übertragen. Vorurteile und Stereotype sind mit der Kultur zusammen verbunden, in der die Menschen aufgewachsen sind und noch leben und sie werden auch durch Sozialisation Familie, Schule, Bücher, Fernsehen oder Zeitungen usw. vermittelt (Ekşi, 2009). Mit anderen Worten, Kultur und Umwelt, in der die Menschen leben, gestalten ihre Denkweisen gegenüber anderen Menschen. Kultur, in der die Menschen aufgewachsen sind und leben, hat ein großes Potenzial, alle Eigenschaften der Menschen zu beeinflussen, so dass Vorurteile, Stereotype und die Einstellungen der Menschen gegenüber Vorfällen, Phänomenen, Personen oder Situationen entstehen. Dies kann durch das von unten entwickelte Eisbergmodell dargestellt werden:

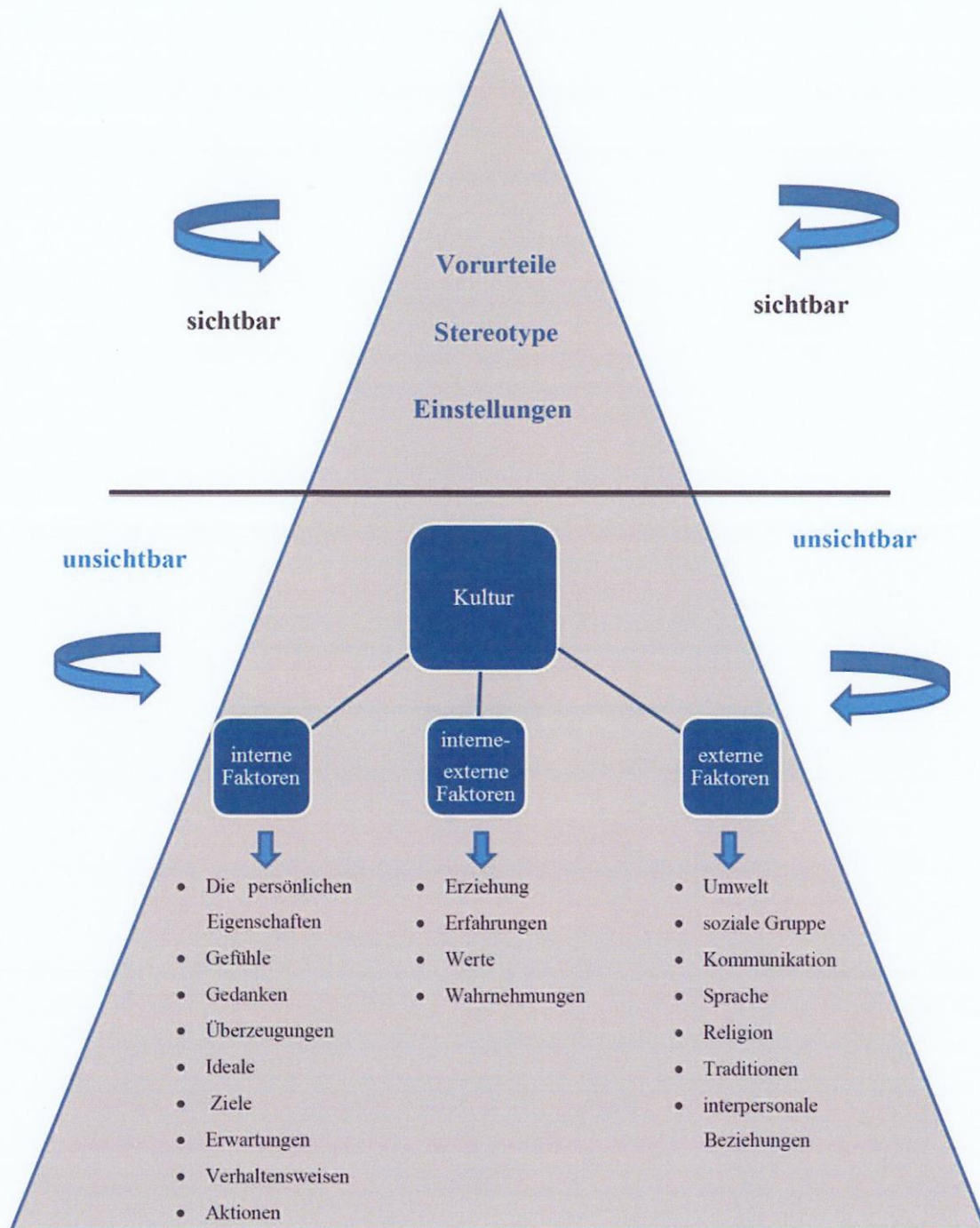


Abbildung 2.1. Eisberg-Modell

Betrachtet man Abbildung 2.1., so erkennt man, dass es einige Faktoren gibt, die die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype der Menschen gegenüber verschiedenen Vorfällen, Phänomenen, Individuen oder Situationen darstellen. Der wichtigste und herausragende von diesen Faktoren ist die Kultur und daher wird der Begriff "Kultur" in den Mittelpunkt aller anderen Faktoren in der Abbildung gelegt. Außerdem sind in der

Abbildung die anderen Faktoren in drei Kategorien als interne Faktoren, externe Faktoren und sowohl interne als auch externe Faktoren unterteilt. Diese sind die, die sie von der Geburt an in ihren sozialen Umgebungen erworben haben. Auf einer Seite sind interne Faktoren die persönlichen Eigenschaften, Gefühle und Gedanken, Überzeugungen, Ideale, Ziele und Erwartungen, die die Menschen besitzen, und die Verhaltensweisen oder Aktionen, die sie auf der Grundlage dieser Faktoren zeigen. Auf der anderen Seite enthalten die externen Faktoren solche Elemente wie die Umwelt (soziale Gruppe, Familie, Peers etc.), Kommunikation, interpersonale Beziehungen, Sprache, Religion und Traditionen. Darüber hinaus könnten solche Elemente wie Erziehung, Erfahrungen, Werte und Wahrnehmungen, die sowohl interne als auch externe Faktoren genannt werden können. Diese drei Faktoren haben Einfluss auf die Entstehung der Einstellungen, Vorurteile und Stereotype der Menschen. Diese Abbildung zeigt, dass all diese Faktoren von der Kultur betroffen sind und auch Kultur von diesen Faktoren auf einer Weise betroffen ist. Zum Beispiel ist die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, sich fühlt oder sich verhält, direkt von der Kultur betroffen, die er erhoben hat, oder die Werte und Wahrnehmungen, die ein Mensch besitzt, wird auch von der Kultur wesentlich geprägt.

Wenn all diese Faktoren einem Eisberg ähneln, können alle diese vorgenannten internen, externen, die sowohl interne als auch als externe Faktoren zusammen mit dem wichtigsten Faktor „Kultur“ als der unsichtbare Teil des Eisbergs angesehen werden. Außerdem können die Einstellungen, Stereotypen und Vorurteile als der sichtbare Teil des Eisbergs beschrieben werden. Wenn es als eine Ursache-Ergebnis-Tabelle betrachtet wird, können die Ursachen der Einstellungen, Stereotypen und Vorurteile von Individuen als der unsichtbare Teil des Eisbergs, nämlich Kultur und alle anderen Faktoren, behauptet werden. Mit anderen Worten, die Einstellungen, Stereotype und Vorurteile der Menschen gegenüber Vorfällen, Phänomenen, Menschen und Situationen zeigen sich durch die Wirkung der Kultur und die anderen kulturellen Faktoren. Wenn diese Abbildung dem Sprachlernen angepasst wird, kann man sagen, dass die Einstellungen, Stereotype und Vorurteile der Lernenden gegenüber einer Fremdsprache, die Menschen, die diese Sprache sprechen, oder das Land, in dem diese Sprache als Muttersprache gesprochen wird, meistens von der Kultur betroffen sind, die die Lernenden erhoben haben. Die anderen internen, externen und die sowohl interne als

auch als externe Faktoren, wie oben erwähnt, haben auch einen großen Einfluss auf die Einstellungen Vorurteile und Stereotype der Lernenden.

Vorurteile haben spezifische Eigenschaften an sich. Eine von diesen Eigenschaften ist das voreilige und verallgemeinernde Urteil, das meistens falsch und als klischeehaft gilt, weil es durch keine erworbene Erfahrung entstanden ist. Auch seine Realität wird nicht überprüft, deswegen ist es sehr schwierig diese Urteile zu korrigieren und zu kontrollieren (vgl. Güttler, 2003, S.5) Aboud definiert Vorurteile als „eine vereinheitlichte, stabile und konsistente Tendenz, in einer negativen Art und Weise gegenüber Mitgliedern einer bestimmten ethnischen Gruppe zu reagieren“ (Aboud, 1988, S.6). Vorurteile gelten als ein tiefer Gedanke in der Persönlichkeit und der Gesellschaft und sehr schwer abzubauen deswegen sind die Vorurteile eines der bedeutsamsten Probleme der Gesellschaften. Gemeinsame Merkmale der oben genannten Definitionen zeigen, dass Vorurteile gegen andere Kulturen und Menschen dieser Kulturen persönliche und meist negative Gedanken sind. Die Vorurteile entstehen meistens während der Kindheit bewusst oder unbewusst in der familiären Umgebung, in der Schule und Gesellschaft oder auch durch die Medien. Die Vorurteile können in normalen Zeiten der Beziehungen harmlos sein, aber wenn es sich um Konflikte zwischen den Menschen und Völkern handeln, dann können sie als sehr gefährlich auftauchen und diskriminierte und rassistische Verhaltensweisen gegenüber den Menschen anderer Kulturen verursachen. Für eine Gesellschaft kann das Andere als fremd oder wild erscheinen, Feindlichkeit oder Gefahr bedeuten. Neben den Grenzen, die die Länder und Völker voneinander trennen, können die Vorurteile höhere Barrieren psychischer Natur bilden. Diese Vorurteile basieren oft auf nicht wissen oder nicht kennen. In diesem Sinne ist die Integration von landeskundlichen Themen ins Fremdsprachenunterricht sehr essenziell, um Vorurteile abzubauen und zu beseitigen.

2.1.1.1. Funktionen von Vorurteilen im sozialen Kontext

Bevor die Funktionen von Vorurteilen genannt werden, soll es zuerst bestimmt werden, welche Faktoren ein vorurteilbehaftetes Denken prägen können.

Trautmann (1991, S.10) nennt die Faktoren wie folgt:

- „historische Negativ-Erfahrungen, die das Kollektivbewusstsein prägen

- Geschichtsbilder und schulische Sozialisation,
- aktuelle politische und persönliche Negativ-Erfahrungen,
- wirtschaftliche Konkurrenz- und Bedrohungsängste,
- politische Bedrohungsängste und Furcht vor einer deutschen Hegemonie,
- Informationsmängel und die Unkenntnis des Nachbarn,
- die Propagierung von Feindbildern durch den Staat,
- die Instrumentalisierung von Feindbildern zu innenpolitischen Zwecken,
- die Konstruktion der Realität in den Massenmedien,
- die Reduktion von Komplexität und eine vereinfachte Wahrnehmung, mit der sich es bequemer leben lässt,
- das symbolische Handeln der Regierungen und Spitzenpolitiker (Trautmann 1991; zit. nach Chovaniaková, 2008, S.25-26)“.

Um Vorurteile vermeiden und die bereits entstandenen abbauen zu können, werden zuerst die Funktionen der Vorurteile erarbeitet. Nach Thomas (2006, S.4-6) haben die Vorurteile im sozialen Kontext folgende Funktionen:

1. Orientierungsfunktion: Durch Vorurteile kategorisieren und bewerten die Menschen und Gruppen ihr soziales Umfeld leicht. So ist eine schnelle Orientierung gewährleistet.
2. Anpassungsfunktion: Nicht nur vorherrschende Meinungen und Normvorstellungen sondern auch Handlungsregeln und Wertvorstellungen spielen eine sehr wesentliche Rolle bei der Anpassung an die sozialen Lebensbedingungen.
3. Abwehrfunktion: Bei Schuldgefühlen helfen die Vorurteile den Betroffenen, sich von diesen Schuldgefühlen zu befreien, indem sie andere Personen oder Gruppen diskriminieren und sich selbst positiver einschätzen.
4. Selbstdarstellungsfunktion: Mithilfe von Vorurteilen, die sozial erwünscht sind, können Menschen sich selbst positiv darstellen und bei anderen einen positiven Eindruck hinterlassen.

5. Abgrenzungs- und Identitätsfunktion: Die Menschen, die gleiche Vorurteile haben, können mitfühlen. Das heißt Vorurteile fördern und unterstützen das Wir-Gefühl in der Gruppe.
6. Steuerungs- und Rechtfertigungsfunktion: Vorurteile dienen zur Rechtfertigung eigener Verhaltensweisen.

Bulitta (2008, S.14) bezieht sich in Bezug auf Funktionen der Vorurteile auf Giesen, der diese umfangreicher als Thomas kategorisiert.

- Die verallgemeinerten Vorurteile betreffen nicht die individuelle Person und das Verhalten dieser Personen, sondern sie sehen diese Personen nur als Mitglieder einer Gemeinschaft.
- Vorurteile teilen die Welt in zwei Gruppen freundlich und feindlich. Die Zuordnung zu „freundlich“ oder „feindlich“ ist das Ergebnis der guten und bösen Vorurteile.
- Vorurteile gelten als ein Prügelknabe.
- Vorurteile können leicht manipuliert werden.
- Vorurteile können sich verwirklichen.
- Menschen mit Vorurteilen diskriminieren und hassen die Menschen und ärgern sich über die Menschen, die anders denken, anders handeln oder anders aussehen als die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Giesen, zit. nach Bulitta, 2008).

Während Thomas und Giesen die Funktionen der Vorurteile kategorisieren, legt Bulitta (vgl. 2008, S.7) den Fokus auf die zwei Typen und zwei Komponenten von Vorurteilen. Es gibt zwei Typen von Vorurteilen. Während das erste, persönliches Vorurteil, gegenüber einer Person gerichtet ist, ist das zweite, kollektives Vorurteil, gegenüber Gruppen (Minderheiten) oder Nationen, gerichtet. Nach Bulitta (vgl. 2008, S.8) sind die verstandesmäßigen und gefühlsmäßigen Komponenten die zwei Komponenten von Vorurteilen. In diesem Sinne sind die verstandesmäßigen Vorurteile, erworbene oder persönliche Meinungen, die ein richtig gesetztes und schnell gehaltenes Bild der

Menschen, Gruppen oder Mitglieder einer Gesellschaft verursachen. Gefühlsmäßige Vorurteile ändern das Verständnis des Wissens als positiv oder als negativ. Wenn der Gegenstand des Urteils zugeneigt wird, wird das Urteil positiv bewertet, aber wenn der Gegenstand des Urteils abgelehnt wird, wird das Urteil negativ bewertet (vgl. Bulitta, 2008, S.7). Hier soll man betonen, dass Vorurteile nicht nur gegen Fremde sind, die aus einer anderen Kultur stammen, sondern auch gegenüber vielen anderen Gruppen und Nationen. Nach Zick, Küpper und Heitmayer können die Vorurteile nicht nur offensichtlich, sondern auch subtil sein. Offene Vorurteile repräsentieren das ideologische Muster eines unverhüllten Rassismus. Subtile Vorurteile sind die ideologischen Strukturen und verfügen über drei Dimensionen. Erste Dimension ist die Verteidigung der traditionellen Werten, zweite ist die Übertreibung der kulturellen Unterschieden als letzte gilt es die Verleugnung der positiven Emotionen gegenüber der Fremde oder Fremdgruppe (vgl. Zick, Küpper und Heitmayer 2012, 288- 294).

2.1.1.2. Abbau von Vorurteilen

Es ist schwer, aber möglich, Vorurteile abzubauen. Nach Thomas (vgl. 2006, S.13ff) lassen sich die Vorurteile durch Persönlichkeitstheoretische-, Kognitionstheoretische-, Einstellungstheoretische-, Lerntheoretische- und auch Sozial-kognitive Intergruppen Konzepte abbauen. Im Folgenden werden diese Konzepte detailliert erläutert.

1. Persönlichkeitstheoretische Konzepte: Vorurteile gelten als Symptome der spezifischen Persönlichkeitsstrukturen und der psychodynamischen Mechanismen des intrapersonalen Konflikts. Um Vorurteile abzubauen, muss man auf die „Diagnose und Reflexion der individuellen Bedürfnislage“ (Thomas 2006, S.13) Wert legen. Es ist grundlegend, das Selbstwertgefühl zu stärken und eigene negative Gefühle zu kontrollieren. Außerdem kann die Förderung des persönlichen Engagements gegen Diskriminierung hilfreich sein, die Vorurteile abzubauen.
2. Kognitionstheoretische Konzepte: Ein anderes Konzept ist Kognitionstheorie. Dieses Konzept zielt, dass Vorurteile Menschen nicht nur vor "kognitivem Chaos", schützen, sondern auch die Umweltkomplexität reduzieren. Ein paar Beispiele sind:

- „Kognitive Trainings zur Wahrnehmungs- und Urteilsdifferenzierung.
 - Beeinflussung der Informationsverarbeitungsprozesse, die zu vorurteilsbehafteten Einstellungen führen.
 - Förderung kognitiver Kompetenz.
 - Reflexion sozial funktionaler Grundlagen von Vorurteilen (Thomas, 2006, S.13)“.
3. Einstellungstheoretische Konzepte: Die Vorurteile sind im Allgemeinen negativ generalisierende und änderungsresistente Einstellungen. Um die Vorurteile abzubauen soll man mit Argumenten und Appellen überzeugen, Kommunikation fördern und die Einstellungs- und Vorurteilkontexte ändern.
4. Lerntheoretische Konzepte: Vorurteile und Diskriminierungen sind erlernte Bewertungs- und Verhaltensmuster. Um diese erlernte Bewertungs- und Verhaltensmuster zu vermeiden, werden diese zwei Maßnahmen getroffen. Sie sind: „Konditionierungstechniken zur Modifikation negativer Bewertungs- und Verhaltensmuster“ und „Demonstration vorurteilsfreier Modelle mit dem Ziel der Nachahmung“ (Thomas, 2006, S.15).
5. Sozial-kognitive Intergruppen-Konzepte: „Nach diesen Konzepten sind Vorurteile soziale Symptome bestimmter sozialpsychologischer Strukturen der Intergruppenbeziehungen“(Thomas, 2006, S.15). Um die Vorurteile abzubauen, sollen bestimmte Maßnahmen getroffen werden. Einige Beispiele für diese Maßnahmen sind wie folgt:
- „Veränderungen des sozio-ökonomischen, kulturellen und normativen Kontextes, in dem Gruppenbeziehungen entstehen und bedeutsam werden.
 - Förderung der Fähigkeit zur Selbstreflexion Abschwächung der ursprünglichen Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe.
 - "Individualisierung" von Kognitionen und Verhaltensweisen bei der Beurteilung von Fremdgruppenmitgliedern.
 - Schaffung "überlappender" Kategorisierungen (Thomas, 2006, S.15).“

Nach Thomas (2006) lassen sich Vorurteile mit Hilfe der Maßnahmen treffen. Toleranz und Bewusstsein gegen die Anderen spielen eine große Rolle im Rahmen vom Abbau der Vorurteile. Diese Maßnahmen gelten auch um Stereotype abzubauen, weil

Vorurteile und Stereotypen eng miteinander verwandt sind. Der Begriff „Vorurteil“ wird fast immer mit dem Begriff „Stereotyp“ eng verbunden und diese zwei Begriffe erfahren eine negative Evaluation (vgl. Schröder, 1998, S.3). Diese zwei Begriffe werden einfach und oft verwechselt und untereinander austauschbar verwendet. Folgendes wird das Thema Stereotype detailliert erklärt.

2.1.2. Stereotype

Vorurteile und Stereotype beeinflussen im Fremdsprachenunterricht nicht nur negativ sondern auch positiv. Der Begriff „Stereotyp“ besteht aus dem griechischen Wort „stereos“ und „typos“. Stereos bedeutet fest, unbeweglich, starr, ständig und Typos bedeutet Modell, Spur, Muster, Eindruck, Abdruck, Gattung (vgl. Bulitta, 2008, S.17). Dieser Begriff wurde zum ersten Mal nach dem Ersten Weltkrieg in den Sozialwissenschaften etabliert, insbesondere wird der Begriff in der Sozialpsychologie verwendet. Dann gewann dieser Begriff im Jahre 1922 immer mehr an Interesse mit der Eröffnung des Werkes "Public Opinion" von dem Journalist Lippmann. Der Journalist Lippmann hat den technischen Ausdruck "Stereotyp" zum ersten Mal als die Domäne der sozialen Beziehungen verwendet. Damals wurde der Begriff Stereotype nur für die miteinander verbundenen und unbeweglichen Druckformen benutzt. Im heutigen Sinne wird der Terminus Stereotyp als Bezeichnung nicht nur der starken vereinfachenden, sondern auch der ja verzerrenden Schematisierung der sozialeren Formationen wie Gruppen, Ethnien, Berufe und Institutionen u.ä. verwendet (vgl. Klein, 1998, zit. nach Klooth, 2006, S.26). Ganter (1997, S.7) ist in der Meinung, dass der Begriff „Stereotyp [...] sicherlich zu den besonders problematischen und umstrittenen Begriffen der Sozialwissenschaften gehört“. Stereotype charakterisieren die Person und die Gruppe und besonders bestimmte gesellschaftlichen Gruppen. Unter dem Begriff „Stereotyp versteht man dagegen der sozialwissenschaftlichen Forschung häufig nur sehr diffus und unheitlich spezifiziert ist“(Ganter, 1997). Nach Thomas (2006) sind die Stereotype personenbezogene Einstellungen gegenüber einer Gruppe von Menschen. Sie werden auch als kulturelle Einstellungen gesprochen, wenn die Meinungen von Menschen allgemeine Zustimmungen finden und auch von allen geteilt werden (vgl. Thomas 2006, S.7). Bulitta (2008) nennt Stereotype also als

„verallgemeinernde und vereinfachende Aussagen über andere Menschen. Sie können häufig nicht einfach widerlegt werden. Meinungen (Stereotype) gegenüber Fremdgruppen sind häufig negativer als die über Eigengruppen. Wenn diese Meinungen dann noch von einem Gefühl (negative oder positive Bewertung) begleitet werden, werden sie zum Vorurteil (Einstellung). Ein Stereotyp drückt sich in einer „Feststellung“ aus: „Die Deutschen sind ...“ (z.B. fleißig) (S.11).

Bulitta äußerte, dass Stereotype verallgemeinernde Meinungen gegenüber den Fremdgruppen sind. Diese Gedanken sind immer präsent und charakterisieren die Gruppen (vgl. Bulitta, 2008). Aus den Aussagen von Stroebe (1980) geht hervor, dass Stereotype als Persönlichkeitsbesonderheiten gelten oder betrachtet werden, die sich auf alle Gruppenmitglieder beziehen. Dazu fügte Stroebe die Funktionen von Vorurteilen und Stereotypen ein und zwar, dass die Eigengruppe sich gegenüber einer Fremdgruppe vor Angst, vor Selbstkritik und vor kognitiven Chaos schützen möchte, seinen Selbstwertgefühl unterstützen und seine Aggression reduzieren will (vgl. Stroebe, 1980). Die Stereotype sind ausgesprochene Probleme in der interkulturellen Kommunikation. Diese Kommunikation gilt nicht nur zwischen verschiedenen sozialen Gruppen, sondern gilt auch für die kulturelle sowie sprachliche Andere- und Fremdgruppen (vgl. Schröder, 1998, S.3). „Unangenehm und gefährlich wird es eigentlich erst dann, wenn solche Stereotype zum Leitfaden des Handelns werden: Die Deutschen sind humorlos, die Franzosen frivol, die Holländer geizig, die Polen schmutzig, die Italiener faul – das ist alles ziemlich dummes Zeug“ (Ustinov, Wieser, und Ritte, 2004, S.131). Diese Aussagen unterstützen die Angaben von Friesenhahn. Nach Friesenhahn (2014, S.1) spielen Stereotype eine sehr besondere und bedeutende Rolle für die Menschen und haben auch individuelle und gesellschaftliche Funktion wie die Steuerung der Wahrnehmung, Verhinderung der neuen Erfahrungen und die Abwehr der psychischen Unsicherheit und Bedrohung. Sie beabsichtigen eine überschaubare Welt zu erschaffen, Komplexität zu reduzieren, Handeln zu sichern, und auch Alltagsbewusstsein zu entlasten. Zusammenfassend nennt Brigham (1971) sechs verschiedene Ansätze für Stereotype:

1. „Stereotype als inkorrekte Generalisierungen
2. Stereotype als Konstrukte mit nicht angebahnter Validität
3. Stereotype als Kategorisierungen und Konzepte

4. Stereotype als Produkte eines fehlerhaften Denkprozesses
5. Stereotype als Generalisierungen mit Rigiditätscharakter
6. Stereotype als Gewohnheiten (Brigham, 1971 zit. nach Six 1987 in Blaicher, 44)“.

Es gibt auch zahlreiche andere Definitionen, aber die gemeinsamen Eigenschaften, die oben genannt wurden, zeigen, dass Vorurteile und Stereotype nützlich und schädlich sein können. Zudem ist es bestimmt, dass sie die Ergebnisse der falschen Übergeneralisierung und des fehlerhaften Denkprozesses sind. Nach den Ansichten der obengenannten Wissenschaftlern wie Brigham, Schröder usw. ist es also bestimmt, dass Menschen Anderen gegenüber aufgrund ihres Glaubens, ihrer Herkunft, ihrer Kultur oder äußeren Merkmale isolieren und gruppieren. Sie verbinden Gruppen oder Individuen mit bestimmten Eigenschaften wie Rassen oder Nationalitäten usw. (vgl. Bulitta, 2003). Diese fehlerhaften Denkprozesse können sich nicht nur gegen die Objekte einer Angehörigen, einer bestimmten „Eigengruppe“ wenden (Autostereotypen), sondern gegen die Angehörige anderer Gruppen (Heterostereotypen) sein (vgl. Ganter, 1997, S.4). Laut Schröder (1998) „hat diese soziale Gruppe von sich (Autostereotyp) oder von einer anderen sozialen Gruppe (Heterostereotyp)“ (Schröder, 1998, S.3). Bulitta (2008) nennt, Autostereotyp als eine Meinung, die die Personen gegen sich selbst oder gegen seine Gruppe hat. Das Gegenteil von Autostereotyp ist das Heterostereotyp. Heterostereotyp definiert die Personen, die gegen andere Gruppe oder Gemeinschaft sind (vgl. Bulitta, 2008, S.11) Nach Friesenhahns (2014) könnten nicht nur Vorurteile, sondern auch Stereotype, insbesondere Autostereotyp und Heterostereotyp, die Welt durch Medien und Gesellschaft beeinflussen und damit neues Lernen und neue Erfahrungen verhindern. Er bringt seine Meinung wie folgt zum Ausdruck:

„Vorurteile und Stereotypen haben eine Entlastungsfunktion, sie steuern die Wahrnehmung und verhindern damit auch neue Erfahrungen, da die Vorurteilsbehafteten den Kontakt mit den Objekten ihrer Vorurteile vermeiden. (...) Vorurteile und Stereotypen sind wie das liebgewonnene Mobiliar unseres Weltbildes, das ungern „umgeräumt“ wird. Vorurteile dienen der schnellen und zuverlässigen Orientierung in einer sozial komplexen Umwelt und vermitteln das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit“ (Friesenhahn, 2014, S.1).

Nach den Angaben von Friesenhahn spielen die Vorurteile und Stereotype eine ausgesprochene Rolle nicht nur für Fremdsprachenunterricht, sondern auch für die Gesellschaft. Obwohl Vorurteile und Stereotype gleiche Funktionen haben, unterscheidet sich Vorurteile von Stereotypen in drei Aspekten. Nach Bergmann (2005) sind diese drei Prinzipien folgende:

1. „Rationalität“: Vorurteile beruhen auf einem unsicheren und empirisch unüberprüften Wissen;
2. „Gerechtigkeit“: Objekte des vorurteilbehafteten Denkens werden ungerecht, d. h. aufgrund anderer Maßstäbe als derer von Mitgliedern der eigenen Nation beurteilt;
3. „Mitmenschlichkeit“: Vorurteile demonstrieren Intoleranz und Ablehnung gegenüber dem Menschen als Persönlichkeit (Bergmann, 2005 zit. nach Chovaniaková, 2008).

Stereotype sind eher als die Vorurteile, aber das gilt nur, wenn die Meinungen gefühlsmäßig sind oder sich verfestigen, in diesem Rahmen werden die Menschen und die Gruppen nicht nach Eigenschaften wahrgenommen oder beurteilt sondern nach Stereotypen. Stereotype sind überall und in allen Kulturen auf der Welt, aber es ist unterschiedlich, dass sie in allen Kulturen und Länder mehr oder weniger stark sind oder überzeugend vertreten werden (vgl. Bulitta, 2008, S.11). Die Vorurteile und Stereotype stellen den anderen Begriff Einstellung dar. Dieser Begriff wird im Folgenden detailliert erläutert.

2.1.3. Einstellung

Einstellungen sind die Ergebnisse der Meinungen, Gedanken, Gefühlen, Vorurteilen und Stereotype. Im allgemeinen Sinne bedeutet Einstellung die Meinungen, Gefühlen und Verhältnisse zu den Menschen, Gegenstände usw. Im DUDEN (Drosdowski, 1970) wird den Begriff „Einstellung“ als „Meinung, Ansicht, inneres Verhältnis, das jemand besonders zu einer Sache, einem Sachverhalt hat“ definiert. Gardner definiert (1985, 9) „Einstellungen sind eine evaluative Reaktion auf einige Referent- oder Einstellungsobjekt, abgeleitet auf der Grundlage der individuellen Glauben oder

Meinungen über die Referent,, Laut Gökyer, Bakcak (2014) ist Einstellung die allgemeine Bewertung von Individuen über andere Individuen, sich selbst, andere Ereignisse, Objekte, oder Probleme. Gömleksiz (2003) berichtet, dass die Einstellungen die Ergebnisse der Integration der Kenntnisse und Vorkenntnisse sind und soziale Werte führen die Verhältnisse der Menschen und als Ergebnis entwickelt die Menschen verschiedene Einstellungen und diese Einstellungen können bestimmen, ob die Menschen erfolgreich werden oder nicht. Nach den Aussagen von Gömleksiz kann man entnehmen, dass die Einstellungen eine sehr essenzielle Rolle im Leben spielen. Wie im Folgenden von Fakeye zum Ausdruck gebracht, hat die Einstellungen ein Einfluss nicht nur in der Gesellschaft sondern auch im Fremdsprachenunterricht. Nach Fakeye (2010) wird die Einstellung bezeichnet als einer der wichtigsten Faktoren, die Auswirkungen das Erlernen einer Sprache anerkannt. Aus den Aussagen von Eshghinejad, (2016) geht hervor, dass die Einstellung als ein bedeutsamer Faktor gilt, der die Sprachleistung beeinflusst und von den nicht nur Erst- sondern auch Zweitsprachenforschern erhebliche Aufmerksamkeit erhalten hat. Einstellungen beeinflussen den Lernenden ein Thema in die Hand nehmen, ob sie sich selbst und Gesprächspartner als Experten oder Nicht-Experten der Sprache sehen, Dieses Thema beeinflusst ihre Sprachverhalten (Ellis, 1994). Nach den Aussagen von Ellis, Eshghinejad und Fakeye kann man entnehmen, dass Einstellung ein anderer Begriff ist, der das Fremdsprachenlernen nicht nur positiv sondern auch negativ beeinflussen kann. Nach Angaben von August, Hakuta (1997) zeigen, dass positive Einstellung und Motivation sind wesentliche Faktoren bei der Vorhersage der mündlichen Kommunikation Fähigkeiten in einer zweiten Sprache. Gardner (1985) vertritt auch die gleiche Ansicht, dass die Einstellungen der Schüler gegenüber der spezifischen Sprachgruppe beeinflussen, wie erfolgreich sie in die Einbeziehung von Aspekten dieser Sprache werden. Die Einstellungen spielen sehr essenzielle Rolle um die Interkulturelle Kompetenz zu fördern. Interkulturelle Kompetenz soll die untrennbare Komponente des Fremdsprachenunterrichts. Im Folgenden werden diese Konzepte erläutert.

2.1.4. Förderung der interkulturellen Kompetenz mit Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Förderung der interkulturellen Kompetenz kommt immer eine größere Rolle zu. Die Lernenden sollten auf eine heutige globalisierte Welt vorbereitet werden, weil sie die

Gruppe mit der höchsten Mobilität und dem interkulturellsten Arbeitsumfeld ausmachen (Graf, 2004). Interkulturelle Kompetenz ist besonders sehr bedeutend für diejenigen, die die potentielle zukünftiger Arbeitskraft in ein und derselben globalen Welt, in der die Grenzen von Ländern keine Barriere mehr darstellen. Interkulturelle Kompetenz hat auch eine soziolinguistische Aufgabe im Hinblick auf den sprachlichen Umgang. Beispielsweise Redewendungen, Aussprüche, Registerunterschiede, sozialen und dialektischen Varietäten. Andere Aspekte interkulturellen Lernens im Sprachunterricht u.a. sind zu nennen. Interkulturelle Kompetenz kann interkulturellen Unterricht legitimieren, den Lernstand diagnostizieren, Lernergebnisse evaluieren und das Lehren und Lernen verbessern (vgl. Hesse und Göbel, 2007, S.257). Leute mit ausreichenden Fremdsprachenkenntnissen sind meistens offen für neue Kulturen und haben normalerweise weniger Vorurteile gegen Fremde und gegenüber fremde Kulturen.

Der amerikanische Sozialpsychologe Gardner ist bekannt als einer der ersten, der über das Thema "interkultureller Kompetenz" gearbeitet hat. Er vertrat die Ansicht, dass Individuen, die besondere interkulturelle Kommunikationsfähigkeit haben und ein ganzes Bündel aus Persönlichkeitseigenschaften vorstellen sollten, diese Begabungen (Integrität und Stabilität, Extravertiertheit, eine an universellen Werten ausgerichtete Sozialisation sowie besondere empathische, bzw. intuitive Fähigkeiten) in allen Bereichen ihres Lebens widerspiegeln (Gardner, 1962). Die Werke von Gardner über die Ausbildung zeigten, dass Kinder viele Begabungen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten besitzen. Es ist meistens die Frage, ob sie über Möglichkeiten verfügen, um diese weiterzuentwickeln und in ihrem Leben zu verwirklichen. Eins ist sicher, dass die Austauschprogramme der Europäischen Union wie ERASMUS seit den letzten zwei Dekaden insbesondere für eine bestimmte Region in der Welt, Migrationen, andere Gründe und ökonomische und politische Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ländern in verschiedenen geographischen Teilen der Welt viele Möglichkeiten bieten.

Hymes (1972) definierte vor 44 Jahren den Begriff „Kommunikative Kompetenz“ als „eines Sprechers und Lernalters grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisches Wissen und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache.“ Der Begriff "Interkulturelle Kompetenz" steht somit mit der "Kommunikativen Kompetenz" in Verbindung und stellt dadurch ein neues globales Ziel für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren DaF) dar. Interkulturelle Kompetenz ist unter

anderem auch ein breiter Begriff und ein unvermeidliches Element im Fremdsprachenunterricht. Dieser Begriff ist nicht nur in den sozialen, sondern auch genauso psychischen Handlungen fundamental. In den 80er Jahren „besitzt auch für die Bildungsdiskussion in der Europäischen Gemeinschaft der Erwerb interkultureller Kompetenz eine hohe Priorität. Entsprechend nimmt der für die internationale Verankerung des Fremdsprachenlernens zunehmend bedeutsame Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hierauf Bezug“ (Trim und North 2001, zit. nach Hesse und Göbel, 2007).

„Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfasst und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht“ (Thomas, 1993, S.383 zit. nach Zeuner 1997).

Das zeigt eine sehr bedeutsame Bedeutung der Interkulturellen Kompetenz, sowohl für allgemeine Ausbildung, als auch für die Fremdsprachenbildung

„Von der Erwartung wie der Lernenden her soll der Fremdsprachenlehrer oder die Fremdsprachenlehrerin mehr sein als ein bloßer Sprachingenieur oder Trainer, der bezugslose Fertigkeiten vermittelt. Er/Sie ist, ob er/sie dies will oder nicht, ob er/sie dafür ausgebildet wurde oder meist nicht, ein Mittler zwischen den Kulturen“ (Rathje, 2006, S.3).

Dabei muss man sagen, dass es bei einem Ausbildungsprozess immer eine beidseitige Interaktion gibt; das heißt, dass sowohl Lehrende als auch Lernende voneinander lernen. Nach Caspari (2003, S.241) könnte „die erschließbare Deutung des kulturellen Mittlers als ‚Sprachvermittler plus Kulturvermittler‘ oder ‚Kulturvermittler als Sprachvermittler‘ bezeichnet werden. Als Motivation beim Fremdsprachenunterricht kann ein(e) Lehrer(in) Kultur, Literatur und Ähnlichkeiten zwischen Völkern und Ländern beibringen. Menschen, die eine Fremdsprache beherrschen, beherrschen somit auch die andere, dazugehörige Kultur. Wie oben auch betont wurde, bedeutet Fremdsprachlernen oder –lehren, mitunter auch die Kultur der anderen Länder beizubringen. Krumm (1994) formulierte deswegen Fremdsprachenlernen als Zugang zu einer anderen Kultur suchen.

Fremdsprachenlehrer begannen in ihrem Unterricht andere Kulturen, Politik und auch gesellschaftliche Themen beizubringen (Siegler, 1972). Eine Fremdsprache ist eine Sprache, anders als die eigene Muttersprache und beinhaltet natürlicherweise verschiedene kulturelle Eigenschaften in sich. In diesem Zusammenhang ist es angebracht, den Begriff „Kultur“ zu erklären.

Nach der Definition Zeuners ist Kultur „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert.“ (Zeuner, 1997). Im Wörterbuch Duden wird die Kultur wie im Folgenden definiert:

„Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen“ (Drosdowski, 1970). Kultur ist alles, was eine Nation oder Gesellschaft hat. Beispielsweise Essen, Gewohnheiten, Geschichte, Erzählungen, Bekleidung usw., sind alle an sich Elemente von Kultur.

Kula (1986) definiert den Begriff „Kultur“ wie im Folgenden:

„Unter Kultur wird hier alles subsumiert, was Menschen im Prozess ihres Unabhängigkeitswerdens von Natur und deren Beherrschung konkretisiert haben sowie alle Bemühungen um eine humane, demokratische Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens“ (S.45).

UNESCO definiert dagegen die Bedeutung des Begriffs „Kultur“ wie folgt:

„Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen (UNESCO, 2013).“

Kultur zeigt sich in den Nationen, Gruppen, Gesellschaften und Organisationen. Das Wahrnehmen, Denken, Werten, Empfinden und Handeln der Gesellschaft werden von der Kultur beeinflusst (vgl. Thomas, 2009, S.96).

Der Begriff „Kultur“ bedeutet, dass Beziehung-Mensch-Umwelt, interpersonelle Beziehungen, Glaubenssätze-Werte-Grundannahmen bei den sichtbaren Seiten der kulturellen Aspekten in der Gesellschaft eine sehr relevante Rolle spielen würden, aber diese nicht direkt bemerkbar seien. Die Kultur bestimmen also gleicherweise Werte, Ziele, Motive, Bedürfnisse, Absichten, Ideale, Hoffnungen und Pläne meistens die Wahrnehmungen, Einstellungen und Vorurteile der Menschen. Das kann von Miller, Sherod und Phyllis entwickeltes Bewusstseinsrad verdeutlicht werden.

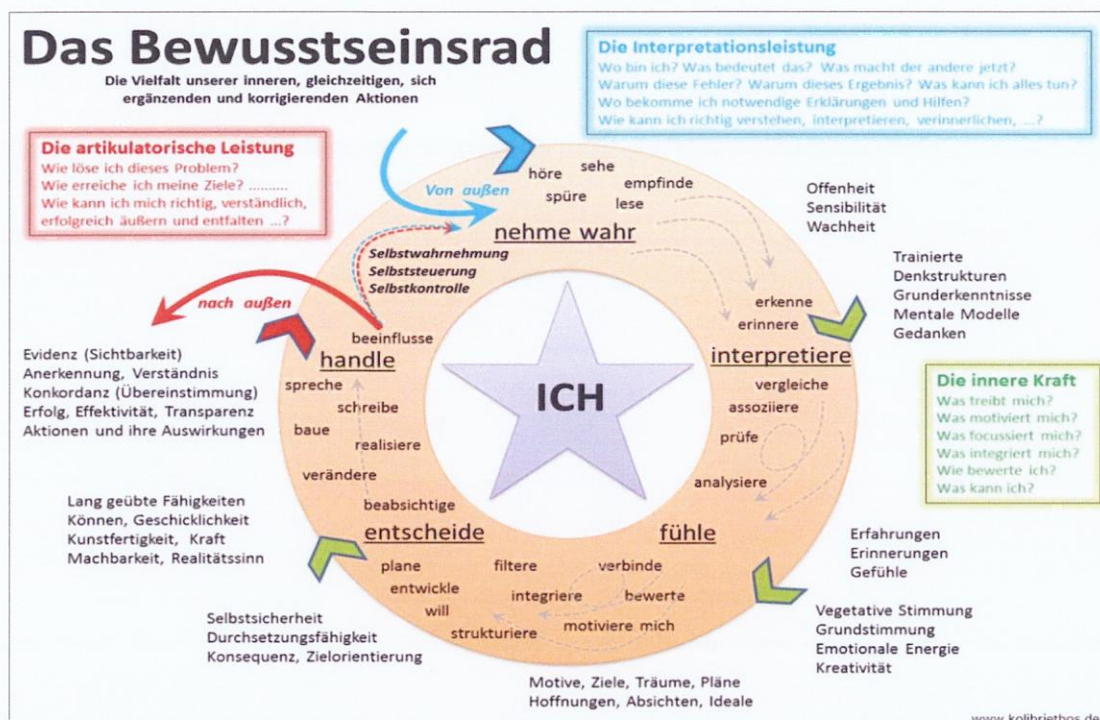


Abbildung 2.2. Das Bewusstseinsrad (Selbstsichten und psychosoziale Grundstrukturen, 2015)

Nach dem oben dargestellten Bewusstseinsrad können die Menschen mit ihren Gedanken, Gefühlen und Wünschen ihren Handeln bestimmen. Nur die Wahrnehmung und das Handeln können von draußen gesehen werden, aber Gefühle, Gedanken und Wünsche sind nicht sichtbar (Gentz, 2011, S.13-14).

Zeuner (1997) setzt sich mit der kulturellen Wahrnehmung der Mitglieder einer Gesellschaft auseinander und erzählt von den Kulturstandarts, die Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln der Menschen bestimmen würden.

„Ohne Wissen über die Kultur der Zielsprache ist kommunikative Kompetenz in der Zielsprache nicht möglich. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (S.1).

In diesem Zusammenhang soll noch auch betont werden, dass sich die Selbstwahrnehmung der Menschen von ihrer Fremdwahrnehmung immer unterscheiden. Die Selbstwahrnehmungen der Menschen sind unter dem Einfluss der sog. Kulturstandards meistens positiv. Wenn es aber um das Fremde geht, sind sie meistens nicht positiv. Denn sie fangen mit dem Kulturvergleich an und die eigene Kultur wird meistens in ihren Köpfen hochgeschätzt. Sie kennen die andere Kultur nicht gut. Dabei wird das Fremde mit dem Eigenen verglichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden entdeckt. Dabei wird meistens das Eigene in seinem wahren Sinne verstanden.

Das wird von Abderazak (1993) wie folgt zum Ausdruck gebracht:

„Das Studium einer fremden Kultur basiert in hohem Maße auf dem Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden, auf dem Entdecken der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede, und schließt dadurch eine introspektive Analyse ein, die ihrerseits dem Lernenden möglicherweise bisher Unerkanntes offenbart. Indem man sich das Andere vertraut macht, lernt man auch das Eigene besser kennen und entwickelt dabei eine so genannte kulturelle Bewusstheit (culturalawareness), die dem Lernenden den Dialog mit fremden Kulturen erleichtert und die interkulturelle Verständigungsfähigkeit verbessert“ (Abderazak, 1993).

Alle Kulturen haben ihre eigenen Eigenschaften und diese Eigenschaften können auf andere Kulturen fremd wirken. Es ist wichtig und empfehlenswert, zuerst diese Unterschiede zu verstehen, zu tolerieren und zu respektieren. Nach den Befunden mehrerer wissenschaftlicher Arbeiten verhalten sich die Menschen, die Fremdsprachen können, meistens weltoffener, toleranter sowie aufgeklärter als die anderen, die keine Fremdsprachen können. Es gibt immerhin Verschiedenheiten zwischen Ländern und ihren Völkern wegen der Verschiedenheit ihrer Sprache und Kultur. Diese aufgeklärten

Menschen können es einfach verstehen, dass „anders zu sein“ auf einer großen Welt mit Milliarden Menschen etwas ganz Natürliches sein sollte.

Fremdsprachenunterricht ist von großer Bedeutung in der Kulturvermittlung und Förderung der interkulturellen Kompetenz. Mit Hilfe der landeskundlichen Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht kann man interkulturelle Kompetenz der Lernenden entwickeln, weil interkulturelle Kompetenz mit landeskundlichem Wissen sehr eng verbunden ist. Es gibt eine sehr starke und auch sinnvolle Beziehung zwischen Landeskunde und Fremdsprache und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz hängt von der vorsichtigen und ausführlichen Behandlung der landeskundlich-interkulturellen Inhalte im Fremdsprachenunterricht ab. Im Weiteren wird der Themenbereich „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht“ dargestellt.

2.1.5. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Das Thema „Landeskunde“ war in den sechziger und siebziger Jahren für die Fremdsprachenphilologie sehr bedeutend geworden. Demnach begann im Fremdsprachenunterricht eine neue Entwicklung, so dass im Fremdsprachenunterricht nicht nur Linguistik, Literaturwissenschaft und behavioristische Stoffe gelehrt wurden, sondern auch interkulturelle Landeskunde (Schmidt, 1980). Der neue Ansatz weckte nicht nur Interesse an fremden Sprachen, sondern vermittelte auch Informationen über andere Länder und ihre Kulturen. Landeskunde bedeutet alle Bezüge auf die Gesellschaft, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht als Zielsprache gelernt wird.

Bischof, Kesslering und Krechel (1999) beschreibt Landeskunde wie folgt:

„Der Begriff Landeskunde umfasst ganz unterschiedliche Bereiche: Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, dann das Wissen um Alltagssituationen wie etwa den Kauf einer Fahrkarte, das Verhalten in einem Café oder bei einer Einladung, kurz alles was man braucht, um sich in einem fremden Land weniger fremd zu fühlen.“

Somit liefert Landeskunde eine Gesamtkenntnis über ein Land und seine Gesellschaft und alles was zu ihrem Alltag gehört. Biechele und Padros (1992) bringen zum Ausdruck, dass die Landeskunde das notwendige Wissen für das Verstehen und angemessenes sprachliches Verhalten in Alltagssituationen von anderen Ländern liefert.

All diese zeigen anschaulicher, warum die Landeskunde in Fremdsprachenunterricht integriert sein sollte. Bevor Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht eingeschlossen wurde, gab es in der Gesellschaft eine gewisse Isolation, eine unerwünschte und unnatürliche Distanzierung von anderen Nationen und auch der Bevölkerung. Deswegen gab es dauerhaft Konflikte zwischen Ländern und Völkern. Das Fehlen eines direkten Kontaktes zu anderen Kulturen verursacht die Entstehung verschiedener Vorurteile gegenüber fremden Menschen und Kulturen oder verschärft bereits vorhandene Vorurteile (Ruthner, 2014). Dieser direkte Kontakt ist sehr bedeutsam, weil indirekte Kommunikationen Missverständnisse entstehen lassen.

Der Inhalt des Fremdsprachenunterrichts sollte nicht einfach auf das Vermitteln von Sprachkenntnissen reduziert werden, sondern er sollte auch dem Fremdsprachenstudium einen interdisziplinären Charakter gewähren. Deswegen sollten den Fremdsprachenlernenden neben den Sprachkenntnissen u.a. auch landeskundliches, historisches, literarisches und kulturelles Sachwissen angeboten werden. Dass Fremdsprachenlernende über die wirtschaftliche, soziologische und politische Lage des Landes informiert werden, könnte auch unzureichend sein. Wenn alle notwendigen Informationen aus den Fremdsprachenstudien auch in den Unterricht übertragen werden können, dann könnte man auch die „Förderung interkultureller und internationaler Kommunikations- und Verständigungsfähigkeit“ leichter entwickeln (Großklaus und Thum, 1989). Dies zeigt, dass Landeskunde für verschiedene Eigenschaften von Bedeutung ist. Fremdsprachenunterricht und Landeskunde erweitern die Verständigungsfähigkeit von Menschen, wobei Unwissenheit über die andere Kultur, Vorurteile der fremden Kulturen fremden Menschen gegenüber verursacht. Um diese Vorurteile abbauen zu können, sollte Fremdsprachenunterricht gemeinsam mit der Einbeziehung der Literaturwissenschaft und Landeskunde angeboten werden.

Es gibt in einem Fremdsprachenunterricht niemals einen einzelnen Zweck. Die Lehrer sollten neben Grammatik, Kommunikation, Lesen, Schreiben, Wortschatz auch Kulturen von anderen Ländern, insbesondere vom Zielland lehren. Eine Fremdsprache gelernt zu haben bedeutet auch mehr oder weniger von der Zielkultur gelernt zu haben, deswegen gehören Landeskunde und Fremdsprachendidaktik heute zusammen.

2.2. Relevante Forschungen

In diesem Teil der Studie werden die relevanten Forschungen im Rahmen der Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen gegenüber den Deutschen und der deutschen Sprache detailliert dargestellt. Im ersten Schritt werden die nationalen Forschungen, die mit dieser Arbeit in Verbindung stehen, in einem zweiten Schritt die internationalen Forschungen detailliert diskutiert.

2.2.1. Die nationalen Forschungen

In diesem Teil werden zuerst die nationalen Forschungen zu Einstellungen dann zu Vorurteilen und Stereotypen gestellt.

Während es in der türkischen Literatur viele aktuelle Forschungen zum Thema Einstellungen gegenüber der englischen Sprache gibt (Alyaz, Gürsoy und Kazanoğlu, 2013; Çetinkaya, 2009; Er, 2009; Gökyer und Bakcak, 2014; Gömleksiz, 2003; Gürayay, 2016; Karataş, Alçı, Bademcioğlu und Ergin, 2016; Kazazoğlu, 2013; Kızıltan und Atlı 2013; Memduhoğlu und Kozikoğlu, 2015; Ocak und Karakuş, 2014; Soruç, 2015; Vardar und Arsal, 2014), gibt es zum Thema Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache wenige Untersuchungen. Diese sind wie folgt:

Koydemir (1994) hat im Rahmen ihrer Masterarbeit „Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma“ die Einstellungen der Studentinnen und Studenten gegenüber deutscher Sprache geforscht. Die Teilnehmer sind die Studentinnen und Studenten der Dokuz Eylül und Ege Universitäten in den Abteilungen Deutschlehrerausbildung und deutsche Sprache und Literatur. Die Studie wurde im Schuljahr 1992/1993 mit den ersten, zweiten, dritten und vierten Klassen der oben genannten Abteilungen und Universitäten durchgeführt. In dieser Masterarbeit wurden die Einstellungen der Studentinnen und Studenten nach den Variablen Abteilung, Universität, Klasse, Geschlecht, Aufenthalt in Deutschland, usw. überprüft. Die Einstellungen der Studentinnen und Studenten gegenüber deutscher Sprache sind niedrig. Während bei der Variable Klasse keinen signifikanten Unterschied festgestellt wurde, gab es bei der Variable Geschlecht einen signifikanten Unterschied. Die

Einstellungen der Studentinnen sind höher als die Studenten. Die Studentinnen und Studenten, die in Deutschland gelebt haben, haben niedrigere Einstellungen als diejenigen, die nicht in Deutschland gelebt haben.

Küçük (2007) hat in seiner Masterarbeit „Almanca Eğitimi Alan Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi“ die Einstellungen der Studenten gegenüber deutscher Sprache geforscht. Er hat seine Studie mit 295 Studierenden der Selçuk Universität durchgeführt. Dabei wurden Studierende befragt, die Deutscherziehungswissenschaften und Germanistik studieren oder Fremdsprachenausbildungszentrum besuchen, um Deutsch zu lernen. Die Masterarbeit wurde im Screening-Modell entworfen. Um die Daten zu erheben, wurde „persönliche Daten Form“ und „Likert Einstellungen Befragung“ verwendet. In seiner Masterarbeit hat Küçük festgestellt, dass es keinen signifikanten Unterschied bei den Variablen Geschlecht, Quelle des Deutschlernens und Bildungsniveau der Eltern im Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber deutscher Sprache gibt.

Im Jahre 2009 hat Hanbay seinen Artikel „10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları“ verfasst, in dem er die Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache bestimmt. Nach der Bestimmung der Einstellungen wurden auch die Variablen wie Geschlecht, und unterschiedliches Gymnasium und das Einkommensniveau der Eltern überprüft, ob diese Variablen die Einstellungen beeinflussen oder nicht. Diese Studie wurde im Screening-Modell entworfen. Die Teilnehmer der Studie sind die Gymnasiasten, die im Schuljahr 2007/2008 GAP und Fatih Gymnasium in Adıyaman besuchten. Diese insgesamt 204 Teilnehmer sind die Gymnasiasten, die nur die zehnten Klassen besuchten. Um die Daten zu sammeln, wurde die von Hanbay (2007) entwickelte Befragung „Die Einstellungsbefragung für deutsche Sprache“ verwendet. Hanbay hat festgestellt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Einstellungen der Gymnasiasten, die unterschiedliche Gymnasien besuchten, gibt. Als ein weiterer Befund gilt, dass die Einstellungen der weiblichen Gymnasiasten höher sind als die männlichen Gymnasiasten. Einkommensniveau beeinflusst die Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nicht. Das heißt, es gibt keinen signifikanten Unterschied bei der Variable Einkommensniveau.

Im Artikel von Alyaz (2011) „Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dilsel Seviyeleri ve Almancaya İlişkin Tutumları“ wurden die Einstellungen der Studentinnen

und Studenten zu der Sprache, die sie gelernt haben, bestimmt, und untersucht. Die Teilnehmer sind insgesamt 160 Studentinnen und Studenten, die an der Uludağ Universität Deutschlehrer Ausbildung studierten. Um die Daten zu erheben, wurde die Umfrage, die drei Teile hat, entwickelt. Die ersten zwei Teile wurden von Alyaz geformt und der letzte Teil wurde mithilfe der Befragung von Karahan (2007) erstellt. Alyaz hat festgestellt, dass die Einstellungen der Studierenden gegenüber deutscher Sprache hoch sind. Als weiteres gibt es keinen signifikanten Unterschied gegenüber der deutschen Sprache bei den Variablen Geschlecht, Sprachniveau und das Ort, wo die Sprache gelernt wurde. Es gibt einen Unterschied bei der Variable Klasse. Studentinnen und Studenten der ersten und dritten Klasse haben höhere Einstellungen als Studentinnen und Studenten der zweiten und vierten Klassen. Als letztes wurde festgestellt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden, die darauf hinweisen, dass sie aus persönlichen Gründen Deutsch wählen und den Studierenden, die aus beruflichen Gründen die deutsche Sprache wählen, gibt. Die Einstellungen der Studierenden, die aus persönlichen Gründen Deutschlernen wählen haben höhere Einstellungen als die Studierenden, die aus beruflichen Gründen Deutsch wählen.

Çelikkaya (2013) hat in ihrem Artikel „Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları“ die Einstellungen der Gymnasiasten geforscht. Das Ziel dieser Studie ist, die Einstellungen der türkischen Gymnasiasten bei verschiedenen Variablen zu überprüfen. Die 451 Teilnehmer der Studie sind die Gymnasiasten aus der neunten Klasse der Eti Sosyal Bilimler Gymnasium, Eskişehir Gymnasium und Eskişehir Atatürk Gymnasium in Eskişehir im Schuljahr 2012/2013. Die Daten wurden durch die von Corbin und Chiachire geformte (1995) Befragung „Einstellungen gegenüber der Fremdsprache Befragung“ erhoben. Die Befunde der Studie zeigen, dass die Gymnasiasten niedrige Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache haben. Bei der Variable Geschlecht wurde festgestellt, dass die weiblichen Gymnasiasten höhere Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache als die männlichen Gymnasiasten haben. Es gibt einen signifikanten Unterschied bei der Variable Schultyp.

Türköz und Bengisoy (2016) haben in ihrem Artikel „Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dile (Almanca) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi“ die Einstellungen der Gymnasiasten der Türkischen Republik Nordzypem gegenüber der deutschen Sprache

geforscht. Sie haben zuerst die Einstellung der Gymnasiasten bestimmt, dann überprüft, ob die Variablen; Geschlecht, Klasse, der Ort, in dem sie leben und das Alter, das sie mit Deutschlernen beginnen, die Einstellungen beeinflussen oder nicht. Die Forschung wurde im Screening-Modell entworfen. Die Teilnehmer dieser Forschung sind die Schüler und Schülerinnen, die in der Region Nicosia der TRNC im Schuljahr 2015/2016 Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. An der Studie nahmen 304 Schüler und Schülerinnen der zehnten, elften und zwölften Klassen teil. Die Daten wurden durch die von der Forscherinnen entwickelte "Personal Information Form" und die von Hanbay (2007) entwickelte Umfrage "Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache " erhoben. Nach den erzielten Ergebnissen haben die Schülerinnen höhere Einstellungen gegenüber deutscher Sprache als die Schüler. Nach der anderen Variable Klasse haben Schüler und Schülerinnen der zehnten Klassen höhere Einstellungen als die elften und zwölften Klassen. Es gibt auch einen signifikanten Unterschied zwischen dem Alter, in dem sie mit Deutschlernen begannen. Türköz und Bengisoy stellen fest, dass die Region, in der die Studenten wohnen, keinen signifikanten Einfluss über die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache hat.

Es gibt auch viele Forschungen zum Thema Vorurteile und Stereotype im Allgemeinen (Akay, 2013; Aktan und Sakallı-Uğurlu, 2013; Akpınar-Dellal, 2016; Altınbaşak, 2008; Atalay, 2008; Başar, 2003; Bozdoğan, 2016; Doyuran, 1990; Ekşi, 2009; Gürses, 2005; Öğretir und Özçelik 2008; Özbay, 2011; Özçelik, 2010; Paker, 2012; Tutkun und Koç, 2008). Es gibt wenige Forschungen zum Thema Vorurteile und Stereotype gegenüber den Deutschen und deutscher Sprache. Diese Forschungen werden in der Reihenfolge erläutert.

Als erste Forschung zum Thema Vorurteile und Stereotype gegenüber den Deutschen in der Türkei kann die Doktorarbeit von Ağaçasapan (1996) gelten. In dieser Doktorarbeit „Stereotype und Vorurteile im Türkischen und im Deutschen. Eine Studie zu Stereotypen in authentischen und engagierten schriftlichen Texten“ wurde diese Begriffe detailliert geforscht.

Polat und Tapan (2002) haben auch zum Thema Vorurteile und Stereotype in der Türkei geforscht. Der Fachaufsatz „Zur Funktion und Rolle der Auto- und Heterostereotype im Prozess der interkulturellen Begegnungen: Deutschland und die Türkei aus der Sicht der herangehenden Fremdsprachenlehren in der Türkei“ handelt von den Auto- und Heterostereotypen der Studentinnen und Studenten. Diese Studie wurde mit den

Studentinnen und Studenten, die an der Istanbul Universität in der Abteilung von Fremdsprachenausbildung (Englisch, Deutsch und Französisch) studierten, durchgeführt. Das Ziel war die Bestimmung der Gedanken, Einstellungen und Auto- und Heterostereotype der zukünftigen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Die Teilnehmer waren insgesamt 80 Studentinnen und Studenten, die nur in der ersten Klasse studierten und 40 dieser Teilnehmer hatten Deutschlanderfahrungen aber die anderen 40 Teilnehmer hatten keine Erfahrungen in Deutschland. Die Daten wurden anhand zwei Fragebögen ermittelt. Der erste Fragebogen enthält offene Fragen und der zweite enthält eine von Keller (1986) entwickelte Merkmalliste. Polat und Tapan fanden heraus, dass die 40 Teilnehmer, die keine Erfahrungen in Deutschland hatten, die Deutschen in der Reihenfolge; geizig, zäh, nicht gastfreundlich, grausam, Individualist, rassebewusst, diszipliniert, gut gewachsen, sportlich nannten. Diese Teilnehmer assoziierten die Deutschen mit Rassismus, Hitler, Skinheads und kein Respekt zu Türken. Die positiven Assoziationen waren Technologie, Ordnung, soziale Absicherung, Sauberkeit und Freiheit. Die anderen 40 Teilnehmer, die Erfahrungen in Deutschland hatten, gaben an, die Deutschen seien tierliebend, pflichtbewusst, gute Ärzte, sportlich, fleißig, gute Politiker, gut gewachsen und hätten freiheitliche Erziehung in Schulen. Während als negative Eigenschaften der Deutschen „nicht gastfreundlich und materiell eingestellt“ angegeben wurden, wurden als positive Aspekte der Deutschen und von Deutschland „Schulsystem, Menschenrechte, gute Lebensbedingungen und Sauberkeit“ angegeben.

Gencer (2009) hat in ihrer Masterarbeit „Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Derslerinde Yabancı Kültürle Karşılaşma ve Önyargılar Ampirik Nitel Bir Araştırma“ die Begegnung mit der fremden Kultur und Vorurteile der Studentinnen und Studenten geforscht. Die Teilnehmer der Studie stammen aus vier Universitäten; Anadolu, Bursa, Çanakkale Onsekiz Mart, und Dokuz Eylül Universität. Die Teilnehmer studierten in den Fächern Deutschlehrausbildung im Schuljahr 2006-2007. Die Teilnehmer waren insgesamt 245 Studentinnen und Studenten, die nur in den Vorbereitungsklassen und in den vierten Klassen der oben genannten Universitäten studierten. Diese Forschung wurde im Screening-Modell entworfen und die Daten wurden anhand eines von der Forscherin entwickelten Fragebogens und durch Unterrichtsbeobachtungen gesammelt. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse der Studie, die mit dieser Masterarbeit in Zusammenhang stehen, angegeben. Die meisten

Teilnehmer haben in ihren Unterrichten keine Landeskunde und finden die deutsche Sprache schwierig und grob. Sie stellen sich die Deutschen diszipliniert vor. Um die Ähnlichkeiten der Türken und Deutschen zu bestimmen, wurden Fragen gestellt. , aber die Studentinnen und Studenten finden die Deutschen und die Türken so verschieden, dass gar keine Ähnlichkeit auffindbar sei, weil ihre Gewohnheiten anders sind. Die Studentinnen und Studenten bezeichnen die Deutschen als blond, weißhäutig und blauäugig, rassistisch, fleißig und kalt.

In der Studie von Özbay (2011) „Das Deutschlandbild beim Lernprozess von deutschlernenden türkischen Studenten“ wurden die Gedanken, Vorurteile und Stereotypen der Studenten bestimmt. Die Studie wurde mithilfe des Lehrbuches *Lagune* durchgeführt. Die Studentinnen und Studenten (insgesamt 208G), die an dieser Studie teilgenommen haben, haben im Schuljahr 2009/2010 im Sommersemester an Hacettepe Universität in verschiedenen Fächern studiert. An der Studie waren die Studierenden beteiligt, die ohne Deutschkenntnisse auf die Universität gekommen sind und ein Jahr an der Hacettepe Universität Vorbereitungsklasse der deutschen Sprache besuchten sollten. Die Daten der Studie wurden anhand einer Umfrage ermittelt. Die Umfrage besteht aus drei Teilen. Der erste Teil handelt von Informationen über Deutschland, der zweite Teil von Informationen und Meinungen über die Deutschen und der dritte Teil von Informationen und Meinungen über die deutsche Sprache. Es gibt insgesamt 50 Fragen in Bezug auf die Deutschen, Deutschland und die deutsche Sprache. Es wurde festgestellt, dass am Ende des Semesters die Studentinnen und Studenten im Allgemeinen über genügendes Wissen über Deutschland verfügen, aber ihr politisches und geschichtliches Wissen ungenügend ist. Weiterhin wurden im zweiten Teil der Umfrage die persönlichen und physiologischen Eigenschaften der Deutschen herausgearbeitet. Die Studentinnen und Studenten haben positive Einstellungen gegenüber Deutschen. Als persönliche Eigenschaften der Deutschen nennen sie diszipliniert, fleißig, egoistisch, höflich und leise, während sie als physiologischen Eigenschaften blond, groß, dick und helläugig angeben. Im dritten Teil der Umfrage wurden die Einstellungen der Studierenden gegenüber der deutschen Sprache festgestellt. Die Teilnehmer finden die deutsche Sprache zwar schwierig, aber sie empfehlen anderen trotzdem Deutsch zu lernen.

Eine andere Forschung im Bereich Vorurteile gehört Işık (2012). In der Forschung „Kültürlerarası İletişim Bağlamında Cumhuriyet Üniversitesindeki Gençlerin Almanlara

Yönelik Kalıp Yargıları“ wurden die Stereotype der Studentinnen und Studenten der Cumhuriyet Universität bestimmt, weil die Forscherin davon ausgeht, dass Stereotype die kulturelle Kommunikation negativ beeinflussen. Die Forschung wurde im Screening-Modell entworfen und mit den insgesamt 139 Studentinnen und Studenten der Schuljahr 2011/2012, die an der Cumhuriyet Universität in den vierten Klassen der Fächern deutsche Sprache und Literatur, englische Sprache und Literatur, türkische Sprache und Literatur und das Fach Geschichte studierten, durchgeführt. Um die Daten zu sammeln, wurde die Befragung „Osgood duygusal anlam“ und eine Merkmalliste, die 37 Adjektivpaaren mit Antonyme von der Forscherin entwickelt, benutzt. Işık stellt fest, dass die Studentinnen und Studenten der Cumhuriyet Universität die Deutschen in der Reihenfolge; fleißig, erfolgreich, diszipliniert, selbstvertrauend, nationalistisch, intelligent, sozialbewusst, pünktlich, sportlich, patriotisch usw. finden. usw. Nach den Ergebnissen der Studie haben die Studentinnen und Studenten generell positive Meinungen gegenüber den Deutschen. Allerdings werden als negative Eigenschaften der Deutschen auf das Geld Wert legen und Rassismus angegeben.

2.2.2. Die internationalen Forschungen

In diesem Teil werden zuerst die internationalen Forschungen in Bezug auf Einstellungen, dann auf Vorurteile und Stereotype betrachtet.

Es gibt wenige internationale Forschungen in Bezug auf Einstellungen gegenüber deutscher Sprache. Diese Forschungen werden in der Reihenfolge erörtert.

In der Studie „Experimentelle Überprüfung des Bogus-Pipeline-Paradigmas: Einstellungen gegenüber Türken, Deutschen und Holländern“ von Mummendey, Bolten und Isermann-Gerke (1982) wurde die Einstellungen der insgesamt 108 Lehramt oder Pädagogik Studenten gegenüber drei verschiedenen ethnischen Gruppen bestimmt. Daten wurden mit Hilfe der Technik Bogus- Pipeline drei verschiedenen Versuchsbedingungen unterzogen: erste Bogus Pipeline Alt, zweite Bogus Pipeline Neu und Paper Pencil und anhand einer Liste mit 44 Adjektiven durchgeführt. Nach den Ergebnissen dieser Studie können die Einstellungen gleicher Menschen unter dem Messobjekt sich verändern.

Im Jahre 1998 wurde die Studie „Meinungen und Einstellungen zur deutschen Sprache Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung“ von Stickel und Volz um die

Einstellungen und Gedanken der Deutschen gegenüber eigener Sprache zu bestimmen, durchgeführt. Diese Studie wurde im Winter im 1997/1998 mit insgesamt 2025 Leuten von Ost und Westdeutschen durchgeführt und die Daten wurden anhand eines Fragebogens ermittelt. Als Befundene wurden nicht nur die sprachliche Interessen und Meinungen gegenüber deutscher Sprache sondern auch Dialekt, Wahrnehmung der deutschen Sprache und Mehrsprachigkeit in Deutschland dargestellt.

In der Studie von Földes (2000) „Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen“ wurde die Bedeutung, Wertsetzung und Prestige deutscher Sprache von einer finnischen Perspektive geforscht. Diese Studie wurde als eine theoretische Sammlung vorgetragen. In dieser Studie wurden die Einstellungen der vielen verschiedenen Länder gegenüber deutscher Sprache gesammelt. Als Befundene gilt, dass Deutsch als eine schwere Sprache bewertet ist. Als weitere Befundene gilt, dass die Leute, die mit den Deutschen Kontakt oder Handlungen haben, positive Einstellungen, Bilder und Meinungen gegenüber Deutschen haben, aber umgekehrt die Leute, die mit den Deutschen keine Kontakte oder Handlungen haben, negative Einstellungen, Bilder und Meinungen gegenüber Deutschen besitzen.

Im Rahmen des Projekts „Deutsche und türkische Stereotype im Vergleich“ hat Baur, Uslucan und Ossenber (2015) in ihrer Studie „Das Projekt SI. DE BRÜCKEN DES VERSTEHENS? Entwicklung, Stand und Perspektiven eines interkulturellen Projekts zu den Stereotypen von Deutschen und Türken, die Stereotype der Türken gegenüber den Deutschen und ebenfalls die Stereotype der Deutschen gegenüber den Türken geforscht. Dieses Projekt wurde mit Zusammenarbeit der Duisburg-Essen, Marmara und Bahçeşehir Universität durchgeführt. Die Teilnehmer bestanden aus vier Gruppen. Die erste Gruppe sind die Deutschen, die in Deutschland leben, die zweite Gruppe sind die Leute, die mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland leben, die dritte Gruppe sind die Leute mit einem anderen als einem türkischen Migrationshintergrund in Deutschland lebend. Die vierte Gruppe sind die Türken, die in der Türkei leben. Als Befunde wurden nur die zehn Stereotype, die von Teilnehmern assoziiert wurden, gestellt. Während die Deutschen sich in der Reihenfolge mit den Adjektiven; pünktlich, bürokratisch, trinkfreudig, diszipliniert, pflichtbewusst, ordentlich, fleißig, zuverlässig, gute Organisatoren und gründlich assoziierten, assoziierten die Türken die Deutschen mit Adjektiven diszipliniert, trinkfreudig, pünktlich, fleißig, arbeitsfreudig, pflichtbewusst, umweltbewusst, ordentlich, rassebewusst und distanziert. Der weitere

Befund gehört den Stereotypen gegenüber den Türken. Während die Türken sich in der Reihenfolge als gastfreundlich, familienorientiert, heimatliebend, traditionsgebunden, nationalstolz, konventionell, fernsehbegeistert, konservativ, bequem und kameradschaftlich vorstellen, stellen die Deutschen die Türken als religiös, familienorientiert, heimatliebend, traditionsgebunden, gastfreundlich, nationalstolz, stolz, Zusammengehörigkeitsgefühl, gesellig und freundlich dar. Als letzter Befund gilt die Stereotype der Deutsch-Türken gegenüber Deutschen und Türken. Deutsch-Türken stellen die Deutschen in der Reihenfolge pünktlich, diszipliniert, trinkfreudig, bürokratisch, distanziert, tierliebend, gute Organisatoren, geizig, sparsam und pflichtbewusst dar; die Türken hingegen werden in der Reihenfolge gastfreundlich, heimatliebend, familienorientiert, religiös, stolz, nationalstolz, traditionsgebunden, freundlich, gute Hausfrauen und großzügig genannt.

In der Studie von russischen Wissenschaftlern Suprun und Kuligina (2010) „Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht“ wurde ein neues Deutschunterrichtsmodell, das mithilfe der Texte die Vorurteile und Stereotype beseitigen, dargelegt, weil die Forscherinnen davon ausgehen, dass ein vorurteilsfreier Fremdsprachenunterricht sehr notwendig ist. Mit diesem Modell können die Lernenden statt des Vorurteils und Stereotypes Toleranz und Neugier gegenüber der deutschen Sprache entwickeln. In diesem Modell wurden die authentischen Texte, die die echten Eigenschaften der Zielkultur enthalten, geboten, so dass die Lernenden diese Eigenschaften lernen und mit der eigenen Kultur vergleichen können. Dann können die Lernenden mit Gruppenarbeit eine Präsentation vorbereiten, indem sie diese Präsentationen vor der Klasse präsentieren können.

Die Dissertation von Chovaniaková (2008) „Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist ... Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von slowakischen Schülern“ wurde die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype der slowakischen Schülern bestimmt. Diese Studie wurde mit den Schülern, die in den Jahren 1988 oder 1989 geboren sind, durchgeführt. Die Daten wurden durch Fragebögen und Interviews gesammelt. Im ersten Teil wurden die quantitativen Daten anhand einer Befragung erhoben. Die Schüler waren insgesamt 540 aus 14 verschiedenen Schulen. Diese Schüler assoziierten die Deutschen mit dem Weltkrieg, dem Nationalsozialismus und den Essgewohnheiten von Deutschen. Sie stellten Deutschland als ein fortschrittliches und wohlhabendes Land dar. Die Eigenschaften der Deutschen benannten sie

selbstbewusst, lustig, freundlich, mutig, fleißig, zuverlässig, höflich, genau, aufgeschlossen, warmherzig, friedlich und leise. Als weiterer Schritt wurde mit 50 Schülern ein Interview für qualitative Daten durchgeführt. Nach den Ergebnissen der Studie haben die Schüler und die Schülerinnen Vorurteile und Stereotype gegenüber Deutschen.

TEIL III

METHODIK / PRAXISORIENTIERTER TEIL

In diesem Teil der vorliegenden Studie werden das angewandte Forschungsdesign und die angewandten Datenerhebungstechniken vorgestellt. Darüber hinaus werden die Teilnehmer der Studie und die durchzuführende Datenanalyse vorgestellt.

3.1. Forschungsdesign

Das Ziel der Studie ist, Vorurteile und Stereotype der türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen, Deutschland und deutscher Sprache vor die Augen zu führen. In der Studie wird hauptsächlich erzielt, die Einstellungen der türkischen Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache herauszuarbeiten und auch die Faktoren, die die Einstellungen positiv oder negativ beeinflussen können, zu bestimmen. Um diese Ziele zu erreichen, werden qualitative und quantitative Daten gleichzeitig verwendet, weil sie sich gegenseitig unterstützen. Im Rahmen empirischer Forschung wurde die Studie unter Berücksichtigung der Kriterien der Validität und Reliabilität der Forschung im gemischten Forschungsdesign Mixed-Methode-Design entwickelt. Als Datenerhebungsmethode wurden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden genutzt. Die qualitativen Daten wurden anhand des semistrukturierten Interviews ermittelt.

Die quantitativen Daten wurden anhand der Befragung erhoben. Zudem wurde durch Heranziehung von Literatur eine Triangulation durchgeführt.

„Triangulation ist die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können.“ (Dörnyei 2007, zit. nach Settineri und andere 2014, S.20).

Qualitative und quantitative Forschungen wurden sehr häufig als Datensammlungsmittel zusammen benutzt, deswegen wurden die Mischformen und Kombinationen von quantitativer und qualitativer Forschung (mixed methodologies) entdeckt, um einander ergänzende Erkenntnisse im Rahmen neuen Forschungsfeldern zu gewinnen (vgl. Dörnyei 2007, zit. nach Settineri und andere 2014, S.21). Triangulation ist eine Kombination, mit deren Hilfe die Daten verifiziert und unterstützt werden können, so dass die Generalisierung einfacher wird.

3.2. Teilnehmer

Die Teilnehmer dieser empirischen Forschung sind die Schüler und Schülerinnen der unten genannten Gymnasien, im 2. Halbjahr des Schuljahrs 2015-2016, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, durchgeführt. Die Daten der Forschung wurden von 1065 ausschließlich freiwilligen Gymnasialschüler und -schülerinnen erhoben. Die Teilnehmer bestehen aus die Vielfalt der neunten, zehnten, elften und zwölften Klassen. Dadurch wurde nur das Zentrum der Großstadt Muğla zur Studie herangezogen. Die zur Studie herangezogenen Gymnasien sind:

1. Muğla 75.Yıl Fen Gymnasium
2. Mentеше Sosyal Bilimler Gymnasium
3. Muğla Anadolu Gymnasium
4. Muğla Gazi Anadolu Gymnasium
5. Turgutreis Anadolu Gymnasium
6. Bayır Anadolu Gymnasium

Tabelle 3.1. zeigt die demographischen Merkmale wie Geschlechter, Gymnasien und die Klasse der Teilnehmer.

Tabelle 3.1

Demographische Merkmale der Teilnehmer der Studie

Variablen	Kategorien	N	%
Geschlechter	1. Weiblich	578	54.3
	2. Männlich	487	45.7
Gymnasium	1. Gazi G.	176	16.5
	2. Bayır G.	128	12.1
	3. Turgutreis G.	305	28.6
	4. Muğla G.	309	29.0
	5. Sosyal Bilimler G.	82	7.7
	6. 75. Yıl Fen G.	65	6.1
Klasse	1. 9. Klasse	330	31.0
	2. 10. Klasse	335	31.5
	3. 11. Klasse	339	31.8
	4. 12. Klasse	61	5.7
	GESAMT	1065	100

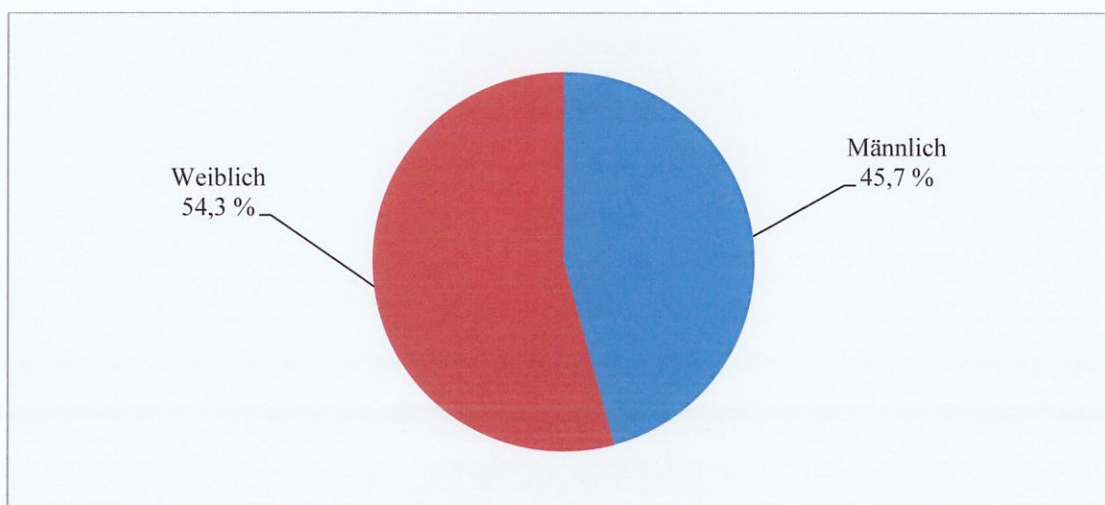


Abbildung 3.1. Aufteilung der Geschlecht der Teilnehmer

In der Abbildung 3.1. wird die Aufteilung der Teilnehmer nach Geschlecht vorgelegt. Man kann in der Abbildung erkennen, dass von 1065 Gymnasialschülern und -schülerinnen, die an dieser Studie teilgenommen haben, 54,3% weiblich (578 Schülerinnen) und 45,7% männlich (487 Schüler) sind.

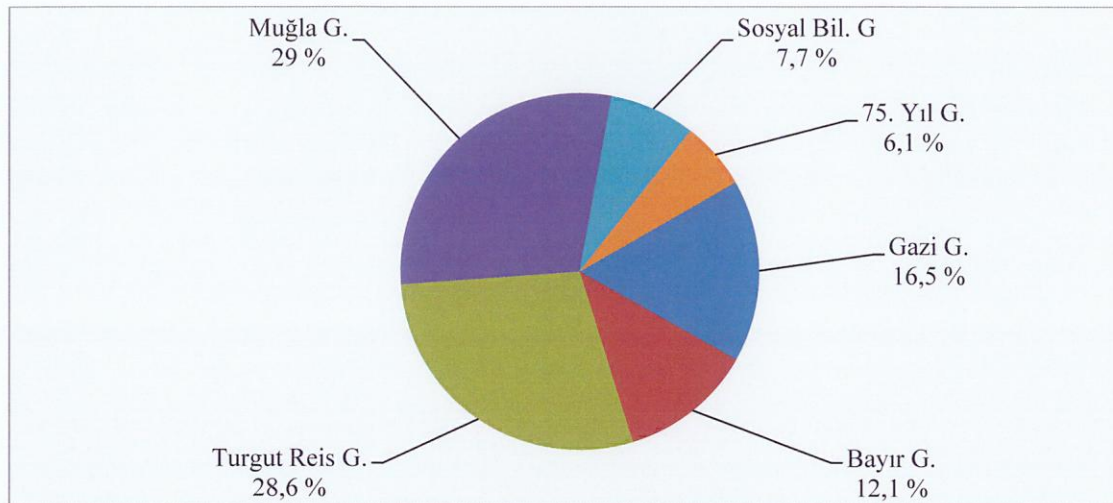


Abbildung 3.2. Aufteilung der Teilnehmer nach dem Gymnasium

Aus der Abbildung 3. 2. ist zu sehen, dass 29,0% Prozent (309 G) der Schüler und Schülerinnen auf dem Gymnasium Muğla sind. Dem folgt mit 28,6% Prozent (305 G) das Gymnasium Turgut Reis. Das dritte Gymnasium ist mit 16,5% Prozent (176 G) Gazi. Als vierte ist Bayir Gymnasium mit 12,1% Prozent (128 G). Mit 7,7% Prozent (82 G) der Schüler und Schülerinnen ist das Gymnasium Sosyal Bilimler fünftes Gymnasium. Als letztes gilt mit dem 6,1% Prozent (65 G) das 75. Yıl Fen- Gymnasium.

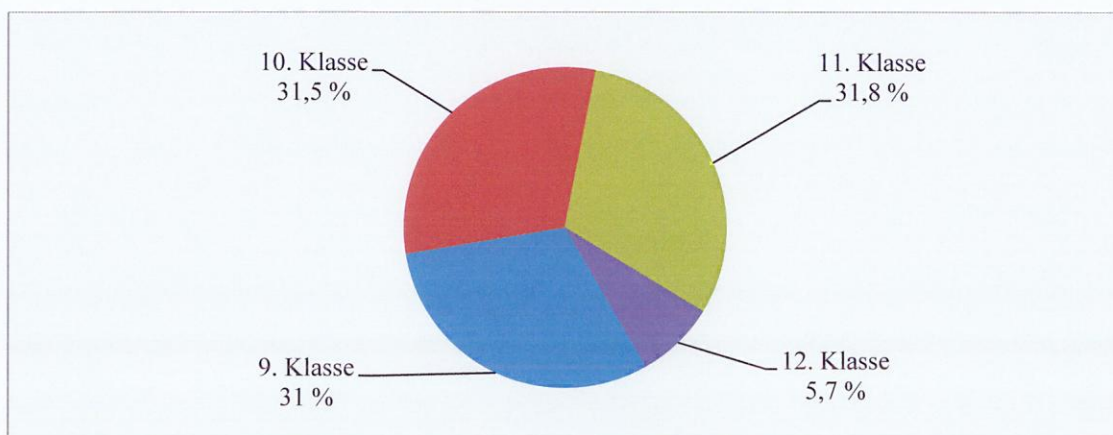


Abbildung 3.3. Aufteilung der Teilnehmer nach der Klasse

In Abbildung 3.3. wurde die Aufteilung der Teilnehmer nach der Klasse vorgelegt. Wie dieser Abbildung entnommen werden kann, besuchen 31,0% Prozent der Schüler und Schülerinnen (330 G) neunte Klasse. 31,5% Prozent der Schüler und Schülerinnen (335 G) besuchen zehnte Klasse und 31,8% Prozent (339 G) besuchen elfte Klasse. 5,7% Prozent der Schüler und Schülerinnen (61 G) besuchen zwölfte Klasse. Die geringe Zahl der Teilnehmer der 12.Klasse an der Studie ist darauf zurückzuführen, dass die Schüler und Schülerinnen der zwölften Klassen wegen der Vorbereitungen auf Universitätsaufnahmeprüfung an der Studie nicht teilnehmen wollten.

3.3. Datensammlung

In dieser Studie wurden zur Datensammlung semi-strukturiertes Interview und die Befragung verwendet. Für die Erhebung quantitativer Daten wurden Befragungen eingesetzt. Die qualitative Datenerhebung wird durch semistrukturiertes Interview gewährleistet.

3.3.1. Die Datensammlung der quantitativen Daten

Die quantitativen Daten wurden anhand einer Befragung erhoben, die als Grundlage zur Ermittlung der Einstellungen der Schüler und Schülerinnen gegenüber der deutschen Sprache dient. Befragung ist eine wichtige Methode zur Sammlung quantitativer Daten. Merten und Teipen (1991) bezeichnen die Befragung wie folgt:

Definiert werden kann Befragung als ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll (Merten und Teipen 1991, zit nach Settineri und andere 2014, S.103).

Die Befragung wurde ursprünglich von Kazazoglu (2013) entwickelt, um die Einstellungen der Schüler gegenüber der englischen Sprache zu messen. Da diese Befragung nicht direkt für die deutsche Sprache einsetzbar ist, wurde als erstes die Interne Konsistenzkoeffizient wieder berechnet und Cronbach Alpha= .92 gefunden. Somit konnte die Befragung zur Datenerhebung eingesetzt werden. Diese Befragung

(Cronbach Alpha = .73) besteht aus 27 geschlossenen Items und in 5 Likert Type geformt. Diese Befragung besteht aus drei Unterdimensionen. Erste Unterdimension ist „Positive Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ (Cronbach Alpha= .86) und hat 13 Items. Zweite Unterdimension, „Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht“, (Cronbach Alpha= .75) hat sieben Items. Dritte Unterdimension besteht aus sieben Items (Cronbach Alpha= .70) und heißt „Negative Gedanken gegenüber Deutschlernen“. Die Gegenstände, die zu der Unterdimension der Befragung gehören, werden in der Tabelle 3.2. gezeigt.

Tabelle 3.2

Aufteilung der Items nach der Unterdimensionen

Unterdimensionen der Befragung	Dazugehörige Items
Positive Gedanken gegenüber Deutschunterricht	1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 14, 17, 21, 23, 25, 27
Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht	3, 6, 8, 10, 11, 13, 19
Negative Gedanken gegenüber Deutschlernen	15, 16, 18, 20, 22, 24, 26

Die Befragung ist in 5 Likert Typen geformt. Die Item-Formulierung ist mit Antwortskala von “stimme gar nicht zu (1)“ bis “stimme ganz zu (5) “. Bei der Auswertung der Antworten wird der Durchschnitt bzw. das arithmetische Mittel der Gesamtpunktzahl ermittelt. In diesem Zusammenhang bedeutet hohe Punktzahl der Befragung, dass Schüler und Schülerinnen positive Einstellungen gegenüber deutscher Sprache haben. Niedrige Punktzahl der Befragung wiederum zeigt, dass Schüler und Schülerinnen negative Einstellungen gegenüber deutscher Sprache haben. Die Befragung wurde in einer schriftlichen Form und als “Paper-and-pencil-Version“ erfasst.

3.3.2. Qualitative Daten

Bei der Datensammlung der qualitativen Daten wurde Qualitative Interview-Technik verwendet. Mit Hilfe dieser Technik können die Gedanken und Meinungen der Teilnehmer festgehalten werden. (vgl. Yildirim und Şimsek, 2008). Die relevante Literatur und frühere Arbeiten wurden geforscht, um eine semi- strukturierte Interviewform vorzubereiten. Dann wurden 20 offenen Fragen von der Forscherin und

ihrer Betreuerin entwickelt. Anschließend wurde das vorbereitete Interview-Formular von fünf erfahrenen und qualifizierten Forschern und Forscherinnen aus unterschiedlichen Fächern überprüft. Nach den Expertenmeinungen wurden 4 Fragen aus dem Interview-Formular entfernt und das semi-strukturierte Interview mit 16 offenen Fragen geformt. Nach diesem Schritt wurde das Interview-Formular von einem Experten aus dem Fach „Türkische Sprachlehrausbildung“ korrigiert, um Ausdrucksproblemen vorzubeugen. Das Ziel eines semi-strukturierten Interviews ist das Erhalten von mehr Informationen, Vertiefung in der Informationsaufnahme und das Vermeiden von Missorientierung. Darüber hinaus ist es möglich, mithilfe semi-strukturierten Interviews Empfehlungen auszusprechen. In Bezug auf das Problem werden durch semi-strukturiertes Interview Antworten auf folgende Fragen gesucht:

1. Was denken die türkischen Gymnasiasten über die deutsche Sprache?
2. Was denken die türkischen Gymnasiasten über Deutschland?
3. Was wissen die türkischen Gymnasiasten über die physischen Eigenschaften der Deutschen?
4. Was wissen die türkischen Gymnasiasten über die persönlichen Eigenschaften der Deutschen?
5. Welche Eigenschaften der Deutschen sollen die Türken als Vorbilder nehmen?
6. Welche Eigenschaften der Türken sollen die Deutschen als Vorbilder nehmen?
7. Wie finden die türkischen Gymnasiasten deutsche Produkte?
8. Welche Entdeckungen und Erfindungen, der deutschen Wissenschaftler kennen die türkischen Gymnasiasten?
9. Was denken die türkischen Gymnasiasten über die Eigenschaften, die die Deutschen von anderen Völkern unterscheidet?
10. Was meinen die türkischen Gymnasiasten, welche Eigenschaften die Türken und die Deutschen voneinander unterscheiden?
11. Wie sind die Gedanken der türkischen Gymnasiasten über die Ähnlichkeiten zwischen Türken und Deutschen?

12. Welche Länder, deren Muttersprache Deutsch ist, kennen die türkischen Gymnasiasten?
13. Welche deutschen Marken kennen die türkischen Gymnasiasten?
14. Welche deutschen Städte kennen die türkischen Gymnasiasten?
15. Welche deutschen Fußballmannschaften kennen die türkischen Gymnasiasten?
16. Welche deutschen Prominenten kennen die türkischen Gymnasiasten, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben?

3.4. Datenanalyse

Für die Speicherung und Auswertung der quantitativen Daten wird das Statistical Package for Social Sciences (SPSS für Windows Version 22) verwendet. Da die Stichprobe größer als 50 ist, wurde der Kolmogorov-Smirnov-Normalitätstest verwendet, um festzustellen, ob die Daten normal verteilt sind oder nicht. Da mehrere abhängige Variable eine Normalverteilung aufweisen, werden bei den Analysen Parametrische Tests angewendet. Der t-Test für zwei unabhängige Stichproben wird verwendet, um festzustellen, ob es einen signifikanten Unterschied in Bezug auf binäre Variablen zwischen den Punkten, die die Gymnasiasten bei der Befragung erzielen, existiert. Bei mehr als zwei Variablen wird Einweg Varianzanalyse ANOVA verwendet. Es wird auch ein Tukey HSD Test durchgeführt, um festzustellen, innerhalb welcher Gruppen es signifikante Unterschiede gibt. Während mehrere abhängige Variablen eine Normalverteilung aufweisen, weisen die Daten von fünf Unterhypothese keine Normalverteilung auf, deswegen werden Non-Parametrische Tests (Mann-Whitney U) benutzt.

Die qualitativen Daten werden durch die Inhaltsanalyse analysiert. In der Inhaltsanalyse zielt es darauf ab, ähnliche Daten im Rahmen bestimmter Konzepte und Themen zusammenzustellen und sie in einer Weise zu interpretieren, die die Leser verstehen können (vgl. Yıldırım und Şimşek, 2008). In dieser Inhaltsanalyse werden die Antworten (Themen) auf der Basis der Frequenzanalyse mit Hilfe der Microsoft Office Excel Programm 2010 angegeben und die Daten wiederum werden als Frequenz- und Prozentual Analysen bearbeitet. So wird bei der Inhaltsanalyse der induktive Ansatz

verwendet. Dann werden die durch die Inhaltsanalyse analysierten Daten von der Forscherin interpretiert, um diese Interpretationen zu unterstützen, werden die Zitate der Schüler und Schülerinnen in die Studie aufgenommen.

Die quantitativen und qualitativen Befunden der Studie werden im vierten Kapitel ausführlich gegeben.

TEIL IV

ERGEBNISSE

In diesem Teil der Studie werden die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasialschülern gegenüber Deutschen und deutscher Sprache geforscht. Zuerst werden die Eigenschaften der Teilnehmer in Bezug auf die Unterhypothesen angegeben. Danach werden die Einstellungen der Schüler und Schülerinnen gegenüber der deutschen Sprache bestimmt, um zu prüfen, ob sie sich je nach den anderen Faktoren variieren oder nicht. Unten werden die Ergebnisse der Studie in der Sequenz der Hypothesen, die auch in der Studie festgelegt wurden, dargestellt:

Tabelle 4.1. zeigt die Frequenz- und Prozentwerten der Forschungsvariablen. Die Eigenschaften der Gymnasiasten und ihre Gedanken über Deutschland und Deutschen werden in diesem Teil angegeben. Des Weiteren werden die Eigenschaften der Gymnasiasten durch Abbildungen detailliert erklärt.

4.1. Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik

4.1.1. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie Deutschland besichtigt?“

In der Abbildung 4.1. wird die Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable, ob die Teilnehmer Deutschland besichtigt haben oder nicht, vorgelegt. Man kann in der Abbildung erkennen, dass von 1065 Schülern und Schülerinnen, die an dieser Studie

teilgenommen haben, 5,9% Deutschland besichtigt haben (63 Gymnasiasten des weiteren G) und 94,1% Deutschland nicht besichtigt haben (1002 G).

Tabelle 4.1

Frequenz- und Prozentwerten der Forschungsvariablen

Variablen	Kategorien	N	%
Haben Sie Deutschland besichtigt?	1. Ja	63	5.9
	2. Nein	1002	94.1
Haben Sie einen Bekannten, der Deutsch sprechen kann?	1. Ja	171	16.1
	2. Nein	894	83.9
Haben Sie über Deutschland genüge Kenntnisse?	1. Ja	182	17.1
	2. Nein	883	82.9
Möchten Sie in Deutschland leben?	1. Ja	516	48.5
	2. Nein	549	51.5
Erlernen Sie im Deutschunterricht genug Landeskunde?	1. Ja	599	56.2
	2. Nein	466	43.8
Sind die Deutschen fleißig?	1. Ja	717	67.3
	2. Nein	348	32.7
Wo haben Sie Ihre Kenntnisse über Deutschland und Deutschen erworben?	1. Schule	497	46.7
	2. Familie	103	9.7
	3. Medien	292	27.4
	4. Andere Quellen	173	16.2
GESAMT		1065	100

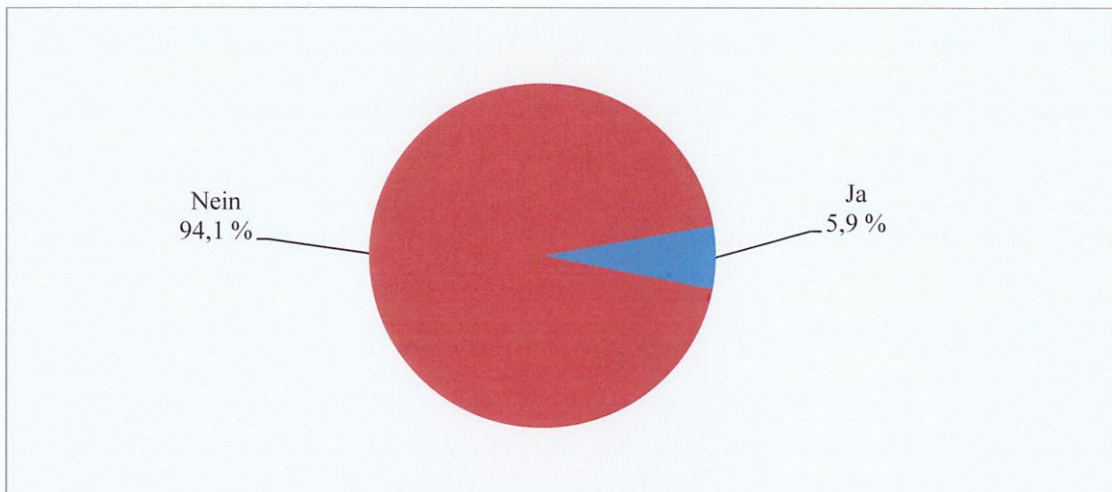


Abbildung 4.1. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie Deutschland besichtigt?“

4.1.2. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie einen Bekannten, der Deutsch sprechen kann?“

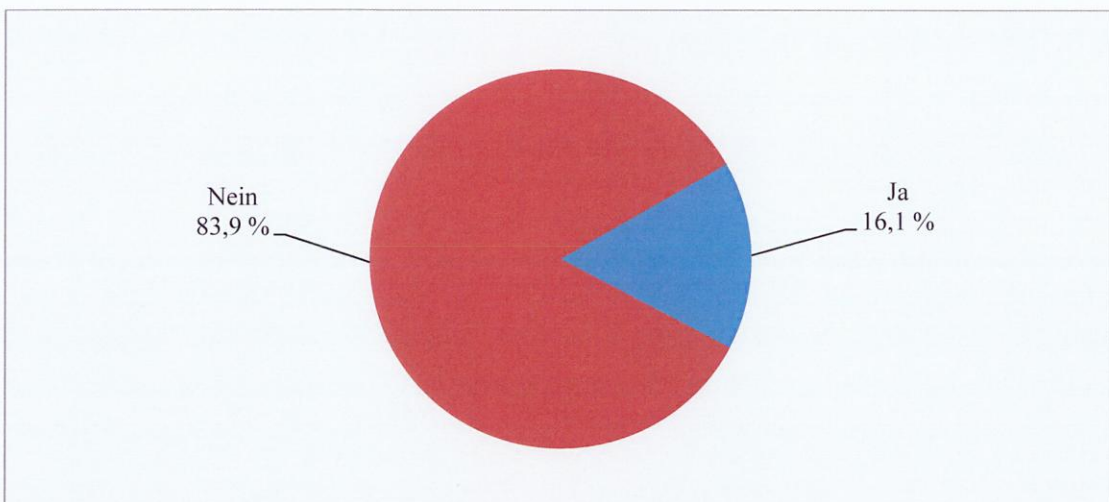


Abbildung 4.2. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie einen Bekannten, der Deutsch sprechen kann?“

Der Abbildung 4. 2. kann man entnehmen, dass 16,1% Prozent (171 G) der Schüler und Schülerinnen einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann. Dahingegen, gaben 83,9% Prozent (894 G) der Schüler und Schülerinnen an, keinen Bekannten zu haben, der Deutsch sprechen kann.

4.1.3. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie über Deutschland genügend Kenntnisse?“

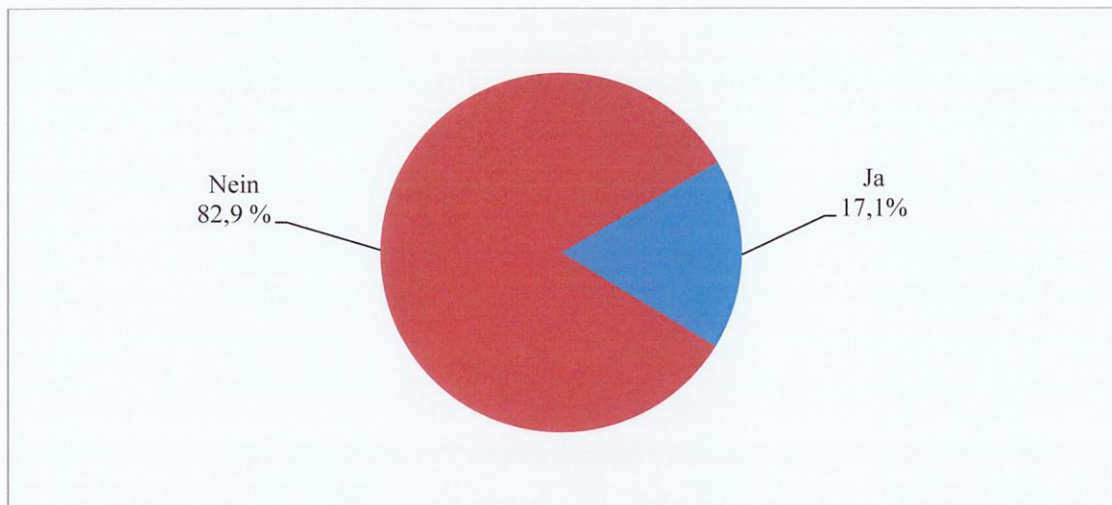


Abbildung 4.3. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie über Deutschland genügend Kenntnisse?“

In Abbildung 4.3. wird die Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Haben Sie über Deutschland genügend Kenntnisse?“ vorgelegt. Wie dieser Abbildung entnommen werden kann, denken 17,1% Prozent der Schüler und Schülerinnen (182 G), dass sie über Deutschland genug Kenntnisse haben, während 82,9% Prozent der Schüler und Schülerinnen (883 G) denken, dass sie über Deutschland keine genügenden Kenntnisse haben.

4.1.4. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Möchten Sie in Deutschland leben?“

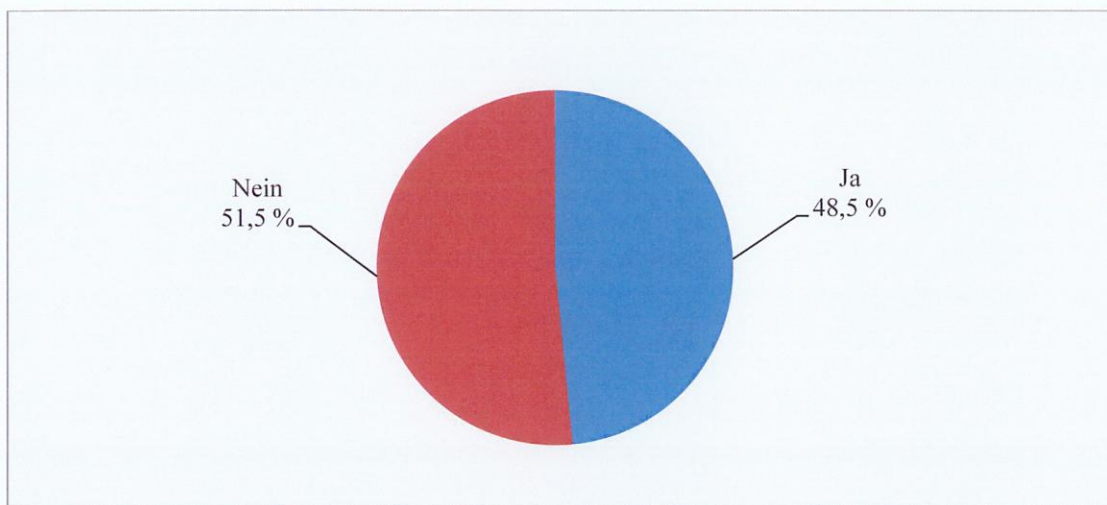


Abbildung 4.4. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Möchten Sie in Deutschland leben?“

In der Abbildung 4.4. wird die Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable, ob die Teilnehmer in Deutschland leben möchten oder nicht, abgebildet. Man kann in der Abbildung erkennen, dass von 1065 Schülern und Schülerinnen, die an dieser Studie teilgenommen haben, 48,5% (516 G) in Deutschland leben wollen. Der Anteil der Gymnasiasten, die nicht in Deutschland leben wollen, ist mit 51,5% (559 G) ist sehr nah daran.

4.1.5. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Erlernen Sie im Deutschunterricht genug Landeskunde?“

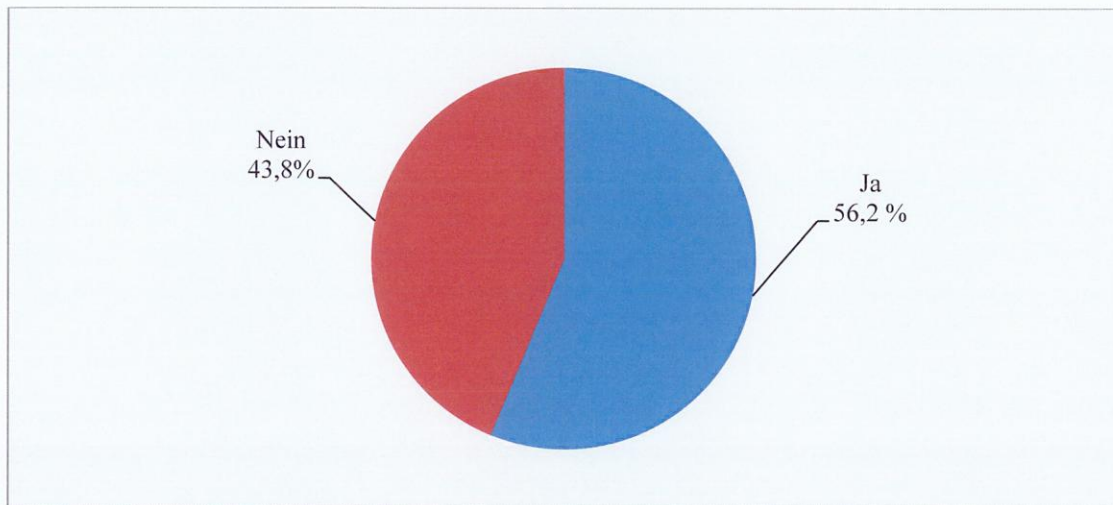


Abbildung 4.5. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Erlernen Sie im Deutschunterricht genug Landeskunde?“

Der Abbildung 4. 5. kann man entnehmen, dass während 56,2% Prozent (599 G) der Schüler und Schülerinnen, denken, dass sie in den Deutschunterrichten genug Landeskunde erlernt haben, denken 43,8% Prozent (466 G) der Schüler und Schülerinnen, dass sie in den Deutschunterrichten keine ausreichenden landeskundlichen Kenntnisse erlernt haben.

4.1.6. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Sind die Deutschen fleißig?“

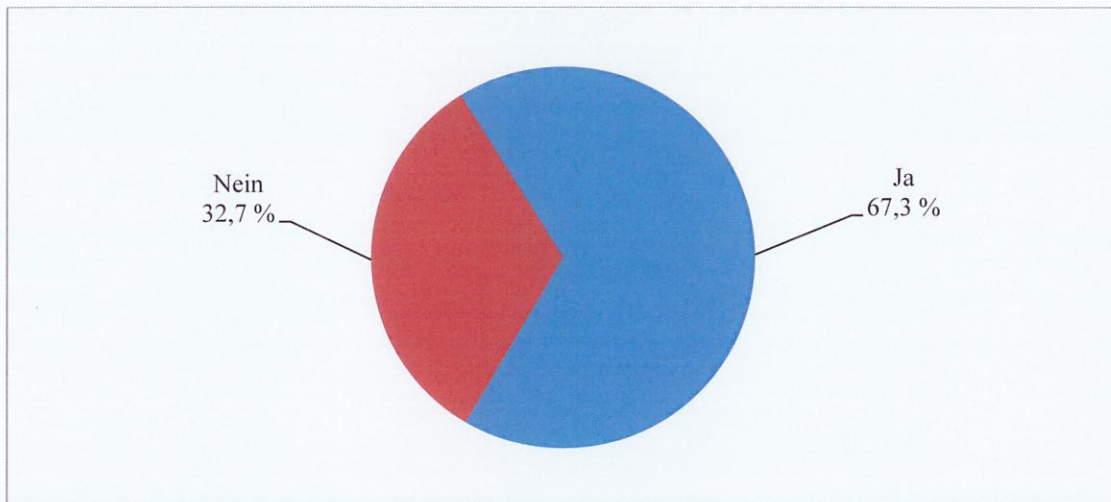


Abbildung 4.6. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Sind die Deutschen fleißig?“

Man kann von der Abbildung 4.6. erkennen, dass 67,3% der Gymnasiasten (717 G) denken, dass die Deutschen fleißig sind, während 32,7% der Gymnasiasten (348 G) denken, dass die Deutschen nicht fleißig sind.

4.1.7. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Wo haben Sie ihre Kenntnisse über Deutschland und Deutschen erworben?“

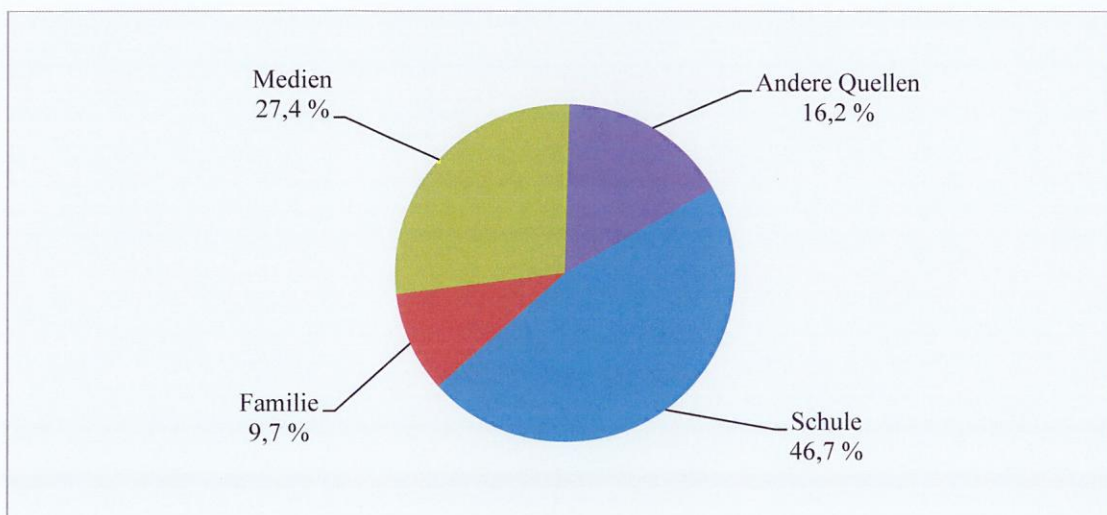


Abbildung 4.7. Aufteilung der Teilnehmer nach der Variable „Wo haben Sie ihre Kenntnisse über Deutschland und Deutschen erworben?“

Wie aus der Abbildung 4.7. ersichtlich ist, dass 46,7% Prozent (497 G) der Schüler und Schülerinnen ihre Kenntnisse über Deutschland und Deutschen in der Schule erworben haben. Dem folgt mit 27,4% Prozent (292 G) der Erwerb durch Medien. An dritter Stelle steht mit 16,2% der Erwerb über andere Quellen. 9,7% Prozent (103 G) der Befragten erwarben ihre Kenntnisse über Deutschland innerhalb der Familie.

4.2. Die Ergebnisse im Zusammenhang mit Einstellungen

Nach den Ergebnissen der Frequenz- und Prozentwerten der Forschungsvariablen und nach den Eigenschaften der Gymnasiasten und ihren Gedanken über Deutschland und Deutschen werden die Hypothese und Unterhypothesen der Einstellungen vorgelegt:

4.2.1. Die Ergebnisse der Unterdimensionen

Erstes Ziel der Studie ist die Bestimmung der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache. In diesem Zusammenhang ist die Hypothese die türkischen Gymnasiasten haben negativbesetzte Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache um diese Hypothese zu prüfen, werden in der Tabelle 4.2. die deskriptive Statistik und das arithmetische Mittel der Unterdimensionen vorgelegt.

Tabelle 4.2

Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Unterdimensionen der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache

Dimensionen	N	Min.	Max.	M	S
Faktor 1	1065	1.00	5.00	2.77	0.90
Faktor 2	1065	1.00	5.00	3.21	0.85
Faktor 3	1065	1.00	5.00	2.77	0.94

Faktor 1: Positive Gedanken gegenüber Deutschunterricht; Faktor 2: Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht, Faktor 3: Negative Gedanken gegenüber Deutschlernen

In der Abbildung 4.2. werden das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Unterdimensionen der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber der deutschen

Sprache angegeben. Man kann in der Abbildung erkennen, dass die höchste Unterdimension Faktor 2 „Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ ($M=3.21$, $S=0.85$) ist. Dem folgt Faktor 1 „Positive Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ ($M=2.77$, $S=0.90$). Die niedrigste Unterdimension ist Faktor 3 „Negative Gedanken gegenüber Deutschlernen“ ($M=2.77$, $S=0.94$). Obwohl die Faktor 1 und Faktor 2 das gleiche arithmetische Mittel haben, hat Faktor 1 eine niedrigere Standardabweichung als Faktor 2.

Das arithmetische Mittel und die deskriptiven Statistiken, die aus den Items in der Einstellung der Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache erhalten wurden, werden in der Tabelle 4.3. erklärt.

Tabelle 4.3

Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Befragungssitems der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache

Items	N	Min.	Max.	M	S
1. Ich möchte gerne Deutsch lernen.	1065	1.00	5.00	3.16	1.39
2. Deutsche Wörter wecken bei mir Neugier.	1065	1.00	5.00	2.69	1.34
3. Ich lerne Deutsch, nur um den Deutschunterricht in der Schule zu bestehen.	1065	1.00	5.00	3.35	1.49
4. Deutschkenntnisse sind für meine Zukunft wichtig.	1065	1.00	5.00	3.27	1.38
5. Ich möchte, dass die Unterrichtsstunden des Deutsch als Fremdsprache erhöht werden.	1065	1.00	5.00	2.31	1.40
6. Ohne Erklärungen in türkischer Sprache verstehe ich das Thema schwer.	1065	1.00	5.00	3.81	1.34
7. Ich möchte fließend Deutsch sprechen.	1065	1.00	5.00	3.64	1.39
8. Ich möchte, dass es wenige Themen im Deutschunterricht geben werden.	1065	1.00	5.00	3.18	1.40
9. Deutschunterricht macht Spaß.	1065	1.00	5.00	2.86	1.40
10. Im Deutschunterricht habe ich Langeweile.	1065	1.00	5.00	3.10	1.43
11. Ich mag es nicht, die Fragen zum Leseverstehen im Deutschbuch zu beantworten.	1065	1.00	5.00	3.30	1.42
12. Ich mag Deutschbücher lesen.	1065	1.00	5.00	1.99	1.22
13. Ich habe Angst vor den Deutschprüfungen.	1065	1.00	5.00	2.81	1.44
14. Ich möchte einen Beruf im Zusammenhang Deutsch auswählen.	1065	1.00	5.00	2.06	1.21
15. Ich mag keine deutsche Musik hören.	1065	1.00	5.00	2.96	1.45
16. Ich mache mir keine Mühe um Deutsch zu lernen.	1065	1.00	5.00	2.69	1.36
17. Ich nehme mir Zeit, um Deutsch zu lernen.	1065	1.00	5.00	2.67	1.31
18. Ich mag keine deutschen Filme.	1065	1.00	5.00	2.89	1.41

Tabelle 4.3 (ff.)

Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Befragungssitems der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache

19. Beim Deutschsprechen habe ich Angst davor, Fehler zu machen.	1065	1.00	5.00	2.90	1.40
20. Deutschunterricht weckt nicht mein Interesse.	1065	1.00	5.00	2.94	1.45
21. Ich möchte mit meinen Deutschlehrern Deutsch sprechen.	1065	1.00	5.00	2.98	1.43
22. Deutsch ist für mich Zeitverschwendung.	1065	1.00	5.00	2.65	1.42
23. Die spielerischen Aktivitäten im Deutschunterricht wecken mein Interesse.	1065	1.00	5.00	3.03	1.42
24. Es stört mich, wenn um mich herum Deutsch gesprochen wird.	1065	1.00	5.00	2.28	1.35
25. Ich mag es für den Deutschunterricht zu lernen.	1065	1.00	5.00	2.68	1.35
26. Die Dinge, die ich im Deutschunterricht gelernt habe, helfen mir im Alltag nicht.	1065	1.00	5.00	2.96	1.45
27. Ich mag es Deutsch-Türkische Wörterbücher zu erforschen.	1065	1.00	5.00	2.68	1.42

Betrachtet man Tabelle 4.3., so erkennt man, dass die höchste Teilnahme der Gymnasiasten an der Befragung ist das Item 6 ($M=3.81$, $S=1.34$). „Ohne Erklärungen in türkischer Sprache verstehe ich das Thema schwer., Item 6 folgt in Bezug auf höchste Teilnahme Item 7 ($M=3.64$, $S=1.39$) mit dem Satz „Ich möchte fließend Deutsch sprechen.“ und die dritthöchste Teilnahme ist das Item 3 ($M=3.35$, $S=1.49$) „Ich lerne Deutsch, nur um den Deutschunterricht in der Schule zu bestehen.“ Die vierthöchste Teilnahme ist das Item 11 ($M=3.30$, $S=1.42$) „Ich mag es nicht, die Fragen zum Leseverstehen im Deutschbuch zu beantworten.“ Dem folgt das Item 4 ($M=3.27$, $S=1.38$) „Deutschkenntnisse sind für meine Zukunft wichtig.“ Die sechsthöchste Teilnahme ist das Item 8 ($M=3.18$, $S=1.40$) „Ich möchte, dass es wenige Themen im Deutschunterricht geben werden.“ Die niedrigste Teilnahme der Gymnasiasten an der Befragung ist dagegen das Item 12 ($M=1.99$, $S=1.22$) „Ich mag Deutschbücher lesen.“ Dem folgen der Reihe nach Item 14 ($M=2.06$, $S=1.21$) „Ich möchte einen Beruf im Zusammenhang Deutsch auswählen.“, Item 24 ($M=2.28$, $S=1.35$) „Es stört mich, wenn um mich herum Deutsch gesprochen wird.“ und das Item 5 ($M=2.31$, $S=1.40$) „Ich möchte, dass die Unterrichtsstunden des Deutsch als Fremdsprache erhöht werden.“

4.2.2. Die Ergebnisse des Vergleichs den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Geschlecht“

Erste Unterhypothese der Studie ist, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Einstellungen der Schüler und der Schülerinnen gegenüber deutscher Sprache gibt. Die Mittelwerte, die die Gymnasiasten von der Befragung erhalten haben, werden in der Tabelle 4.4. vorgelegt. Die Tabelle 4.4. zeigt die Ergebnisse des T-Tests, wie die Einstellungen der Gymnasiasten je nach Geschlecht variieren.

Tabelle 4.4

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Geschlecht“

	Dimensionen	Variablen	n	M	S	sd	t	p
Geschlecht	Faktor 1	Weiblich	578	2.82	.89	1063	2.11	.03
		Männlich	487	2.70	.89			
	Faktor 2	Weiblich	578	3.20	.85	1063	.12	.89
		Männlich	487	3.21	.83			
	Faktor 3	Weiblich	578	2.70	.95	1063	2.24	.02
		Männlich	487	2.83	.91			

Tabelle 4.4. bestätigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungen der Schüler und der Schülerinnen gegenüber deutscher Sprache in dem Faktor 1 ($t_{(1063)}=2.11$; $p<.05$) „positive Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ gibt. Faktor 1 findet bei den Schülerinnen mehr Bedeutung und mehr Teilnahme als die Schüler. Es gibt auch einen signifikanten Unterschied beim Faktor 3 ($t_{(1063)}=2.24$; $p<.05$) “negative Gedanken gegenüber Deutschlernen. Die Schüler legen großen Wert auf Faktor 3 als die Schülerinnen. Das bedeutet; die Schüler haben negative Gedanken gegenüber Deutschlernen. Während es signifikante Unterschiede bei den Faktoren 1 und 3 je nach der Variable Geschlecht gibt, gibt es keinen signifikanten Unterschied beim Faktor 2 ($t_{(1063)}= 0.12$; $p>.05$) „Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ zwischen Schüler und Schülerinnen.

4.2.3. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Schule“

Zweite Unterhypothese der Studie ist, dass es einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache gibt je nach dem Gymnasium, das sie besuchen. Die Einweg Varianzanalyse ANOVA wurde durchgeführt, um festzustellen, ob die Einstellungen je nach dem besuchenden Gymnasium variieren, oder nicht. Um die Quelle dieses signifikanten Unterschiedes zu identifizieren, wurde Tukey Test durchgeführt. Die durchschnittlichen Ergebnisse der Einweg Varianzanalyse ANOVA und Tukey Test werden in der Tabelle 4.5. angezeigt.

Tabelle 4.5

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Schule“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	M	S	sd	F	p	signifikanter Unterschied (Tukey)
Gymnasiumtypen	Faktor 1	1. Gazi G.	176	2.60	0.90	5-1059	26.54	.00	1-2; 2-3;
		2. Bayır G.	128	3.08	0.79				3-4;
		3. Turgutreis G.	305	2.81	0.84				4-1, 2, 3, 5
		4. Muğla G.	309	2.73	0.85				5-1,3
		5. Sosyal Bil. G.	82	3.36	0.94				6-1, 2, 3,4,5
		6. 75. Yıl Fen G.	65	1.90	0.70				
Gymnasiumtypen	Faktor 2	1. Gazi G.	176	3.38	0.86	5-1059	9.84	.00	1-2, 4,6
		2. Bayır G.	128	2.92	0.71				2-3, 4, 6
		3. Turgutreis G.	305	3.18	0.85				5- 1, 3, 4, 6
		4. Muğla G.	309	3.28	0.78				
		5. Sosyal Bil. G.	82	2.85	0.77				
		6. 75. Yıl Fen G.	65	3.50	1.13				
Gymnasiumtypen	Faktor 3	1. Gazi G.	176	2.90	0.98	5-1059	4.38	.00	5-1, 4, 6
		2. Bayır G.	128	2.60	0.87				6-2
		3. Turgutreis G.	305	2.78	0.90				
		4. Muğla G.	309	2.78	0.94				
		5. Sosyal Bil. G.	82	2.45	0.93				
		6. 75. Yıl Fen G.	65	3.01	1.07				

Die Tabelle 4.5. zeigt, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Gymnasien beim Faktor 1 ($F_{(5-1059)}=26.55$; $p<0.05$), beim Faktor 2 ($F_{(5-1059)}=9.84$; $p<0.05$) und auch beim Faktor 3 ($F_{(5-1059)}=9.84$; $p<0.05$) gibt. Tukey Testergebnisse, die die Quelle dieses signifikanten Unterschiedes zeigen, sind wie folgt:

Die höchste Teilnahme an dem Faktor 1 gehört den Sosyal Bilimler Gymnasiasten ($M=3.36$, $S=0.94$) und die niedrigste Teilnahme an diesem Faktor gehört den 75. Yıl Fen Gymnasiasten ($M= 1.90$, $S= 0.70$). Während der höchste Mittelwert beim Faktor 2 den 75. Yıl Fen Gymnasiasten ($M= 3.50$, $S= 1.13$) gehört, gehört der niedrigste Mittelwert den Sosyal Bilimler Gymnasiasten ($M=2.85$, $S=0.77$). Ebenso gehört der höchste Mittelwert den 75. Yıl Fen Gymnasiasten ($M = 3,01$, $S = 1,07$) und der niedrigste Mittelwert gehört den Sosyal Bilimler Gymnasiasten ($M = 2,45$, $S = 0,93$).

4.2.4. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Klasse“

Es gibt einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach den Klassen, die sie besuchen, ist die dritte Unterhypothese der Studie. Die Einweg Varianzanalyse ANOVA wurde durchgeführt, um festzustellen, ob die Einstellungen je nach dem besuchenden Gymnasium variieren, oder nicht. Um die Quelle dieses signifikanten Unterschiedes zu identifizieren, wurde Tukey Test durchgeführt. Die durchschnittlichen Ergebnisse der Einweg Varianzanalyse ANOVA und Tukey Test werden in der Tabelle 4.6. veranschaulicht.

Tabelle 4.6

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable „Klasse“

Variable	Dimensionen	Kategorien	N	M	S	sd	F	p	Signifikanter Unterschied (Tukey)
Klasse	Faktor 1	1. 9. Klasse	330	3.01	0.88	3-1061	26.81	.00	1- 2, 3, 4
		2. 10. Klasse	335	3.83	0.85				2- 3, 4
		3. 11. Klasse	339	2.61	0.88				3- 4
		4. 12. Klasse	61	2.05	0.78				
Klasse	Faktor 2	1. 9. Klasse	330	3.09	0.79	3-1061	3.19	.02	
		2. 10. Klasse	335	3.25	0.80				
		3. 11. Klasse	339	3.25	0.86				
		4. 12. Klasse	61	3.35	1.16				
Klasse	Faktor 3	1. 9. Klasse	330	2.58	0.92	3-1061	7.21	.00	1- 2, 3, 4
		2. 10. Klasse	335	2.81	0.93				
		3. 11. Klasse	339	2.87	0.93				
		4. 12. Klasse	61	2.97	1.02				

Man kann in der Abbildung 4.6. erkennen, dass es einen signifikanten Unterschied in den drei Faktoren gibt. Die Einstellungen der Gymnasiasten unterscheiden sich je nach den Klassen beim ersten Faktor ($F_{(3-1061)}=26.81$; $p<0.05$), beim zweiten Faktor ($F_{(3-1061)}=3.19$; $p<0.05$) und beim dritten Faktor ($F_{(3-1061)}=7.21$; $p<0.05$). Nach Tukey Test Ergebnissen gehört die höchste Teilnahme an dem Faktor 1 den 10. Klassen ($M=3.83$, $S=0.85$) und die niedrigste Teilnahme gehört den 12. Klassen ($M=2.05$, $S=0.78$). Beim Faktor 2 haben die 12. Klassen ($M=3.35$, $S=1.16$) die höchste Teilnahme. Die niedrigste Teilnahme wiederum haben die 9. Klassen ($M=3.09$, $S=0.79$). Gleichweise gehört die höchste Teilnahme an dem Faktor 3 den 12. Klassen ($M=2.97$, $S=1.02$) und die niedrigste Teilnahme den 9. Klassen ($M=2.58$, $S=0.92$).

4.2.5. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Aufenthalt in Deutschland“

Die vierte Unterhypothese der Studie ist, es gibt einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable

Aufenthalt in Deutschland. Der Mann Whitney U Test wurde durchgeführt, um festzustellen, ob die Einstellungen je nach dem Aufenthalt in Deutschland variieren, oder nicht. Die durchschnittlichen Ergebnisse des Mann Whitney U Tests wird in der Tabelle 4.7. angegeben.

Tabelle 4.7

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach Variable „Aufenthalt in Deutschland“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Aufenthalt in Deutschland	Faktor 1	1. Ja	63	551.66	34754.50	30387.50	-0.50	.62
		2. Nein	1002	531.66	532890.50			
	Faktor 2	1. Ja	63	524.41	33038.00	31022.00	-0.23	.82
		2. Nein	1002	533.54	534607.00			
	Faktor 3	1. Ja	63	486.91	30675.50	28659.50	-1.23	.22
		2. Nein	1002	535.90	536696.50			

Die Abbildung 4.7. präsentiert, dass es keinen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache gibt, je nachdem ob sie sich in Deutschland aufgehalten haben. Die Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache unterscheiden sich nicht bei allen drei Faktoren; Faktor 1 ($U=30387.50$: $p>.05$), Faktor 2 ($U=31022.00$: $p>.05$) und Faktor 3 ($U=28659.50$: $p>.05$). Mit anderen Worten, der Aufenthalt von Gymnasiasten in Deutschland hat ihre Einstellungen gegenüber deutscher Sprache nicht beeinflusst.

4.2.6. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable, „ob sie einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann“

Die fünfte Unterhypothese der Studie ist; es gibt einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, ob sie einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann. Der Mann Whitney U Test wurde durchgeführt, um festzustellen, ob die Einstellungen je nach der Variable, ob sie einen Bekannten haben,

der Deutsch sprechen kann variieren, oder nicht. Die durchschnittlichen Ergebnisse des Mann Whitney U Tests wird in der Tabelle 4.8. vorgelegt.

Tabelle 4.8

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache je nach der Variable, „ob sie einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann	Faktor 1	1. Ja	171	576.38	98560.50	69019.50	-2.01	.04
		2. Nein	894	524.70	469084.50			
	Faktor 2	1. Ja	171	501.81	85809.00	71103.00	-1.45	.14
		2. Nein	894	538.97	481836.00			
	Faktor 3	1. Ja	171	477.15	81593.00	66887.00	-2.60	.00
		2. Nein	894	543.68	486052.00			

Die Tabelle 4.8. zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache beim Faktor 1 ($U=69019.50$: $p<.05$) und beim Faktor 3 ($U=66887.00$: $p<.05$) je nach der Variable „einen Bekannten haben, der Deutsch sprechen kann“ gibt. Die Gymnasiasten, die einen deutschsprechenden Bekannten haben, legen mehr Wert auf den Faktor 1 ($S.O.=576.38$; $S.T.=98560.50$) als diejenigen Gymnasiasten, die keinen deutschsprechenden Bekannten haben. Gleichweise ist der signifikante Unterschied beim Faktor 3 ($S.O.=543.68$; $S.T.=486052.00$) bei den Gymnasiasten, die keinen Bekannten haben der Deutsch sprechen kann, höher. Beim Faktor 2 gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen denjenigen Gymnasiasten, die einen deutschsprechenden Bekannten haben und diejenigen, die keinen deutschsprechenden Bekannten haben.

4.2.7. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „genügende Kenntnisse über die Deutschen“

Die andere Unterhypothese der Studie ist, dass zwischen den Gymnasiasten, die genug Kenntnisse und denjenigen, die nicht genug Kenntnisse über die Deutschen haben einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen gegenüber deutscher Sprache. Der T-

Test wurde durchgeführt, um festzustellen, ob die Einstellungen der Gymnasiasten je nach der Variable, „genügende Kenntnisse über die Deutschen“ variieren, oder nicht. Die durchschnittlichen Ergebnisse des T Tests, die die Gymnasiasten von der Befragung erhalten haben, werden in der Tabelle 4.9. gegeben.

Tabelle 4.9

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „genügende Kenntnisse über die Deutschen“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Genügende Kenntnisse über die Deutschen	Faktor 1	1. Ja	182	569.75	103694.00	73665.00	-1.77	.08
		2. Nein	883	525.43	463951.00			
	Faktor 2	1. Ja	182	484.52	88183.50	71530.00	-2.33	.02
		2. Nein	883	542.99	479461.50			
	Faktor 3	1. Ja	182	504.09	91744.50	75091.50	-1.39	.16
		2. Nein	883	538.96	475900.50			

Der Abbildung 4.9. „Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, ob sie genügende Kenntnisse über die Deutschen,“ kann man entnehmen, dass die Einstellungen der Gymnasiasten sich nur bei Faktor 2 (U=71530.00: p<.05) signifikant unterscheiden. Faktor 2 ist bei den Gymnasiasten, die keine genügende Kenntnisse über die Deutschen haben (S.O.=542.99; S.T.=479461.50) mit höheren Werten gekennzeichnet als bei den Gymnasiasten, die angeben genügende Kenntnisse über die Deutschen zu haben. Mit anderen Worten, die Gymnasiasten, die glauben, dass sie nicht genügende Kenntnisse über die Deutschen haben, haben höhere Werte in Bezug auf Faktor 2 als die Gymnasiasten, die denken, dass sie genügende Kenntnisse über die Deutschen haben. Faktor 1 (U=73665.00: p>.05) und Faktor 3 (U=75091.50: p>.05) allerdings weisen keinen Unterschied auf in Bezug auf genügende Kenntnisse über Deutschen.

4.2.8. Die Ergebnisse des Vergleichs von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „Wunsch in Deutschland zu leben“

Die nächste Unterhypothese ist, es gibt einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen gegenüber deutscher Sprache zwischen Gymnasiasten, die in Deutschland leben möchten und denen, die nicht in Deutschland leben möchten. Der T-Test wurde durchgeführt, um festzustellen, ob sich die Einstellungen der Gymnasiasten je nach der Variable „Wunsch in Deutschland zu leben“ unterscheiden, oder nicht. Die durchschnittlichen Ergebnisse des T-Tests, die die Gymnasiasten von der Befragung erhalten haben, werden in der Tabelle 4.10 beschrieben.

Tabelle 4.10

Vergleich von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable „Wunsch in Deutschland zu leben“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Wunsch in Deutschland zu leben	Faktor 1	1. Ja	516	3.07	0.85	1063	10.93	.00
		2. Nein	549	2.50	0.85			
	Faktor 2	1. Ja	516	3.14	0.85	1063	2.59	.01
		2. Nein	549	3.27	0.84			
	Faktor 3	1. Ja	516	2.60	0.91	1063	5.84	.00
		2. Nein	549	2.93	0.94			

Wie in der Abbildung 4.10. erkennbar ist, dass es einen signifikanten Unterschied bei Faktor 1 ($t(1063)=10.93$: $p<.05$), bei Faktor 2 ($t(1063)=2.59$: $p<.05$) und bei Faktor 3 ($t(1063)=5.84$: $p<.05$) zwischen den Einstellungen der Gymnasiasten, die in Deutschland leben möchten und den Gymnasiasten, die nicht in Deutschland leben möchten, gibt. Die höchste Teilnahme an dem Faktor 1 gehört den Gymnasiasten ($M=3.07$; $S=0.85$), die in Deutschland leben möchten. Die Einstellungen der Gymnasiasten, die nicht in Deutschland leben wollen ist in Bezug auf Faktor 2 ($M = 3,27$; $S = 0,84$), höher als die Gymnasiasten, die in Deutschland leben wollen ($M = 3,14$; $S = 0,85$). Ebenso wird festgestellt, dass die Einstellungen der Gymnasiasten, die

nicht in Deutschland leben wollen in Bezug auf Faktor 3 ($M=2.93$; $S=0.94$), höher ist als die Gymnasiasten ($M=2.60$; $S=0.91$), die in Deutschland leben wollen.

4.2.9. Die Ergebnisse des Vergleichs von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“

Die andere Unterhypothese der Studie ist, es gibt einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, ob sie im Unterricht genügend Landeskunde erlernen. Der T-Test wurde durchgeführt, um festzustellen, ob sich die Einstellungen der Gymnasiasten je nach der Variable „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“ unterscheiden oder nicht. Die durchschnittlichen Ergebnisse des T-Tests, die die Gymnasiasten von der Befragung erhalten haben, werden in der Tabelle 4.11. gezeigt.

Tabelle 4.11

Der Vergleich von Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	S.O.	S.T.	U	Z	P
Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht	Faktor 1	1. Ja	599	2.94	0.85	1063	7.09	.00
		2. Nein	466	2.56	0.91			
	Faktor 2	1. Ja	599	3.10	0.79	1063	4.49	.00
		2. Nein	466	3.34	0.90			
	Faktor 3	1. Ja	599	2.66	0.88	1063	4.29	.00
		2. Nein	466	2.91	0.99			

Der Tabelle 4.11. wird abgebildet, dass sich die Einstellungen der Gymnasiasten bei Faktor 1 ($t_{(1063)}=7.09$: $p<.05$), bei Faktor 2 ($t_{(1063)}=4.49$: $p<.05$) und bei Faktor 3 ($t_{(1063)}=4.29$: $p<.05$) nach der Variable „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“ signifikant unterscheiden. Dieser signifikante Unterschied in Faktor 1 ($M=2.94$; $S=0.85$) ist bei den Gymnasiasten, die genügend Landeskunde im Unterricht erlernt haben, höher. Bei Faktor 2 ($M=3.34$; $S=0.90$) wiederum haben die Gymnasiasten, die nicht genügend Landeskunde im Unterricht erlernt haben, höhere

Einstellungen als die Gymnasiasten ($M=3.10$; $S=0.79$), die genügende Landeskunde im Unterricht erlernt haben. Ähnlich haben bei Faktor 3 die Gymnasiasten ($M=2.91$; $S=0.99$), die nicht genügende Landeskunde im Unterricht erlernt haben, höhere Einstellungen als die Gymnasiasten ($M=2.66$; $S=0.88$), die genug Landeskunde im Unterricht erlernt haben.

4.2.10. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Meinung zu Thema Fleiß der Deutschen“

Es gibt einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, nach der Variable Meinung zu Thema Fleiß der Deutschen ist die neunte Unterhypothese der Studie. Der T-Test wurde durchgeführt, um festzustellen, ob die Einstellungen der Gymnasiasten je nach der Variable, ob sie denken, dass die Deutschen fleißig sind, unterscheidet oder nicht. Die durchschnittlichen Ergebnisse des T-Tests, die die Gymnasiasten von der Befragung erhalten haben, werden in der Tabelle 4.12 veranschaulicht.

Tabelle 4.12

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „Meinung zum Thema Fleiß der Deutschen“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Meinung zu Thema Fleiß der Deutschen	Faktor 1	1. Ja	717	569.01	407979.50	98939.50	-5.49	.00
		2. Nein	348	458.81	159665.50			
	Faktor 2	1. Ja	717	519.63	372577.50	115174.50	-2.04	.04
		2. Nein	348	560.54	195067.50			
	Faktor 3	1. Ja	717	509.03	364974.00	107571.00	-3.65	.00
		2. Nein	348	582.39	202671.00			

Die T Test Ergebnisse der Unterhypothese 9 weisen bei den Einstellungen der Gymnasiasten bei Faktor 1 ($U=98939.50$: $p<.05$), bei Faktor 2 ($U=115174.50$: $p<.05$) und bei Faktor 3 ($U=107571.00$: $p<.05$) einen signifikanten Unterschied nach der Variable „Meinung zu Thema Fleiß der Deutschen“ auf. Die Gymnasiasten, die denken,

dass Deutsche fleißig sind, legen mehr Wert auf den Faktor 1 (S.O.=569.01; S.T.=407979.50). Allerdings wird festgestellt, dass Gymnasiasten, die denken, dass die Deutschen nicht fleißig sind, höhere Durchschnittswerte sowohl bei Faktor 2 (S.O.=560.54; S.T.=195067.50) als auch bei Faktor 3 (S.O.=582.39; S.T.=202671.00) haben als Gymnasiasten, die denken, dass die Deutschen fleißig sind.

4.2.11. Die Ergebnisse des Vergleichs der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „die Quelle der Kenntnisse über Deutschland und Deutsche“

Letzte Unterhypothese ist; es gibt einen signifikanten Unterschied bei den Einstellungen der Gymnasiasten nach der Variable, „Die Quelle der Kenntnisse über Deutschland und Deutsche“. Bei der Berechnung der Testergebnisse mit der Einweg- Analyse der Varianz (ANOVA) ergibt sich folgendes:

Tabelle 4.13

Vergleich der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache nach der Variable „die Quelle der Kenntnisse über Deutschland und Deutsche“

Variable	Dimensionen	Kategorien	n	M	S	sd	F	p	Signifikanter Unterschied (Tukey)
Quelle der Kenntnisse über Deutschland und Deutschen	Faktor 1	1. Schule	497	2.86	0.84	3-1061	4.03	.00	1-3, 4
		2. Familie	103	2.77	1.01				
		3. Medien	292	2.73	0.88				
		4. Andere	173	2.59	0.99				
	Faktor 2	1. Schule	497	3.17	0.82	3-1061	2.78	.04	1-3
		2. Familie	103	3.08	0.87				2-3
		3. Medien	292	3.31	0.81				
		4. Andere	173	3.22	0.96				
	Faktor 3	1. Schule	497	2.71	0.91	3-1061	3.53	.01	1-3
		2. Familie	103	2.60	0.94				2-3
		3. Medien	292	2.83	0.91				
		4. Andere	173	2.91	1.05				

In Bezug auf die Variable der Quelle der erworbenen Kenntnisse in Bezug auf die Deutschen und Deutschland gibt es einen signifikanten Unterschied bei den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache in allen drei Unterdimensionen; bei Faktor 1 ($F_{(3-1061)}=4.03$; $p<0.05$), bei Faktor 2 ($F_{(3-1061)}=2.78$; $p<0.05$) und bei Faktor 3 ($F_{(3-1061)}=3.53$; $p<0.05$). Um die Quelle dieser signifikanten Unterschiede zu bestimmen, wurde Tukey Test durchgeführt. Demnach legen die Gymnasiasten, die ihre Kenntnisse in der Schule erworben haben, mehr Wert auf den Faktor 1 als die Gymnasiasten, die ihre Kenntnisse durch Medien oder durch andere Möglichkeiten erworben haben. Es gibt auch einen signifikanten Unterschied in beiden Faktoren Faktor 2 und Faktor 3 zwischen den Gymnasiasten, die ihre Kenntnisse in der Schule oder bei der Familie erworben haben und den Gymnasiasten, die ihre Kenntnisse durch Medien erworben haben.

4.3. Die Ergebnisse im Zusammenhang Vorurteile und Stereotype

Nach den Ergebnissen der qualitativen Analyse werden die Ergebnisse der quantitativen Analyse angegeben. Die Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten, werden mithilfe der Antworten auf den 16 offenen Fragen gesucht. Um das Verständnis der Analyse zu vereinfachen werden ähnliche und engsinvolle Daten unter einem Hauptthema zusammengestellt. Zuerst werden die Konzeptkarten der Hauptthemen dargestellt. Dann werden die Frequenzwerte, die über Frequenzwert 10 liegen, in den Tabellen gezeigt. Die Frequenzwerte, die weniger als Frequenzwert zehn betragen, stehen nicht in der Tabelle, sondern werden nach den Tabellen erklärt. Zu den ersten fünf Fragen sollten die Gymnasiasten drei Stichworte nennen. Deswegen sollten insgesamt 3195 Antworten für die ersten fünf Fragen analysiert werden. Auf die anderen Fragen sollten die Gymnasiasten je nach Wunsch eine oder mehrere Antworten geben, die Antworten können ein Wort oder ein Satz sein. Obwohl die Gymnasiasten an der Studie freiwillig teilgenommen haben, haben manche Gymnasiasten manche Fragen unbeantwortet gelassen. Diese Gymnasiasten und die Gymnasiasten, die zum Thema keine Meinung haben, werden auch in den Tabellen berücksichtigt. Die Antworten auf die Fragen nach der fünften Frage sind in Sätzen verfasst und interessante Antworten werden als Zitate angegeben. Die Antworten der Gymnasiasten auf die Fragen werden in der Sequenz der Hypothesen, die auch in der Studie festgelegt wurden, ausgeführt.

4.3.1. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie Ihre Gedanken über die deutsche Sprache mit drei eigenen Wörtern“

Die erste semistrukturierte Frage ist „Schreiben Sie Ihre Gedanken über die deutsche Sprache mit drei eigenen Wörtern“. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Gedanken, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die deutsche Sprache. Zuerst werden die Konzeptkarten der Hauptthemen in der Abbildung 4.8. dargestellt. Dann werden die Frequenz- und Prozentwerte der ersten Frage in der Tabelle 4.14. gezeigt.

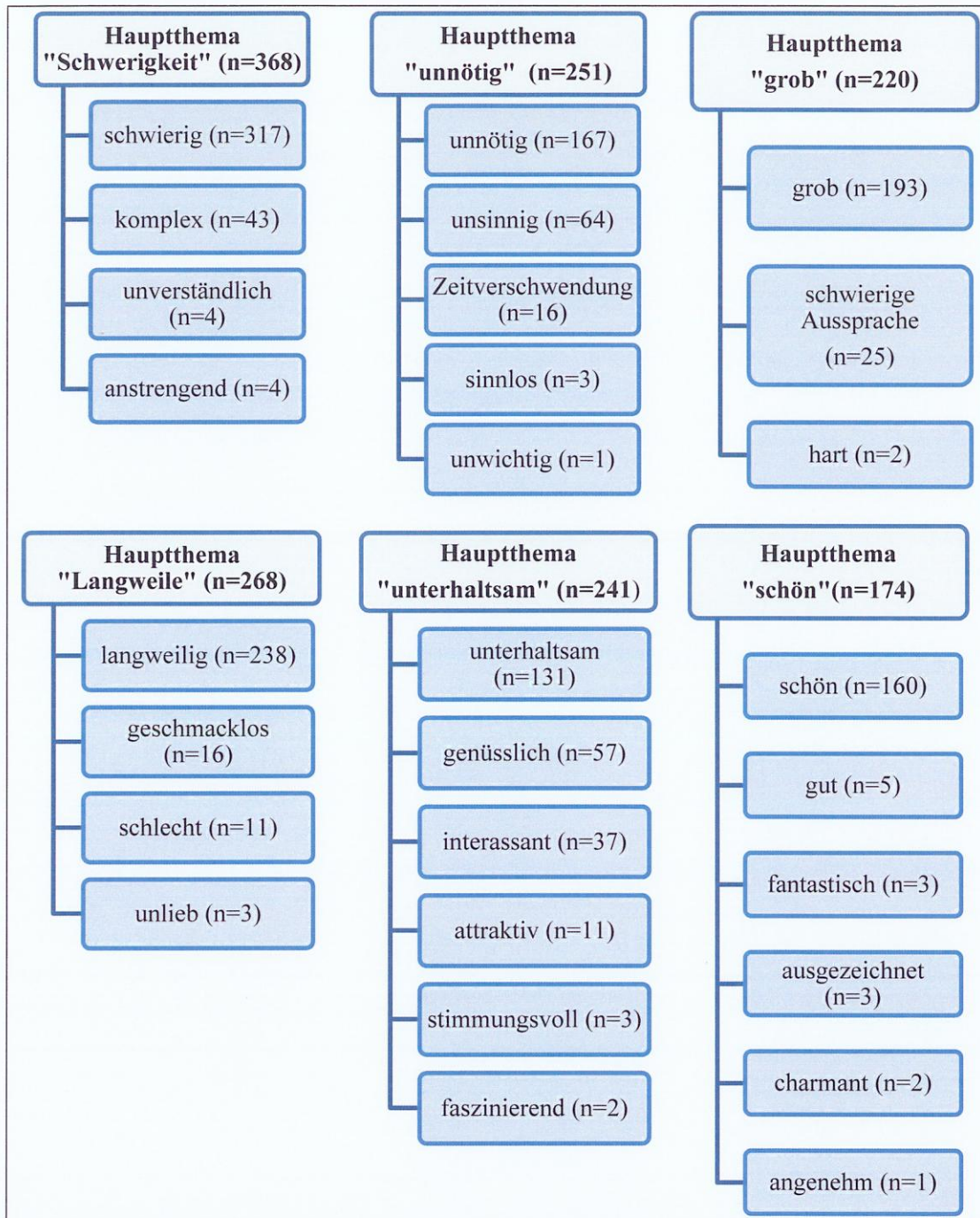


Abbildung 4.8. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die Eigenschaften der deutschen Sprache

Nach den Konzeptkarten der Eigenschaften der deutschen Sprache, werden in der Tabelle 4.14. die Eigenschaften deutscher Sprache nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten dargestellt.

Tabelle 4.14

Eigenschaften deutscher Sprache nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Hauptthema "schwierig"	368	11,52
Hauptthema "langweilig"	268	8,39
Hauptthema "unnötig"	251	7,86
Hauptthema "unterhaltsam"	241	7,54
Hauptthema "grob"	220	6,89
Hauptthema "schön"	174	5,45
nötig	80	2,50
verschieden	60	1,88
einfach	55	1,72
ähnlich wie Englisch	28	0,88
3 Lücken	720	22,54
2 Lücken	390	12,21
1 Lücke	309	9,67
Andere	31	0,97
GESAMT	3195	100

Die Eigenschaften der deutschen Sprache nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.14. angegeben. Des Weiteren werden diese durch die Abbildung 4.9. detailliert erklärt.

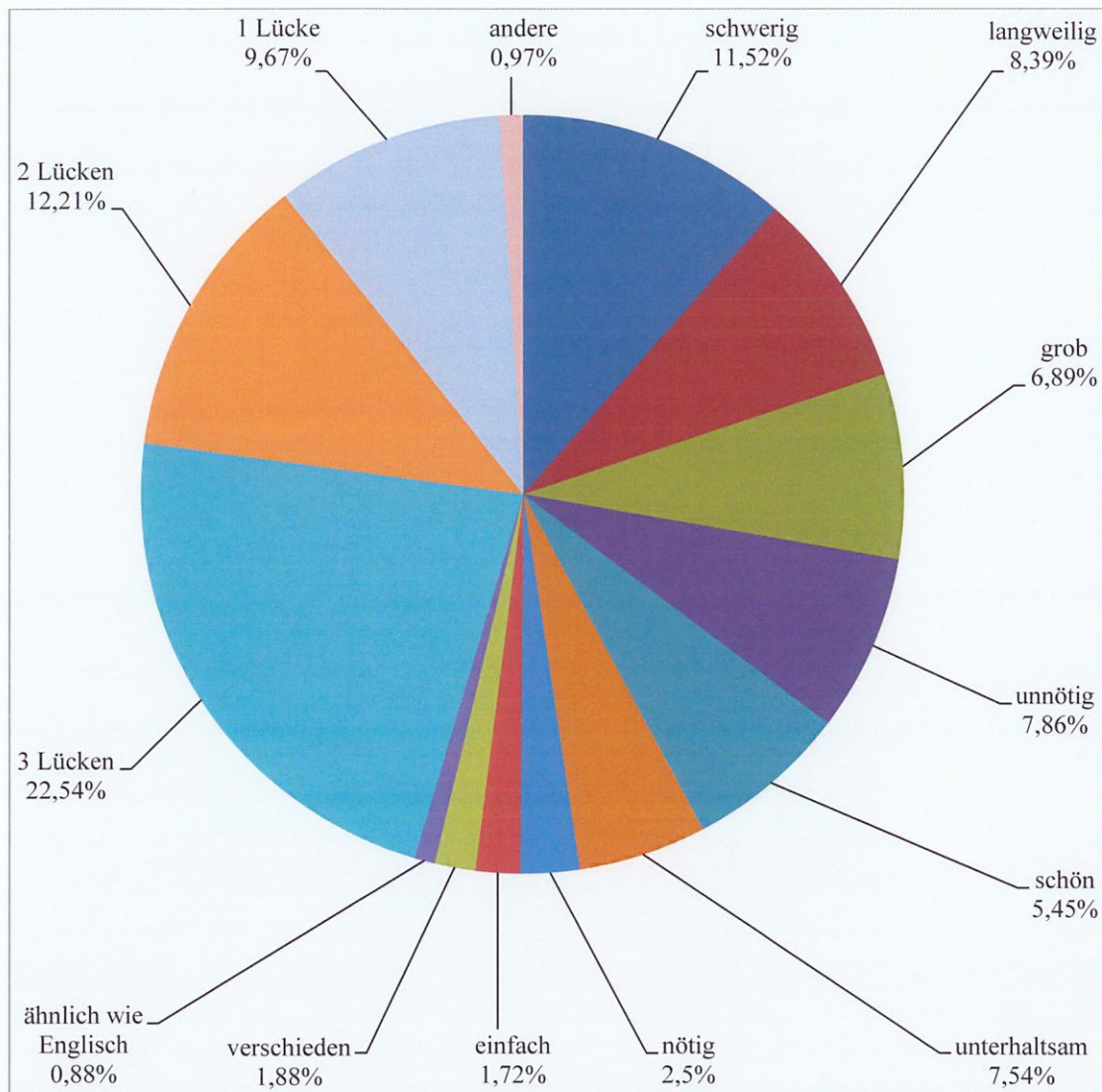


Abbildung 4.9. Aufteilung der Eigenschaften der deutschen Sprache nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Der Abbildung 4.9. kann man entnehmen, dass 11,52% der Gymnasiasten (368 G) die deutsche Sprache schwierig finden. Dem folgt mit 8,39% (268 G) langweilig. Während 7,86% der Gymnasiasten (251 G) die deutsche Sprache unnötig finden, finden 7,54% der Gymnasiasten (241 G) unterhaltsam. Als fünfthöchstes Adjektiv gilt mit den 6,89% Teilnahme (220 G) das Adjektiv grob. Dem folgt mit 5,45% (174 G) das Adjektiv schön. 2,50% (80 G) der Gymnasiasten finden die deutsche Sprache nötig, während 1,88% (60 G) der Gymnasiasten sie verschieden finden. Die anderen zwei Adjektive zu Frage eins sind mit 1,72% (55 G) einfach und mit 0,88% (28 G) ähnlich wie Englisch. Obwohl die Gymnasiasten drei eigene Stichworte der deutschen Sprache zuschreiben sollten, gibt es bei 22,54% der Antworten drei Lücken, bei 12,21% zwei Lücken und

bei 9,67% eine Lücke für die erste Frage. Mit anderen Worten 240 Gymnasiasten haben nichts zu Frage eins geschrieben. 195 Gymnasiasten haben nur ein Stichwort und 309 Gymnasiasten haben zwei Stichworte geschrieben. Die Stichworte, deren Frequenzwerten weniger als zehn (Andere 0,97% 31G) sind, sind wie folgt:

Global (7 G), hat viele Regeln (6 G), obligatorisch (4 G), fließend (4 G), didaktisch (3 G), ungeordnet (2 G), Deutsch hat Artikel (1 G), man muss auswendig lernen (1 G), lustig (1 G), assimilierte (1 G), und ungenügende (1 G) Sprache.

4.3.2. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie die ersten drei Dinge, die Ihnen zum Thema Deutschland einfallen“

Die zweite semistrukturierte Frage ist „Schreiben Sie die ersten drei Dinge, die Ihnen zum Thema Deutschland einfallen.“ Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Gedanken, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über Deutschland. Zuerst werden die Konzeptkarten der Hauptthemen in der Abbildung 4.10. angezeigt. Dann werden die Frequenz- und Prozentwerten der zweiten Frage in der Tabelle 4.15. dargestellt.

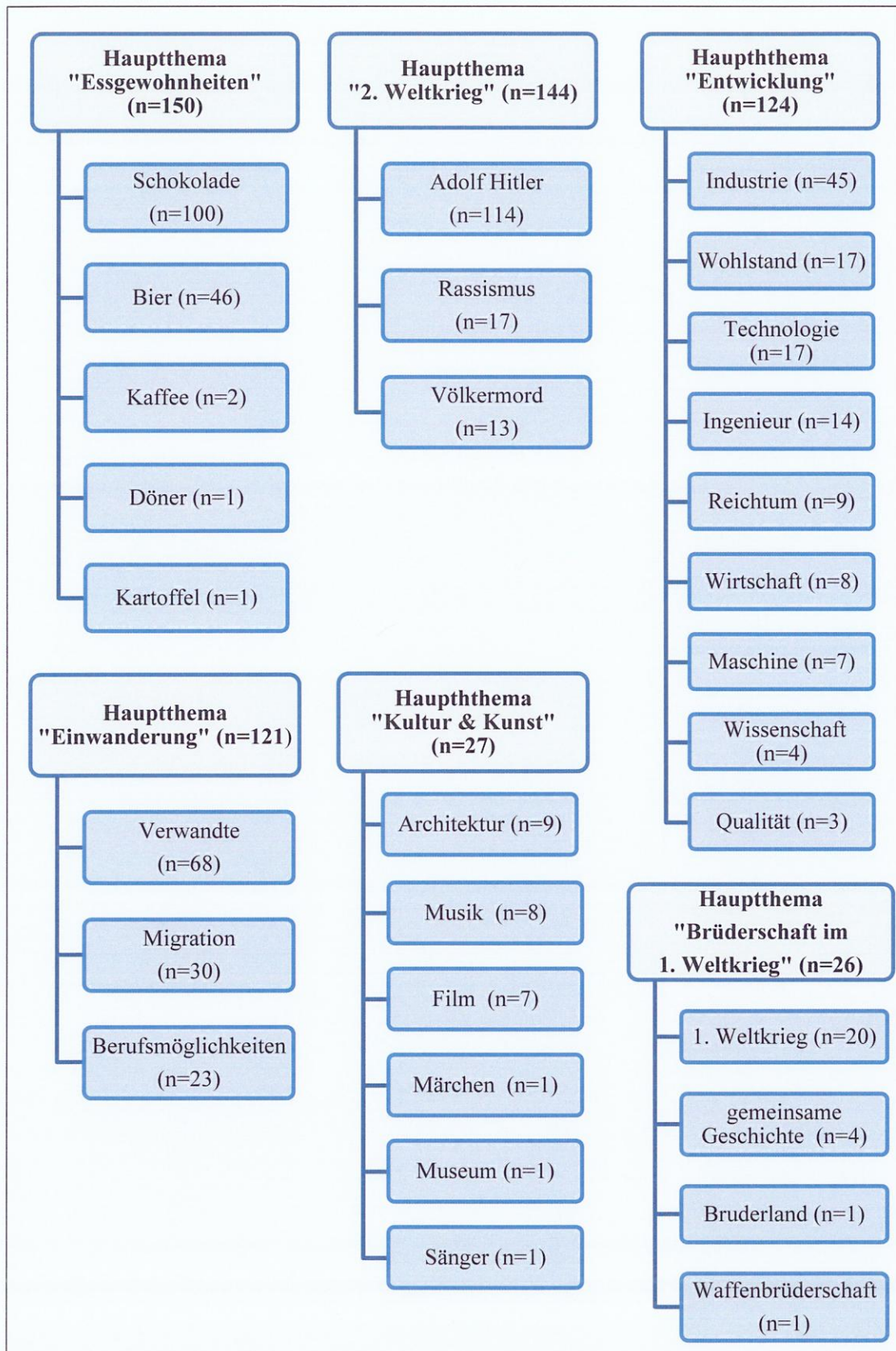


Abbildung 4.10. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über Eigenschaften Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Nach den Konzeptkarten der Hauptthemen über Eigenschaften Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten, werden in der Tabelle 4.15. die Eigenschaften der Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten dargelegt.

Tabelle 4.15

Eigenschaften von Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Fußball	219	6,85
Deutsche Autos	196	6,13
Hauptthema "Essgewohnheiten"	150	4,69
Hauptthema "2. Weltkrieg"	144	4,51
Deutsche Städte	138	4,32
Hauptthema "Entwicklung"	124	3,88
Hauptthema "Einwanderung"	121	3,79
Disziplin	56	1,75
Hauptthema "Kultur & Kunst"	27	0,85
Fleiß	27	0,85
Hauptthema "Brüderschaft im 1. Weltkrieg"	26	0,81
Sauberkeit	26	0,81
Lebensstil	24	0,75
Deutsche Flagge	19	0,59
Angela Merkel	18	0,56
Bildungssystem	17	0,53
Erfolg	11	0,34
Gesellschaftsordnung	11	0,34
Andere	28	0,88
3 Lücken	906	28,36
2 Lücken	632	19,78
1 Lücke	275	8,61
GESAMT	3195	100

Die Eigenschaften von Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.15. angegeben. Des Weiteren werden diese durch Abbildung 4.11. detailliert gezeigt.

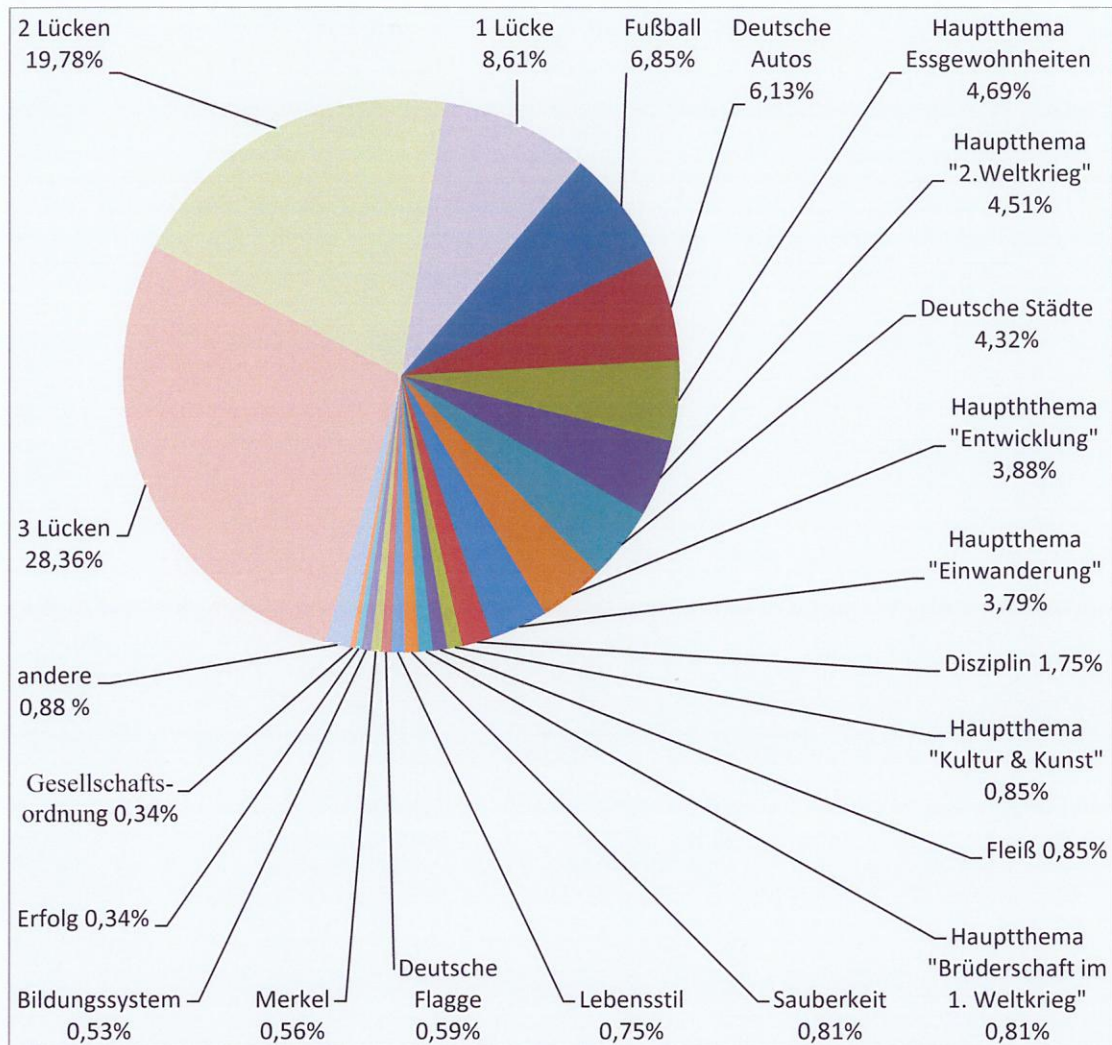


Abbildung 4.11. Aufteilung der Eigenschaften von Deutschland nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Die Abbildung 4.11. zeigt die Gedanken der Gymnasiasten über das Thema Deutschland. Dementsprechend ist das erste, was den Gymnasiasten im Zusammenhang mit Deutschland in den Sinn kommt mit 6,85% (219 G) Fußball. Dem folgt mit 6,13% (196 G) die Stichworte Deutsche Autos. Während 4,69% (150 G) Hauptthema "Essgewohnheiten" angeben, geben 4,51% (144 G) Hauptthema "2. Weltkrieg" an. 4,32% (138 G) der Gymnasiasten teilen die deutsche Städte wie Berlin, Köln, Hamburg usw. mit und die Aussagen der 3,88% (124 G) sind zum Hauptthema "Entwicklung", zuzuordnen. 3,79% (121 G) der Gymnasiasten benennen das Hauptthema "Einwanderung". 1,75% (56 G) der Gymnasiasten benennen Disziplin. Das andere Hauptthema "Kultur & Kunst" und der Fleiß haben die gleichen Prozentwerte; 0,85% (27 G). Gleichermassen haben mit 0,81% (26 G) Hauptthema "Brüderschaft im 1.

Weltkrieg", und die Sauberkeit die gleichen Prozentwerte. Während 0,75% (24 G) der Gymnasiasten Lebensstil angeben, geben 0,59% (19 G) Gymnasiasten deutsche Flagge an. Dem folgen mit 0,56% (18 G) Angela Merkel und mit 0,53% (17 G) Bildungssystem. 0,34% (11 G) der Gymnasiasten geben Erfolg und Gesellschaftsordnung an. Obwohl die Gymnasiasten drei eigene Stichworte von Deutschland zuschreiben sollten, gibt es bei, 28,36% (906 L) der Antworten drei Lücken, bei 19,78% (632 Lücken des weiteren L) zwei Lücken und bei 8,61% (275 L) 1 Lücke für diese Frage. Mit anderen Worten 302 Gymnasiasten haben nichts zu Frage zwei geschrieben. 316 Gymnasiasten haben nur ein Stichwort und 275 Gymnasiasten haben zwei Stichworte geschrieben. Die Stichworte, deren Frequenzwerten weniger als zehn sind(0,88% (28 G) Andere) sind wie folgt

Euro (9 G), Zielstrebig (4 G), Albert Einstein (4 G), Intelligenz (3 G), Führerschein (2 G), Glocke (1 G), Fest (1 G), Vorurteile (1 G), Kälte (1 G), Verkehr (1 G), Flugticket (1 G).

4.3.3. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie drei physikalischen Eigenschaften der Deutschen“

Die dritte semistrukturierte Frage ist „Schreiben Sie drei physikalischen Eigenschaften der Deutschen“. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Gedanken, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die Deutschen. Zuerst werden die Konzeptkarten der Hauptthemen in der Abbildung 4.12. erklärt. Dann werden die Frequenz- und Prozentwerte der dritten Frage in der Tabelle 4.16. erläutert.

Nach den Konzeptkarten der physikalischen Eigenschaften der Deutschen werden in der Tabelle 4.16. die physikalischen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten abgebildet

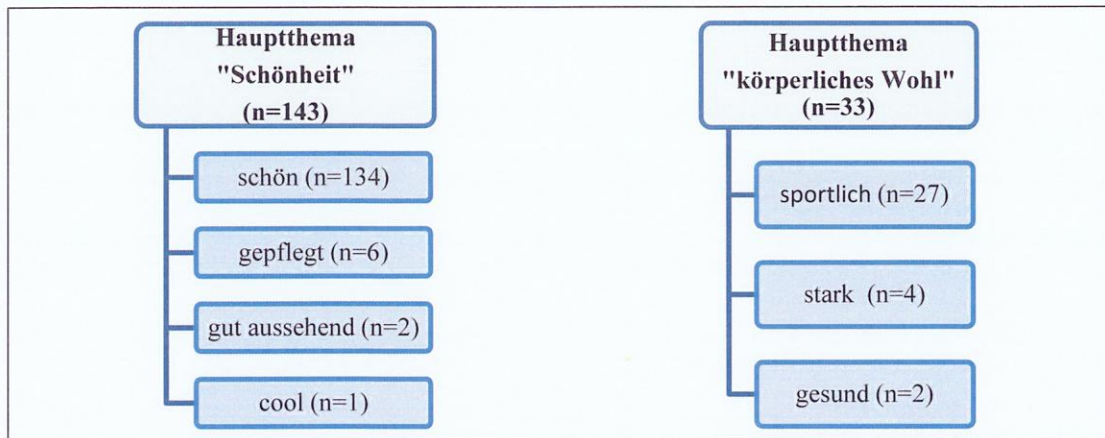


Abbildung 4.12. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die physikalischen Eigenschaften der Deutschen

Tabelle 4.16

Die physikalischen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
blond	592	18,53
groß	242	7,57
blauäugig	226	7,07
übergewichtig	150	4,69
Hauptthema "Schönheit"	143	4,48
weißhäutig	135	4,23
schlank	57	1,78
Hauptthema "körperliches Wohl"	33	1,03
mittelgroß	22	0,69
klein	13	0,41
sommersprossig	11	0,34
3 Lücken	978	30,61
2 Lücken	326	10,20
1 Lücke	246	7,70
Andere	21	0,66
GESAMT	3195	100

Die physikalischen Eigenschaften der Deutschen nach den Gedanken der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.16. angegeben. Des Weiteren werden durch Abbildung 4.13. detailliert erklärt.

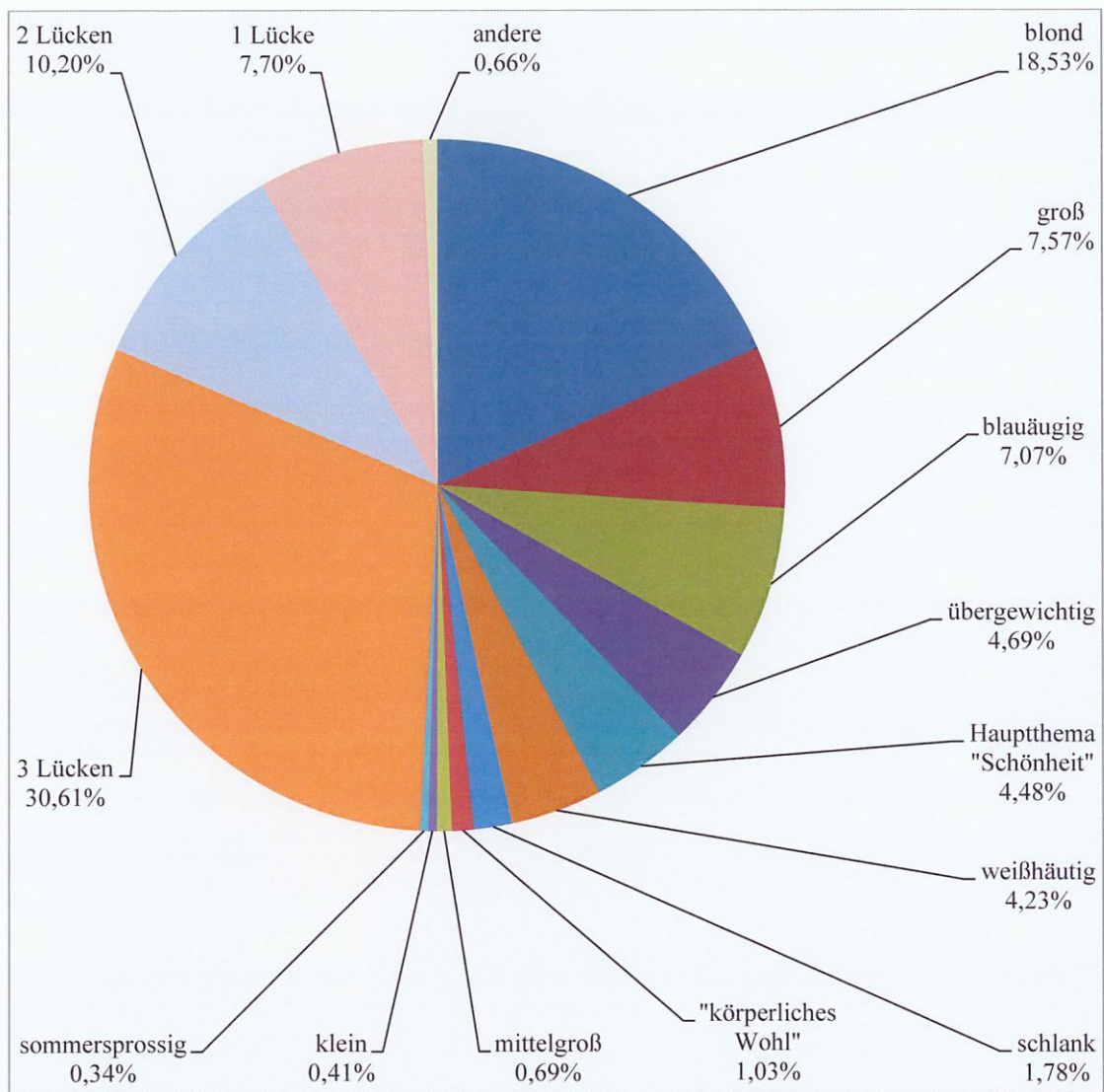


Abbildung 4.13. Die physikalischen Eigenschaften der Deutschen nach den Gedanken der türkischen Gymnasiasten

In der Abbildung 4.13. wird geklärt, dass 18,53% (592 G) der türkischen Gymnasiasten die, an dieser Studie teilgenommen haben, sich die Deutschen als blond vorstellen. Dem folgen mit 7,57% (242 G) die Gymnasiasten, die sich die Deutschen groß vorstellen. Dritthöchste Anzahl mit 7,07% (226 G) gehört den Gymnasiasten, die sich die Deutschen blauäugig vorstellen. Während 4,69% (150 G) der Gymnasiasten sich die Deutschen übergewichtig vorstellen, stellen sich 4,48% (143 G) der Gymnasiasten sie schön aussehend vor. 4,23% (135 G) der Gymnasiasten stellen sich die Deutschen weißhäutig vor, 1,78% (57 G) der Gymnasiasten wiederum stellen sich die Deutschen dünn vor. Des Weiteren stellen sich 1.03% (33 G) der Gymnasiasten die Deutschen körperlich fit; 0,69% (22 G) mittelgroß; 0,41% (13 G) klein und 0,34% (11)

sommersprossig, vor. Obwohl die Gymnasiasten den Deutschen für die dritten Frage drei eigene Stichworte zuschreiben sollten, gibt es bei 30,61% (978 L) der Antworten drei Lücken, bei 10,20% (326 L) zwei Lücken und bei 7,70% (246 L) eine Lücke. Das heißt, 326 Gymnasiasten haben nichts zu dieser Frage geschrieben. 246 Gymnasiasten haben zwei Stichworte und 163 Gymnasiasten haben nur ein Stichwort geschrieben. Die Stichworte, deren Frequenzwerte weniger als zehn (0,66% (21 G) Andere) sind, sind wie folgt:

Hässlich (5 G), kahlköpfig (5 G), brünett (3 G), tätowiert (2 G), kurzhaarig (2 G), alt (1) rotbraun (1 G), mit rotem Gesicht (1 G) und bärtig (1 G).

4.3.4. Die Ergebnisse der Frage „Schreiben Sie Ihre Meinungen über die persönlichen Eigenschaften der Deutschen mit drei eigenen Wörtern“

Die vierte semistrukturierte Frage ist „Schreiben Sie Ihre Meinungen über die persönlichen Eigenschaften der Deutschen mit drei eigenen Wörtern“. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die Deutschen nach den physikalischen Eigenschaften. Zuerst werden die Konzeptkarten der Hauptthemen in der Abbildung 4.14. dargestellt. Dann werden die Frequenz- und Prozentwerte der Frage werden in der Tabelle 4.17. angezeigt.

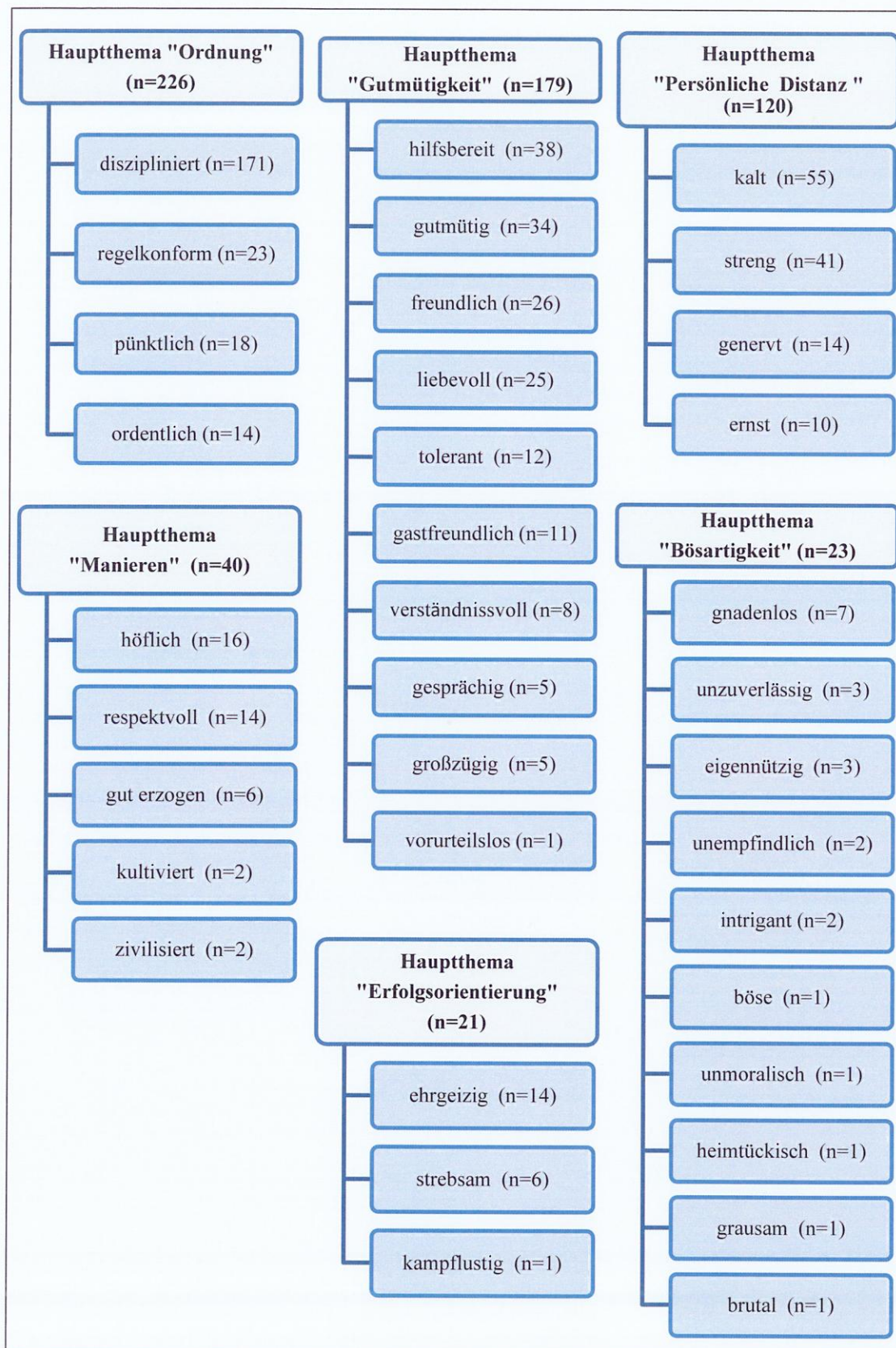


Abbildung 4.14. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die persönlichen Eigenschaften der Deutschen

Nach den Konzeptkarten der persönlichen Eigenschaften der Deutschen werden in der Tabelle 4.17. die physikalischen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten demonstriert.

Tabelle 4.17

Die persönlichen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Hauptthema "Ordnung"	226	7,07
fleißig	209	6,54
Hauptthema "Gutmütigkeit"	179	5,60
Hauptthema "Persönliche Distanz"	120	3,76
Klug	67	2,10
Grob	66	2,07
Egoistisch	56	1,75
Hauptthema "Manieren"	40	1,25
Geizig	38	1,19
Rassistisch	37	1,16
nationalistisch	32	1,00
Ehrlich	29	0,91
Unterhaltsam	23	0,72
Hauptthema "Bösartigkeit"	23	0,72
Hauptthema "Erfolgsorientierung"	21	0,66
Kaltblütig	20	0,63
Sauber	16	0,50
Talentierte	13	0,41
Friedlich	10	0,31
3 Lücken	1353	42,35
2 Lücken	330	10,33
1 Lücke	210	6,57
Andere	77	2,41
GESAMT	3195	100

Die persönlichen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.17. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.15. detailliert erklärt.

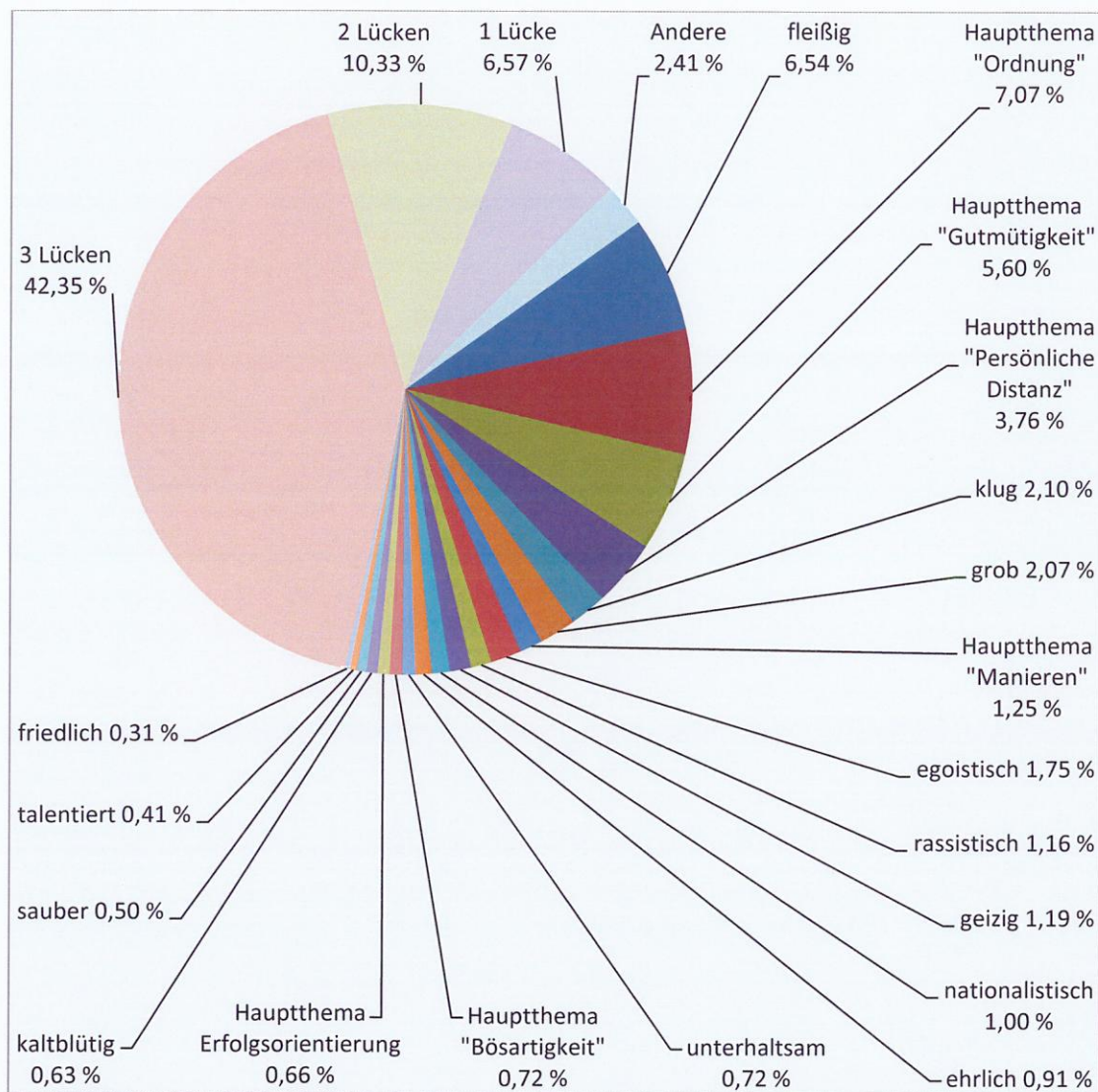


Abbildung 4.15. Die Aufteilung der persönlichen Eigenschaften der Deutschen nach den Gedanken der türkischen Gymnasiasten

In der Abbildung 4.15. wird dargelegt, dass mit 7,07% (226 G) den Deutschen, die Eigenschaften, die im Zusammenhang mit der Ordentlichkeit stehen, zugeschrieben werden. Dem folgt mit 6,54% (209 G) die Eigenschaft Fleiß. Die dritthöchste Eigenschaft ist mit 5,60% (179 G) das Hauptthema "Gutmütigkeit". Als vierthöchste Eigenschaft gilt mit 3,76% (120 G) das Hauptthema "Persönliche Distanz". Die andere

Eigenschaft ist mit 2,10% (67 G) klug und sehr nah dran ist mit 2,07% (66 G) grob. Während mit 1,75% (56 G) die Gymnasiasten die Deutschen egoistisch darstellen, ordnen 1,25% (40 G) der Gymnasiasten sie zum Hauptthema "Manieren" zu. Die anderen Eigenschaften sind mit 1,19% (38 G) geizig, mit 1,16% (37 G) rassistisch, mit 1,00% (32 G) nationalistisch und mit 0,91 (29 G) ehrlich. 0,23% (23 G) der Gymnasiasten stellen die Deutschen unterhaltsam und mit gleichem Prozentwert Hauptthema "Bösartigkeit" dar. Die anderen Eigenschaften, die die Gymnasiasten von den Deutschen halten, sind mit 0,66% (21 G), Hauptthema "Erfolgsorientierung" mit 0,63% (20 G) kaltblütig und mit 0,50% (16 G) sauber. 0,41% (13 G) der Gymnasiasten stellen die Deutschen talentiert. Dem folgt mit 0,31% (10 G) friedlich. In dieser Frage gibt es, 42,35% (1353 L) 3 Lücken, und 10,33% (330 L) 2 Lücke und 6,57% (210 L) 1 Lücke. Mit anderen Worten 451 Gymnasiasten haben diese Frage unbeantwortet gelassen. 110 Gymnasiasten haben nur ein Stichwort und 210 Gymnasiasten haben zwei Stichworte geschrieben. Die Antworten, deren Frequenzwerte weniger als zehn sind (Andere: 2,41% 77, G) sind wie folgt:

Schüchtern (9 G), langweilig (8 G), stolz (6 G), erfolgreich (5 G), Selbstüchtig (5 G), frech (5 G), vorausschauend (4 G), listig (4 G), alkoholsüchtig (3 G), Umweltbewusst (3 G) vorurteilsvoll (3 G), zuversichtlich (3 G), emotional (2 G), interessant (2 G), realistisch (2 G), geduldig (2 G), verwöhnt (2 G), faul (2 G), forschend (2 G), mutig (1 G), Kapitalist (1 G) neidisch (1 G), geschmackvoll (1 G) und geschmacklos (1 G).

4.3.5. Die Ergebnisse der Frage „Welche drei Eigenschaften der Deutschen soll man als Vorbilder nehmen?“

Die fünfte semistrukturierte Frage ist „Welche drei Eigenschaften der Deutschen soll man als Vorbilder nehmen?“ Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Sympathie, Gedanken, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die Deutschen. Zuerst werden die Konzeptkarten der Hauptthemen in der Abbildung 4.16. angegeben. Dann werden die Frequenz- und Prozentwerte der Frage werden in der Tabelle 4.18. vorgelegt.

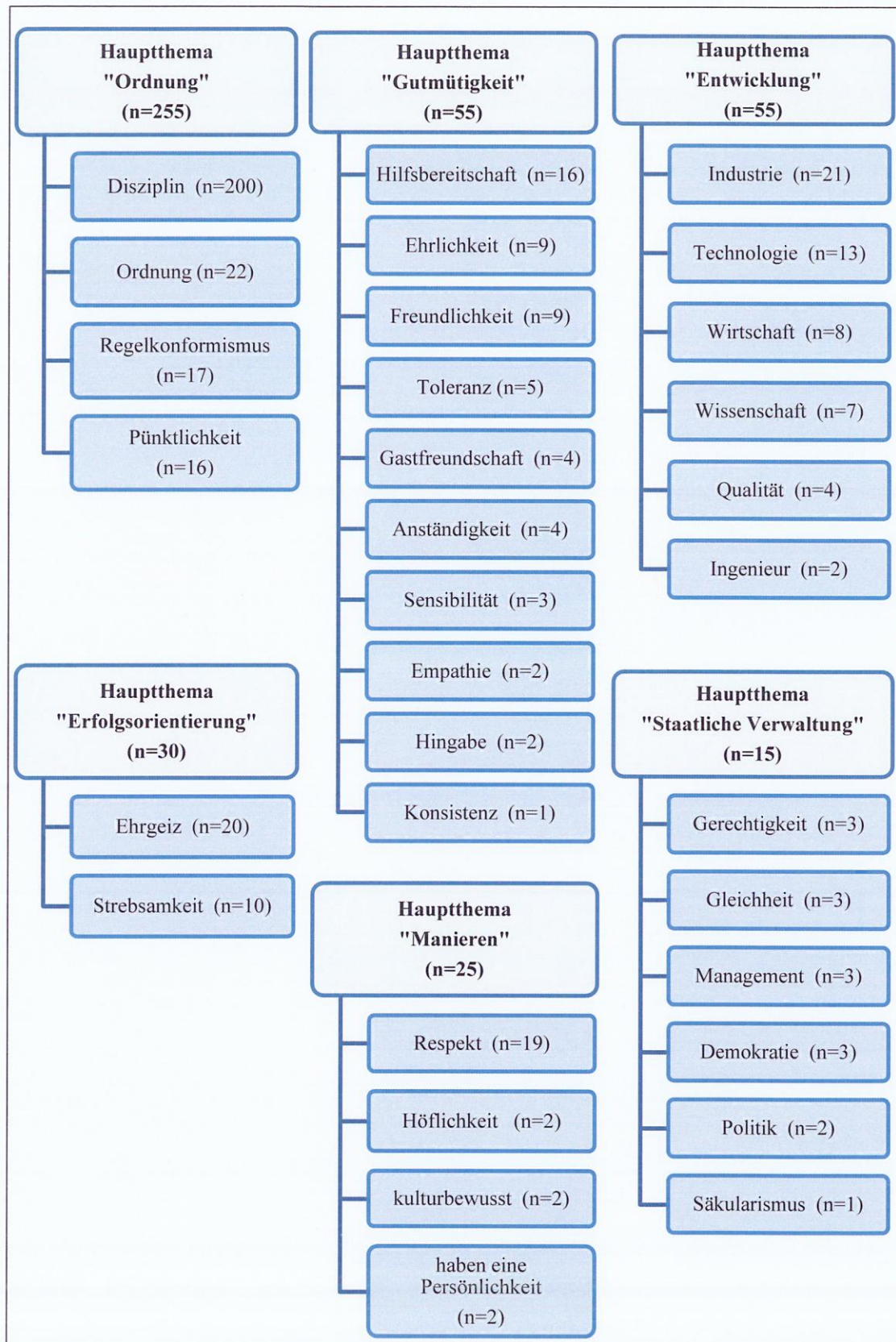


Abbildung 4.16. Die Konzeptkarten der Hauptthemen über die Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen

Nach den Konzeptkarten der Hauptthemen über die Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen gemäß den Meinungen der türkischen Gymnasiasten, werden in der Tabelle 4.18. die Frequenz- und Prozentwerte der Eigenschaften von Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten präsentiert.

Tabelle 4.18

Die Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Fleiß	263	8,23
Hauptthema "Ordnung"	255	7,98
Hauptthema "Entwicklung"	55	1,72
Hauptthema "Gutmütigkeit"	55	1,72
Sauberkeit	42	1,31
Intelligenz	32	1,00
Hauptthema "Erfolgsorientierung"	30	0,94
Hauptthema "Manieren"	25	0,78
Fußball	23	0,72
Bildungssystem	16	0,50
Hauptthema "Staatliche Verwaltung"	15	0,47
Nationalismus	12	0,38
Kaltblütigkeit	10	0,31
Andere	49	1,53
3 Lücken	1746	54,65
2 Lücken	416	13,02
1 Lücke	151	4,73
GESAMT	3195	100

Die Eigenschaften von Deutschen, die als Vorbilder genommen werden können nach den Gedanken der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.18. angegeben. Des Weiteren werden die Eigenschaften der Gymnasiasten durch Abbildung 4.17. detailliert erklärt.

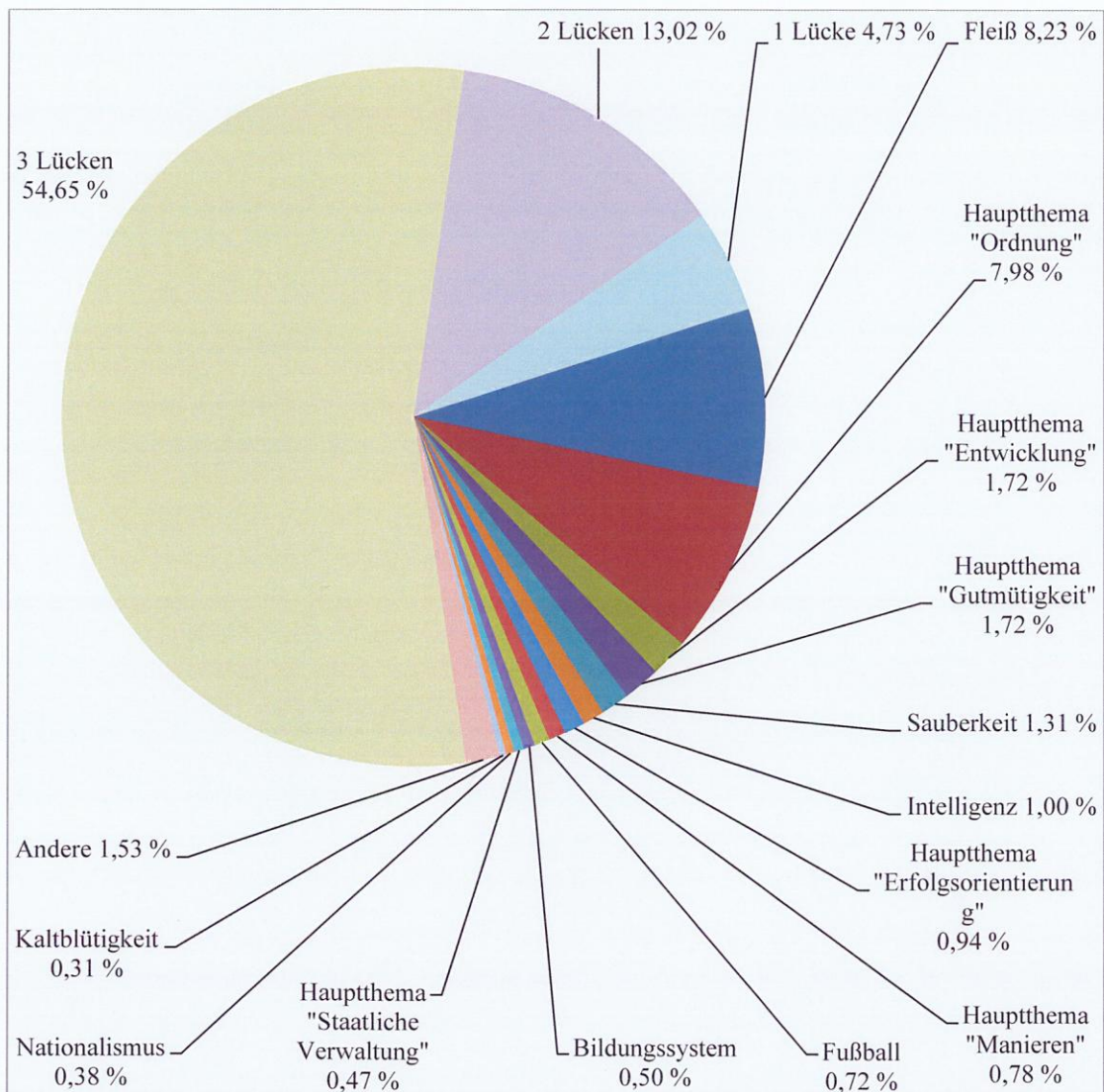


Abbildung 4.17. Aufteilung der Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen

In Anbetracht der Abbildung 4.17. könnte man zum Ausdruck bringen, dass nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten die höchsten Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen, mit 8,23% (263 G) der Fleiß der Deutschen ist. Dem folgt mit 7,98% (255 G) das Hauptthema "Ordnung". Dritthöchste Eigenschaft ist mit gleichem Prozentwert 1,72% (55 G) das Hauptthema "Entwicklung" und "Gutmütigkeit". Die anderen Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbild nehmen sollen, sind mit 1,31% (42 G) Sauberkeit, mit 1,00% (32 G) Intelligenz, mit 0,94% (30 G) das Hauptthema "Erfolgsorientierung". Manche Gymnasiasten benennen die Eigenschaften der Deutschen, die die Türken als Vorbilder nehmen sollen folgendermaßen; mit 0,78% (25 G) das Hauptthema "Manieren" und mit 0,72% (23 G)

Fußball, mit 0,50% (16 G) das Bildungssystem. Dem folgen mit 0,47% (15 G) "Staatliche Verwaltung", mit 0,38% (12 G) Nationalismus und mit 0,31% (10 G) Kaltblütigkeit. In dieser Frage gibt es, 54,65% (1746 L) 3 Lücken, und 13,02% (416 L) 2 Lücke und 4,73% (151 L) 1 Lücke. Mit anderen Worten 582 Gymnasiasten haben diese Frage unbeantwortet gelassen. 208 Gymnasiasten haben nur eine Meinung und 151 Gymnasiasten haben zwei Meinungen geschrieben. Die Antworten, deren Frequenzwerte weniger als zehn sind (1,53% (49 G) Andere) sind wie folgt:

Erfolg (8 G), Unterhaltsamkeit (6 G), Ernst (5 G), Lebensstil (5 G), Sparsamkeit (4 G), Großzügigkeit (2 G), Gewandtheit (2 G), Förmlichkeit (2 G), Patriotismus (2 G), Kreativität (2 G), Kleidungsstil (1 G), Fantasie (1 G), Rassismus (1 G), Idealismus (1 G), Voraussicht (1 G), Selbstvertrauen (1 G), Praxis (1 G), Komfort (1 G), Talent (1 G), Lesegewohnheiten (1 G) und Skepsis (1 G).

4.3.6. Die Ergebnisse der Frage „Welche Eigenschaften der Türken sollen die Deutschen als Vorbilder nehmen?“

Die sechste semistrukturierte Frage ist „Welche Eigenschaften der Türken sollen die Deutschen als Vorbilder nehmen?“. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die persönlichen Eigenschaften der Deutschen. Auf diese Frage sollten die Gymnasiasten je nach Wunsch eine oder mehrere Antworten geben, die Antworten können ein Stichwort oder ein Satz sein. Ab der sechsten semistrukturierten Frage haben die Gymnasiasten wenige Stichworte geschrieben und diese waren nicht gleich, sodass es keinen Sinn ergab, die in gleichen Gruppen einzuordnen. Deswegen werden für diese Fragen keine Konzeptkarten erstellt. Die interessanten Antworten werden als Zitate angegeben. Die Frequenz- und Prozentwerte der sechsten Frage werden in der Tabelle 4.19. gegeben.

Tabelle 4.19

Eigenschaften der Türken, die die Deutschen als Vorbilder nehmen sollen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
unbeantwortet	310	25,81
Gastfreundschaft	120	9,99
Keine Eigenschaft	112	9,33
Ich weiß nicht	74	6,16
Essgewohnheiten	73	6,08
alle Eigenschaften	61	5,08
Toleranz	40	3,33
Menschlichkeit	45	3,75
Mut	31	2,58
Warmblütigkeit	36	3,00
Hilfsbereitschaft	30	2,50
Respekt	22	1,83
Tradition	21	1,75
Aufrichtigkeit	21	1,75
Familienliebe	15	1,25
Patriotismus	15	1,25
Ehrlichkeit	14	1,17
Fleiß	13	1,08
Ehrgeiz	13	1,08
Intelligenz	13	1,08
Sauberkeit	10	0,83
Ehre	10	0,83
Andere	102	8,49
GESAMT	1201	100

Die Eigenschaften der Türken, die die Deutschen als Vorbilder nehmen sollen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.19. angegeben. Des Weiteren werden durch Abbildung 4.18. detailliert erklärt.

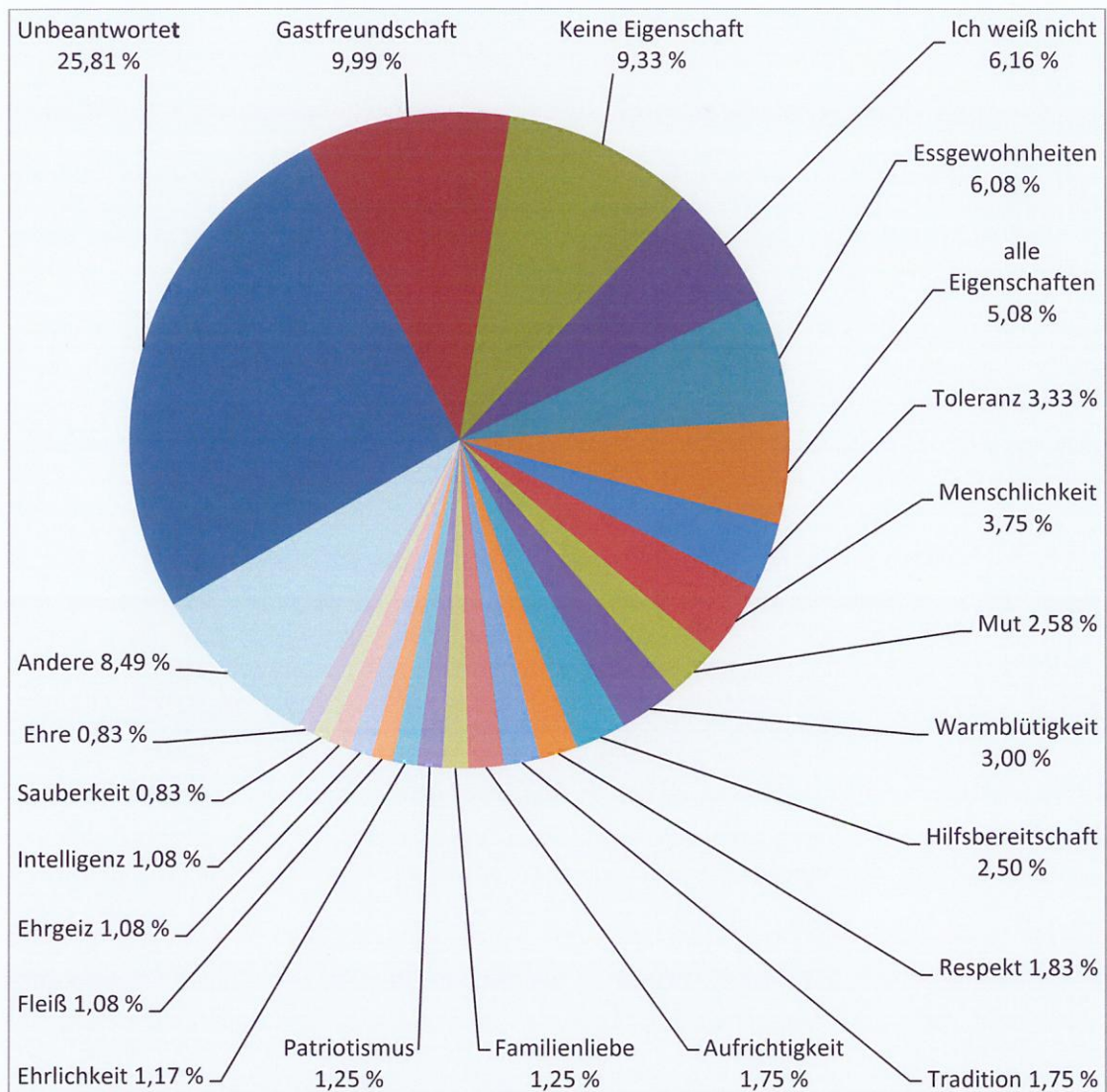


Abbildung 4.18. Eigenschaften der Türken, die die Deutschen als Vorbilder nehmen sollen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Der Abbildung 4.18. kann man entnehmen, darüber dass die die Eigenschaft der Türken die Deutschen als Vorbilder nehmen sollen. Die höchste Eigenschaft ist mit 9,99% (120 G) Gastfreundschaft. 9,33% (112 G) der befragten Gymnasiasten geben an, dass die Deutschen keine Eigenschaften der Türken als Vorbilder nehmen sollen. Während 6,16% der Gymnasiasten (74 G) über dieses Thema nichts wissen, denken 6,08% der Gymnasiasten (73 G) dass, die Deutschen alle Eigenschaften der Türken als Vorbild nehmen sollen. Als sechshöchstes Stichwort gilt mit 3,75% (45 G) das Stichwort Menschlichkeit. Dem folgt mit 3,33% (40 G) das Stichwort Toleranz. Während 3,00% (36 G) der Gymnasiasten die Warmblütigkeit der Türken als vorbildhaft erachten, finden 2,58% (31 G) der Gymnasiasten die Eigenschaft Mut vorbildlich. Die anderen

zwei Stichworte zu Frage sechs sind mit 2,50% (30 G) Hilfsbereitschaft und mit 1,83% (22 G) das Stichwort Respekt. Dem folgen mit gleichen Prozentwerten 1,75% (21 G) Tradition und Aufrichtigkeit. Geleichweise haben die anderen Stichworte Familienliebe und Patriotismus die gleichen Prozentwerten; 1,25% (15 G). Ehrlichkeit ist das andere Stichwort mit 1,17% (14 G). Die drei Stichworte, die die Deutschen als Vorbilder nehmen sollen, sind mit 1,08% (13 G) Fleiß, Ehrgeiz und Intelligenz. Dem folgen mit 0,83% (10 G) Sauberkeit und Ehre. Obwohl die Gymnasiasten je nach ihre Wünsche die Eigenschaften der Türken als Vorbild zuschreiben sollten, gibt es bei 25,81% (310 G) der Gymnasiasten, die diese Frage unbeantwortet gelassen haben. Mit anderen Worten 310 Gymnasiasten haben nichts zu Frage sechs geschrieben. Die Stichworte, deren Frequenzwerten weniger als zehn (Andere 8,49% G: 102) sind, sind wie folgt:

Lebensstil (9 G), Unterhaltung (8 G), Barmherzigkeit (8 G), Religion (7 G), Großzügigkeit (6 G), Solidarität (6 G), Disziplin (6 G), Fähigkeit (6 G), Atatürk (5 G), Kriegslust (4 G), Rassismus (4 G), Militärdienst (3 G), Technologie (2 G), Adel (2 G), Gleichheit (2 G), Selbstvertrauen (2 G), Sensibilität (2 G), Hingabe (2 G), Beschneidung (2 G), Kleidungsstil (2 G), Geschichte (1 G), Gerechtigkeit (1 G), Fußball (1 G), Moral (1 G), Bruderschaft (1 G), Sprache (1 G), Zivilisation (1 G), Harmonie (1 G), Schlichtheit (1 G), Anständigkeit (1 G), Frieden (1 G), Gesprächigkeit (1 G), Erfolg (1 G) und Glück (1 G).

Die Gymnasiasten, die interessante Meinungen über Selbst- und Fremdbild geäußert haben, haben ihre Meinungen wie folgt begründet:

G.1: „Wenn es möglich ist, nehmen sie keine Eigenschaft der Türken an.“

G.3: „Sie sollen alle Eigenschaften der Türken als Vorbild nehmen.“

G.14: „Es gibt absolut keine Eigenschaften der Türken, die Deutsche als Vorbild nehmen können.“

G.16: „Türken sind Vorbilder in jedem Verhalten.“

G.17: „Die Deutschen sollen uns in jeder Hinsicht als Vorbilder nehmen.“

G.23: „Sie sollen unseren Mut als Vorbild nehmen.“

G.43: „In allem Sinne sollen sie uns als Vorbild nehmen.“

G.79: „Es gibt keine Eigenschaft, die die Deutschen als Vorbild nehmen können, weil sie bereits besser als wir sind.“

G.90: „Es wäre ausreichend, wenn sie so edel wie Türken wären.“

G.203: „In jeder Hinsicht sollten sie die Eigenschaften der Türken als Vorbild nehmen.“

G.217: „Egal in welcher Hinsicht die Deutschen sich ein Vorbild nehmen, können sie nicht einmal halbwegs so gut sein wie die Türken.“

G.239 „Nach meiner Meinung sollten sie die Türken nicht als Vorbilder nehmen.“

G.328: „Wir sind gastfreundlich, aber diese Eigenschaft gibt es bei den Deutschen nicht.“

G.339: „Sie sollen alle unsere Eigenschaften als Vorbilder nehmen, denn wir sind eine perfektionistische Bevölkerung.“

G.378: „Die Menschen, deren Länder bombardiert werden, sollten nicht ausgegrenzt werden, sollten zudem nicht verspottet werden und denen sollte auch Rücksicht gezeigt werden.“

G.389: „Sie sollen auch vier Jahren lang Türkisch lernen, aber sie können dennoch nicht sprechen.“

G.406: „Weil die Deutschen geizig sind, können sie in dieser Hinsicht uns als Vorbild nehmen.“

G.447: „Sie sollten alle unsere Eigenschaften als Vorbild nehmen, weil wir die türkische Nation sind.“

G.660: „Es gibt keinen Rassismus bei uns. Ich denke, dass sie in erster Linie das als Vorbild nehmen sollten.“

G.678: „Die Deutschen hatten keinen Vorfahren wie Atatürk, können sie auch niemals haben.“

G.687: „Ich habe gehört, dass sie keine gute Speisen haben, aber es gibt viele türkischen Speisen in Deutschland. Außerdem sollen die Christen uns gegenüber den Respekt erweisen, den wir Muslimen ihnen auch gegenüber zeigen.“

G.749: „Die meisten Türken sind selbstlos, treu, verständnisvoll, aber ich glaube, dass die Deutschen diese Eigenschaften nicht haben.“

G.850: „Die ganze Welt sollte die Türken als Vorbilder nehmen.“

G.857: „Ich werde keine Sympathie für die Deutschen aufbringen. Ich beschäftige mich nicht mit sozialen Angelegenheiten. Aus dem Grund will ich nur die Sprache lernen.“

G.898: „Meiner Meinung nach gibt es keine Eigenschaften der Türken, die als Vorbilder genommen werden sollten. Die Türkei ist derzeit in einem schlechten Zustand.“

G. 901: „Wenn es nötig ist, erobern wir sogar für unser Land die Welt.“

G.972: „Soweit es möglich ist nehme man nicht die Eigenschaften der Türken als Vorbilder, denn diese sind hinterhältig.“

G.980: „Ich denke, dass jede Nation die Türken als Vorbilder nehmen sollten.“

G.1023: „Es gibt keine Eigenschaft, weshalb sie uns als Vorbilder nehmen sollten.“

G.1024: „Ich kenne die Deutschen nicht, aber sie könnten wie die Türken warmblütig und freundlich sein.“

4.3.7. Die Ergebnisse der Frage „Wie finden Sie deutsche Produkte?“

Die siebte semistrukturierte Frage ist „Wie finden Sie deutsche Produkte?“. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Gedanken, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die deutsche Produkte. Die Frequenz- und Prozentwerte der siebten Frage werden nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten in der Tabelle 4.20. untersucht.

Tabelle 4.20

Eigenschaften der deutschen Produkte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
qualitativ	297	25,04
unbeantwortet	198	16,69
schön	150	12,65
ich weiß nicht	128	10,79
Stabil	111	9,36
perfekt	82	6,91
gut	76	6,41
langlebig	33	2,78
schlecht	29	2,45
durchschnittlich	27	2,28
praktisch	17	1,43
teuer	15	1,26
andere	23	1,94
GESAMT	1186	100

Die Eigenschaften der deutschen Produkte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.20. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.19. detailliert erklärt.

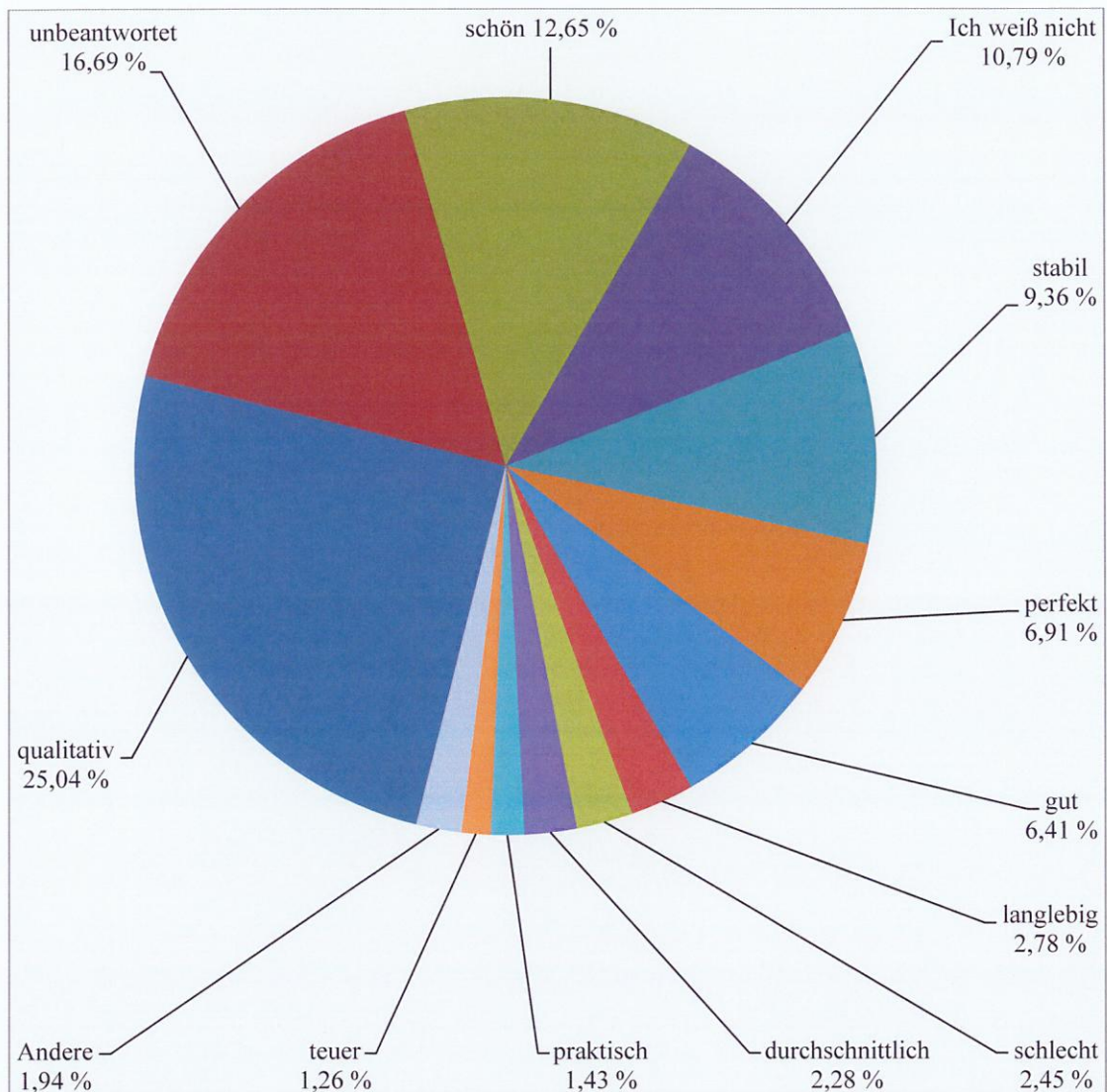


Abbildung 4.19. Aufteilung der Eigenschaften der deutschen Produkte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Wie in der Abbildung 4.19 erkennbar ist, dass 25,04% (297 G) der Gymnasiasten die deutschen Produkte qualitativ gut finden. Während 12,65% (150 G) der Gymnasiasten die deutschen Produkte schön finden, haben 10,79% der Gymnasiasten über die deutschen Produkte keine Meinung. Dem folgen mit 9,36% (111 G) stabil und 6,91% (82 G) perfekt. Die Anzahl der Gymnasiasten, die die deutschen Produkte gut finden, ist mit 6,41% (76 G). Als weitere höchste Eigenschaften gelten mit 2,78% (33 G) langlebig, mit 2,45% (29 G) schlecht, mit 2,28% (27 G) durchschnittlich, mit 1,43% (17 G) praktisch und mit 1,26% (15 G) teuer. Die Anzahl der Gymnasiasten, die diese Frage unbeantwortet gelassen haben, ist mit 16,69% 198. Die Stichworte, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 1,94% G: 23) sind, sind wie folgt:

erfolgreich (9 G), billig (4 G), interessant (3 G), fortgeschritten (2 G), zuverlässig (1 G), unnötig (1 G), ästhetisch (1 G), schädlich (1 G) und minderwertig (1 G).

Einige dieser Äußerungen, die besonders interessant waren, werden in der Reihenfolge erörtert:

G.5: „Durch fleißige Arbeit stellen die Deutschen qualitative Produkte her.“

G.10: „Ich denke, dass die deutschen Produkte qualitativ zu empfehlen sind.“

G.307: „Zum Beispiel sind die Autos der Automarke Volkswagen sehr stabil und langlebig, in der Regel produzieren die Deutschen hochwertige und robuste Waren.“

G.342: „Ich möchte in diesem Zusammenhang etwas sagen, aber ich benutze keine deutschen Waren.“

G.343: „Die Deutschen produzieren wirklich sehr qualitative Produkte.“

G.368: „Sie produzieren qualitative Produkte, aber wenn wir wollen würden, würden wir bessere Produkte herstellen“.

G374 „Mercedes und Kinderschokolade sind qualitativ und in der Welt bekannt, dazu kommt, dass sie ziemlich gut zu sein scheinen.“

G.447: „Sie stellen hervorragende Autos her, einen großen Lob an die Deutschen.“

G.475: „Sie haben recht qualitative Produkte. Ihre Lebensmittel sind auch sehr schmackhaft.“

G.477: „Sie legen sehr erfolgreiche Arbeiten vor.“

G.488: „Die deutschen Schokoladen sind sehr schmackhaft und ihre Kleidungsstücke sind sehr robust.“

G.508: „Wir benutzen fast alle deutschen Produkte. Natürlich vereinfachen sie auch den Alltag.“

G.509: „Ich habe deine Stifte benutzt, sie waren äußerst stabil. Die Produkte sind sehr gut haltbar und damit kann man sie auch lange benutzen.“

G.548: „BMW ist von sehr guter Qualität und sein Design sticht letzteres auch sehr hervor.“

G.688: „Sie haben sehr hochwertige Produkte in ihrem Gesundheitssektor.“

G.800: „Sie besitzen die qualitativsten Waren weltweit.“

G.883: „Sie produzieren sehr gute Waren. Ihre Industriegesellschaft ist äußerst gut.“

G.902: „Sie sind robust, ich liebe und verwende sie.“

G.914: „Da Deutschland sehr fortgeschritten und ein Mitglied der Europäischen Union ist, glaube ich, dass ihre Waren gut sind.“

G.917: „Die Deutschen produzieren und stellen qualitative Ware weltweit her.“

4.3.8. Die Ergebnisse der Frage „Welche Entdeckungen und Erfindungen, der deutschen Wissenschaftler kennen Sie?“

Um das Bewusstseinsniveau, Meinungen und Einstellungen, der türkischen Gymnasiasten über Deutschland und die Deutschen zu bestimmen, wurde die achte semistrukturierte Frage „Welche Entdeckungen und Erfindungen, der deutschen Wissenschaftler kennen Sie?“ gestellt. Die Frequenz- und Prozentwerte der achten Frage werden in der Tabelle 4.21. angegeben

Tabelle 4.21

Entdeckungen und Erfindungen der deutschen Wissenschaftler nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Unbeantwortet	422	37,88
Ich weiß nicht	289	25,94
Auto	131	11,76
keine Entdeckungen und Erfindungen	52	4,67
Atombombe	43	3,86
Erfindungen von Einstein	29	2,60
Glühbirne	19	1,71
Telefon	11	0,99
Andere	118	10,59
GESAMT	1114	100

Die Entdeckungen und Erfindungen, der deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.21. angegeben. Des Weiteren werden durch Abbildung 4.20. detailliert erklärt.

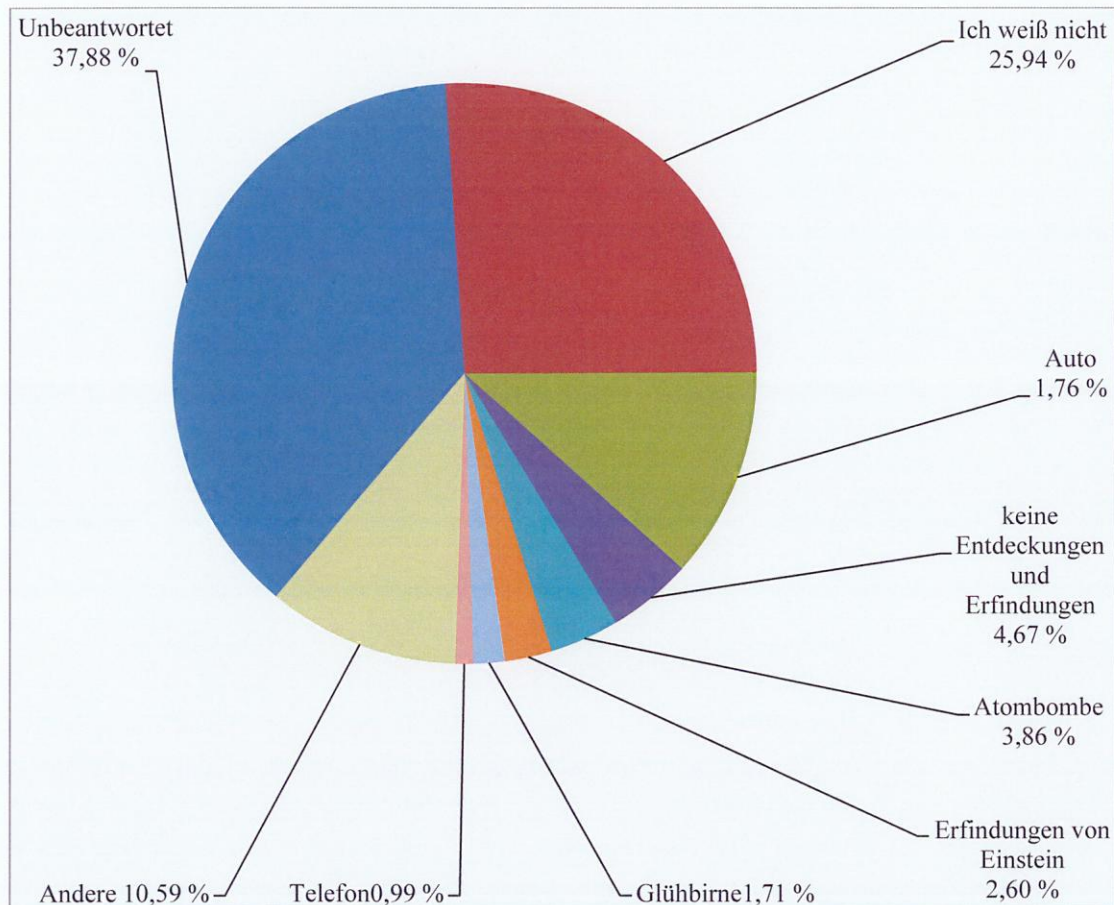


Abbildung 4.20. Aufteilung der Entdeckungen und Erfindungen der deutschen Wissenschaftler nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Wie aus der Abbildung 4.20. ersichtlich ist, dass 37,88% (422 G) der Gymnasiasten, die an dieser Studie teilgenommen haben, die Frage acht unbeantwortet gelassen haben. 25,94% (289 G) der Gymnasiasten kennen keine Entdeckungen und Erfindungen, der deutschen Wissenschaftler. Während 11,76% (131 G) der Gymnasiasten denken, dass die Deutschen Auto erfunden haben, denken 4,67% (52 G) der Gymnasiasten, dass die Deutschen nichts gefunden und entdeckt haben. Mit 3,86% (43 G) kennen die Gymnasiasten die Atombombe als eine deutsche Erfindung. Dem folgen mit 2,60% (29 G) die Erfindungen von Einstein mit 1,71% (19 G) Glühbirne und mit 0,99% (11 G) das Telefon. Die Erfindungen und Entdeckungen, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 10,59% G:118) sind, sind wie folgt:

Medizin (9 G), Tank (8 G), Technologie (7 G), MP3 (6 G), Heisenbergsche Unschärferelation von Werner (6 G), Druckmittel (5 G), Quantenphysik (5 G), Schokolade (5 G), Rakete (5 G), Hausgeräte (5 G), Düse (4 G), Fußball (4 G), U- Boot (3 G), Klarinette (3 G), Autobahn (3 G), Transformator (3 G), Licht (3 G),. Die anderen sind die Entdeckungen von englischem Wissenschaftler Michael Faraday (2 G). Dem folgen Zeppelin (2 G), Fahrenheit(2 G), Locher (2 G), Tollwut-Impfstoff (2 G), F1 Autos (2 G), die Entdeckungen von österreichischen Wissenschaftler Lorenz Böhler (2 G). Die anderen sind: Sandale (1 G), Grammophon (1 G), Gravitationsgesetz (1 G), Röntgen (1 G), Radio (1 G), Fertighaus (1 G), Benzin (1 G), Diesel (1 G), Hörapparat (1 G), Bier (1 G), Nanotechnologie (1 G), Reform (1 G), Papier (1 G), Gold (1 G), Plattentektonik (1 G), Barometer (1 G), Orbital (1 G), die Entdeckungen von Gerhard Meisenberg und die Gedanken von Nietzsche.

4.3.9. Die Ergebnisse der Frage „Welche Eigenschaften haben die Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheiden?“

Die neunte semistrukturierte Frage ist „Welche Eigenschaften haben die Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheiden?“ Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten gegenüber die Deutschen. Die Frequenz- und Prozentwerte der neunten Frage werden in der Tabelle 4.22. erläutert.

Tabelle 4.22

Die Eigenschaften der Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheiden nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Unbeantwortet	440	38,83
Ich weiß nicht	200	17,65
Disziplin	115	10,15
Fleiß	78	6,88
keine Eigenschaft	49	4,32
Sprache	43	3,80
Rassismus	25	2,21
Entwicklung	16	1,41
physikalische Eigenschaften	15	1,32
Nationalismus	15	1,32
Ehrgeiz	12	1,06
Andere	125	11,03
GESAMT	1133	100

Die Eigenschaften der Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheidet nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten, werden in der Tabelle 4.22. angegeben. Des Weiteren werden durch Abbildung 4.21. detailliert erklärt.

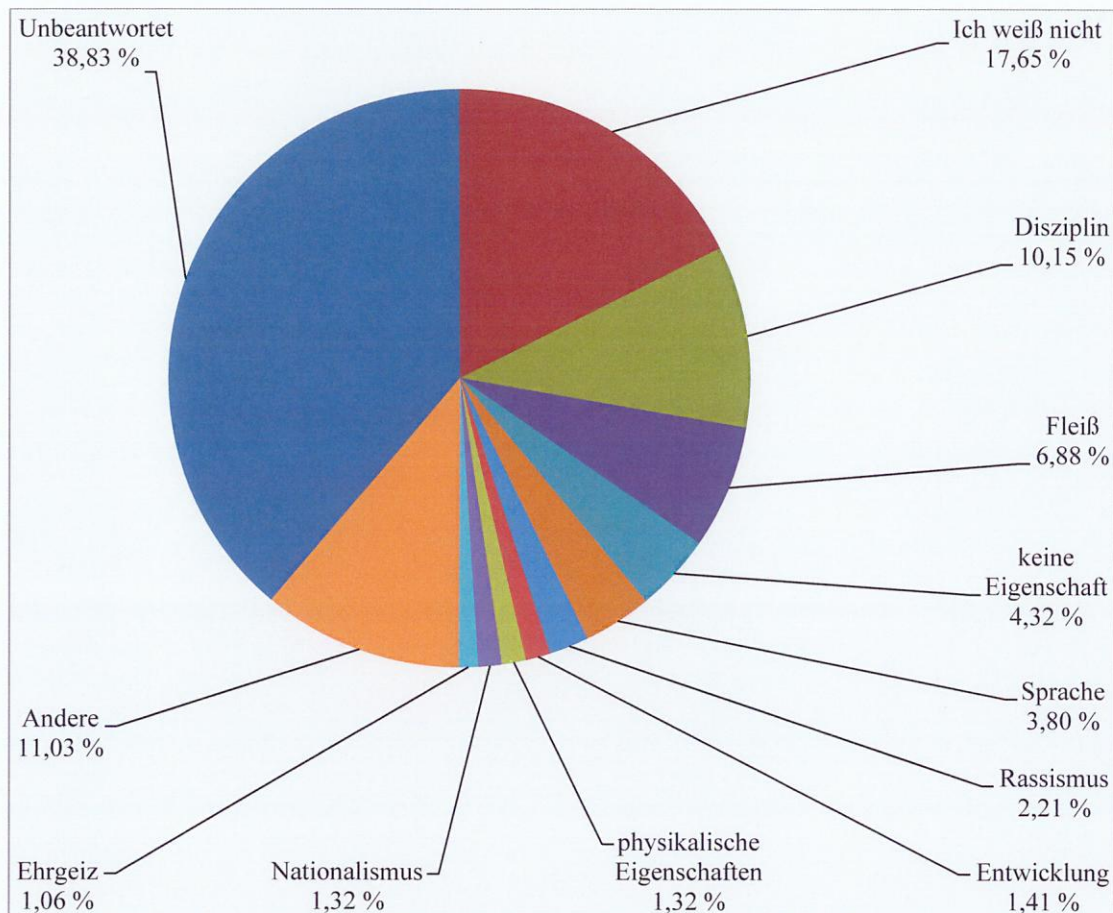


Abbildung 4.21. Aufteilung der Eigenschaften der Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheidet nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Der Abbildung 4. 21 kann man entnehmen, dass 38,83% (440 G) der Gymnasiasten, die an dieser Studie teilgenommen haben, diese Frage unbeantwortet gelassen haben. 17,65% (200 G) der Gymnasiasten haben keine Meinung dazu, welche Eigenschaften der Deutschen sie von anderen Völkern unterscheidet. Während 10,15% (115 G) der Gymnasiasten denken, dass das Disziplin die Deutschen von anderen Völkern unterscheidet, denken 6,88% (78 G) der Gymnasiasten, dass der Fleiß die Deutschen von anderen Völkern unterscheidet. Mit 4,32% (49 G) denken die Gymnasiasten, dass die Deutschen keine Eigenschaften haben, die sie von anderen Völkern unterscheidet. Dem folgen mit 3,80% (43 G) die Sprache mit 2,21% (25 G) der Rassismus und mit 1,41% (16 G) Entwicklung. Die anderen Eigenschaften der Deutschen nach den Meinungen der Gymnasiasten sind mit gleichen Prozentwerten 1,32% (15 G) physikalische Eigenschaften und Nationalismus der Deutschen. Dem folgt mit 1,06%

(12 G) die Eigenschaft Ehrgeiz. Die Eigenschaften, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 11,03% G:125) sind, sind wie folgt:

Kälte (9 G), Autos (8 G), Fußball (8 G), Grobheit (7 G), Wissenschaft&Technologie (7 G), Bier (7 G), Völkermord (7 G), Intelligenz (6 G), sauber (5 G), Manieren (4 G), kaltblütig (3 G), freundlich (3 G), alt (3 G), Lebensstil (3 G). Die Eigenschaften, deren Frequenzwerte zwei sind, sind: gnadenlos, ernst, verständnisvoll, respektvoll, kämpferisch, anständig, konservativ, Arbeitsmoral, Essgewohnheiten und Zusammenleben mit den Türken. Als letztes gelten die Eigenschaften, deren Frequenzwerte eins sind, sind: geizig, dominant, flink, ehrlich, rückständig, gebildet, qualitativ, gut, altmodisch, selbstgefällig, humorvoll, forschend, vollkommend, gesund, falsch, ruhig, respektlos, talentiert, unternehmungslustig, Arbeitskraft, Lesegewohnheiten, Architektur, Mineralwasser, ihre Religion, Brauch und Zusammensein.

Die Gymnasiasten, die interessante Meinungen über das Thema Eigenschaften der Deutschen, die sie von anderen Völkern unterscheidet, werden in der Reihenfolge geboten:

G.95: „Deutschen sind streng, diszipliniert und nehmen sich als Gesellschaft als etwas Überlegenes wahr.“

G.109: „Sie zählen sich zu einer der besseren Gesellschaften.“

G.134: „Sie bilden sehr gute Fußballer aus.“

G.469: „Sie sind treu ihrer Sprache gegenüber.“

G.503: „Alle Nationen sind in meiner Sicht gleich.“

G.627: „Die Deutschen ziehen sich aus den schlechten Erlebnissen eine Lehre, indem sie es als Erfahrung hinnehmen und diese Lehre führte meiner Ansicht nach, dass sie sich weiterentwickeln.“

G.800: „Sie sind eine arische Nation und aus dem Grund fühlen sie sich wie die Besitzer von Europa.“

G.867: „Sie stehen auf der Rangliste der fleißigsten Nationen an erster Stelle.“

G.914: „Sie sprechen ihre Eltern mit ihren Vornamen an.“

G.1023: „Sie sind pünktlich und sie machen das Beste in allem was sie tun.“

4.3.10. Die Ergebnisse der Frage „Welche Eigenschaften unterscheiden die Türken und die Deutschen voneinander?“

Die zehnte semistrukturierte Frage ist „Welche Eigenschaften unterscheiden die Türken und die Deutschen voneinander?“ Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten gegenüber die Deutschen. Die Frequenz- und Prozentwerte werden in der Tabelle 4.23. gezeigt.

Tabelle 4.23

Die Eigenschaften, die die Türken und die Deutschen voneinander unterscheiden nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
unbeantwortet	380	32,70
ich weiß nicht	136	11,70
Fleiß	87	7,49
Disziplin	71	6,11
Sprache	65	5,59
Alle Eigenschaften	36	3,10
physikalische Eigenschaften	35	3,01
Warmblütigkeit	33	2,84
Tradition&Kultur	29	2,50
Intelligenz	26	2,24
Gastfreundschaft	21	1,81
Menschlichkeit	19	1,64
Religion	18	1,55
Essgewohnheiten	18	1,55
Keine Eigenschaften	15	1,29
Toleranz	11	0,95
Rassismus	11	0,95
Mut	11	0,95
Charakter	10	0,86
andere	130	11,19
GESAMT	1162	100

Die Eigenschaften, die nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten die Türken und die Deutschen voneinander unterscheiden, werden in der Tabelle 4.23. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.22. detailliert erklärt.

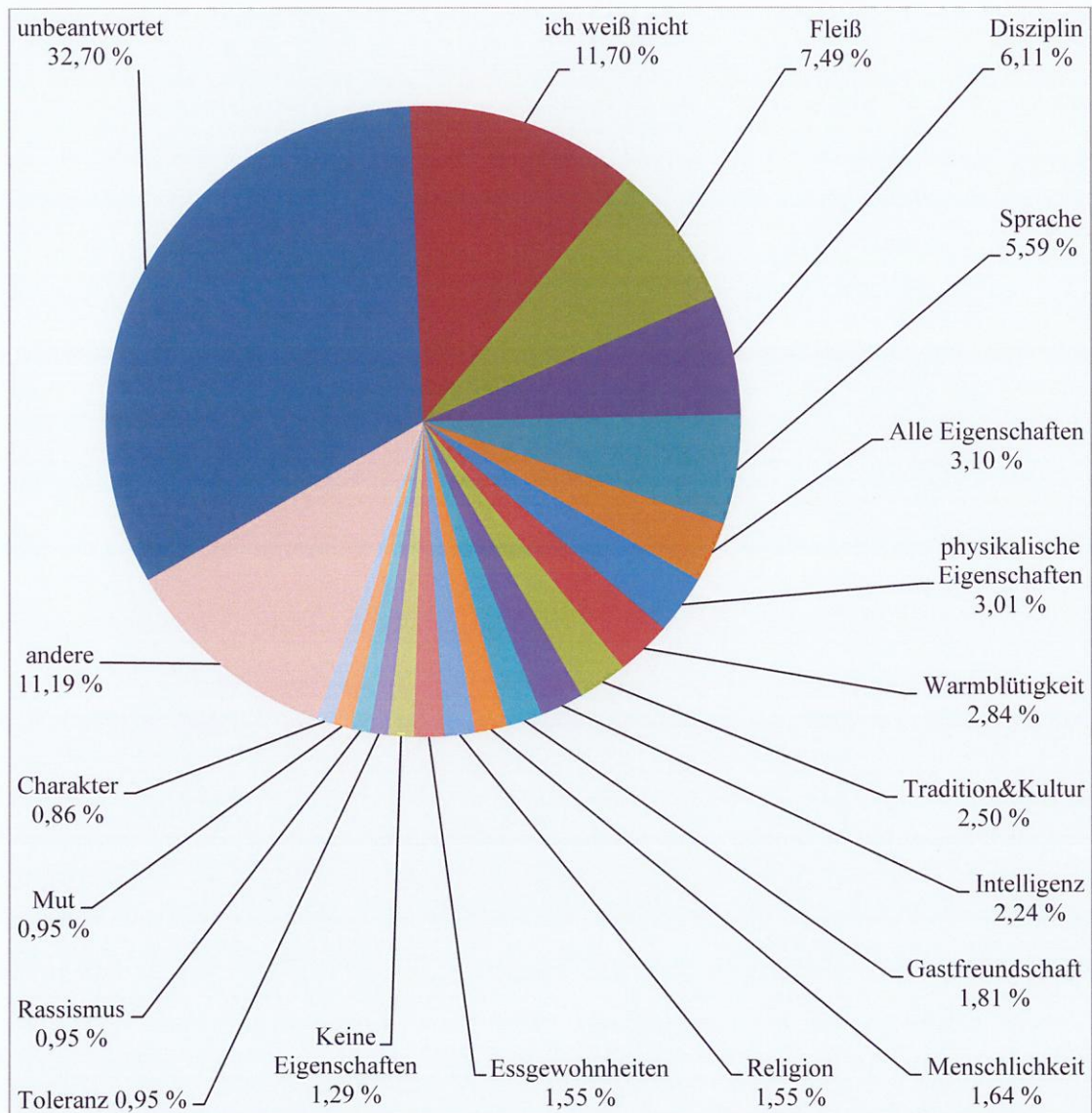


Abbildung 4.22. Aufteilung der Eigenschaften die die Türken und die Deutschen voneinander unterscheiden nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

In der Abbildung 4.22. wird vorgelegt, dass 32,70% (380 G) der Gymnasiasten, die an dieser Studie teilgenommen haben, die zehnte Frage unbeantwortet gelassen haben. 11,70% (136 G) der Gymnasiasten wissen nicht über das Thema die Eigenschaften die die Türken und die Deutschen voneinander unterscheiden. 7,49% (87 G) der Gymnasiasten denken, dass der Fleiß der Deutschen sie von den Türken unterscheidet.

Dem folgt mit 6,11% (71 G) Disziplin der Deutschen. Während 5,59% (65 G) der Gymnasiasten denken, dass die sprachlichen Eigenschaften der Deutschen und der Türken sie voneinander unterscheiden, denken 3,10% (36 G) der Gymnasiasten, dass sich die Deutschen und die Türken mit allen Eigenschaften voneinander unterscheiden. Als weitere Eigenschaften, die die Deutschen und Türken voneinander unterscheiden gelten mit 3,01% (35 G) physikalische Eigenschaften mit 2,84% (33 G) Warmblütigkeit der Türken und mit 2,50% (29 G) Tradition & Kultur der beiden Länder. 2,24% (26 G) finden die Türken intelligenter und mit 1,81% (21 G) gastfreundlicher als die Deutschen. Dem folgt mit 1,64% (19 G) die Menschlichkeit der Türken. Religion und Essgewohnheiten haben die gleichen Prozentwerte; 1,55% (18 G). 1,29% (15 G) der Gymnasiasten denken, dass die Deutschen und die Türken keine Eigenschaft haben, die voneinander unterscheiden. Das heißt, sie denken, dass die Deutschen und die Türken ähnlich sind. Die drei Stichworte, die die Deutschen und die Türken voneinander unterscheiden, sind mit gleichen Prozentwerten 0,95% (11 G) Tolerant, Rassismus und Mut. Dem folgt mit 0,86% (10 G) die Eigenschaft Charakter Die Eigenschaften, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 11,19% G: 130) sind, sind wie folgt:

Kraft (9 G), Sauberkeit (7 G), Ehrlichkeit (7 G), Patriotismus (7 G), Hilfsbereitschaft (7 G), Ausbildung (6 G), Freiheit (6 G), Fußball (5 G), Entwicklung (5 G), Familienliebe (4 G), Ehre der Türken (4 G), Alkohol (3 G), Großzügigkeit (3 G). Brüderschaft (2 G), Qualität (2 G), Respekt (2 G), Beschneidung (2 G), Arbeitsmoral (2 G), Ruhe der Türken (2 G), Fleiß der Türken (2 G), gut erzogen der Türken (2 G), Lebensstil (2 G), gut erzogen der Deutschen (2 G). Die anderen Stichworte haben nur eine Frequenzwert; Sensibilität der Deutschen (1 G), Gnade der Deutschen (1 G), Nervosität der Deutschen (1 G), Ernst der Deutschen (1 G), Dominanz der Deutschen (1 G), Voraussicht der Deutschen (1 G), Warmblütigkeit der Deutschen (1 G), Sauberkeit der Deutschen (1 G), Sparsamkeit der Deutschen (1 G), Einkaufstil der Deutschen (1 G), Autos der Deutschen (1 G), Erfolg der Deutschen (1 G) und Egoismus der Deutschen (1 G). Die anderen Stichworte gehören den Türken; Höflichkeit der Türken (1 G), Vollkommenheit der Türken (1 G), Ruhe der Türken (1 G), Gemütlichkeit der Türken (1 G), Strenge der Türken (1 G), Genervt der Türken (1 G), Übergewicht der Türken (1 G), Sauberkeit der Türken (1 G), Priorität der Türken (1 G), Kreativität der Türken (1 G), Talent der Türken (1 G) und mehr Essen der Türken. Die anderen Stichworte sind generell; Ernst (1 G), Geiz (1 G), Erfundene (1 G), Grobheit (1 G), Entschlossenheit (1

G), Nachbarschaft (1 G), Humor (1 G), Geld (1 G), Gesundheit (1 G), Tabu (1 G) und Stil (1 G).

Einige dieser Äußerungen, die besonders interessant waren, werden in der Reihenfolge erläutert:

G.4: „Die Türken sind ziemlich faul.“

G.5: „Die Türken schlafen rundum, aber die meisten Deutschen arbeiten auch in der Nacht, deswegen sind ihre Lichte immer an.“

G.8: „Die Türken sind faul, aber die Deutschen sind sehr fleißig.“

G.17: „Weil keine Gesellschaft wie die Türkische sein kann, werden alle Eigenschaften somit immer anders sein.“

G.19: „Die Türken sind anders als alle anderen, denn es besitzt nicht jeder die Ehre mit türkischer Ader geboren zu werden.“

G.37: „Die Türken machen alles auf den letzten Drücker.“

G.54: „Den Türken gelangen an Erfolg, ohne dass sie dafür arbeiten müssen, hingegen die Deutschen müssen für ihren Erfolg arbeiten.“

G.67: „Die Türken sind warmblütig, hingegen sind die Deutschen kaltblütig.“

G.70: „Die Türken haben eine sehr feine Aussprache, die Deutschen hingegen sprechen äußerst grob.“

G.72: „Die Deutschen sind ordentlicher als die Türken und werfen keinen Abfall auf die Straße.“

G.76: „Die Deutschen beachten die Gesellschaftsregeln aber die Türken nicht.“

G.106: „Die Deutschen sind ein einfache Nation, aber die Türken hingegen sind sehr erhaben.“

G.107: „Die Türken sind mächtiger, die Deutschen sind dagegen machtlos.“

G.115: „Türken sind entspannter, die Deutschen dagegen sind disziplinerter.“

G.129: „Die Türken finden immer den einfachsten Weg in ihrer Arbeit.“

G.140: „Die Türken mögen es nicht zu arbeiten.“

G.144: „Mit allen Eigenschaften spalten sich die Türken von den Deutschen.“

G.163: „Es gibt keine gleichen Eigenschaften, weil die Türken nicht zu ersetzen sind.“

G.167: „Türken sind intelligenter und kreativer als die Deutschen

G.203: „Die türkische Sprache ist sehr fein, aber die deutsche Sprache hingegen sehr grob.“

G.206: „Wir produzieren Automarken wie Tofaş, die Deutschen hingegen welche wie BMW.“

G.252: „Die Türken beachten die Regeln nicht, die Deutschen aber im Gegensatz dazu schon.“

G.254: „Die Türken legen nicht so viel Rücksicht auf Regeln und Disziplin, aber Die Deutschen legen darauf viel Wert.“

G.274: „Nachbarschaftliche Beziehungen sind in der Türkei äußerst wichtig. In Deutschland legt man darauf keinen Wert.“

G.300: „Die Türken verschwenden ihre Zeit viel mehr mit Technologie, die Deutschen hingegen widmen ihre Zeit dem Bücherlesen oder bevorzugen das soziale Leben.“

G.303: „Die Türken in Deutschland werden benachteiligt, aber die in der Türkei lebenden Deutschen haben es äußerst angenehm.“

G.321: „Die Türken sind nicht diszipliniert. Sie machen ihre Arbeit nicht pünktlich wie die Deutschen.“

G.376: „Die Türken sind klüger, aufgeweckter und ernster. Die Türken sind edler.“

G.451: „Wir sind klüger als die Deutschen, aber wissen zudem meist nicht wie wir damit umzugehen haben.“

G.462: „Die Türken sind brünett und die Deutschen sind blond.“

G.487: „Türken sind in jeder Eigenschaft überlegender als alle anderen Nationen.“

G.492: „Die Türken besitzen keine Ordnung, die Deutschen hingegen schon.“

G.509: „Deutsche nießen sehr laut und putzen ebenfalls in einer lauten Lautstärke ihre Nasen. Es ist für sie ein ganz normales Verhalten, aber die Türken verhalten sich in der Hinsicht respektvoller.“

G.596: „Die Türken sind nicht nur den Deutschen überlegen, sondern auch allen anderen Nationen.“

G.618: „Die Deutschen kaufen Lebensmittel auf dem Markt vereinzelt, weil diese ihrer Ansicht nach teuer zu sein scheinen, die Türken hingegen kaufen diese Lebensmittel in großen Mengen ein.“

G.627: „Die Türken sind gastfreundlicher, aber die Deutschen sind fleißiger und entschlossener.“

G.687: „Obwohl vielen von den Deutschen Englisch sprechen können, sprechen sie mit den Ausländern lediglich Deutsch.“

G.744: „Türken sind faul, Deutsche sind fleißiger, aber wir Türken sind klüger.“

G.754: „Deutsche sind weitsichtiger und sie ernähren sich nur von kalorienreduzierten Lebensmitteln.“

G.783: „Die Gemeinschaften sind untrennbar, aber die Menschen sind zu verschieden.“

G.841: „Deutsche sind generell kaltblütig und grob. Sie sind nicht dem geschichtlichen und kulturellen Druck von Europa ausgesetzt.“

G.898: „Ich kann behaupten, dass die Deutschen sehr diszipliniert sind. Aus diesem Grund sind die Türken und die Deutschen äußerst gespalten.“

G.914: „Wir sind gastfreundlich und warmblütig, aber sie sind so kalt, vergleichbar mit einem Kühlschrank.“

G.980: „Ein Türke zu sein ist eine Ehre, zudem eine Würde und macht stolz.“

G.1024: „Die Türken sind nicht so diszipliniert wie die Deutschen.“

4.3.11. Die Ergebnisse der Frage „Welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen Türken und Deutschen?“

„Welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen Türken und Deutschen?“ ist die elfte semistrukturierte Frage der Studie. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die Deutschen. Die Frequenz- und Prozentwerte der elften Frage werden in der Tabelle 4.24. vorgestellt.

Tabelle 4.24

Ähnlichkeiten zwischen den Türken und Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
unbeantwortet	500	46,04
keine Ähnlichkeit	204	18,78
ich weiß nicht	173	15,93
Fleiß	25	2,30
Warmblütigkeit	19	1,75
physikalische Eigenschaften	18	1,66
Intelligenz	14	1,29
Patriotismus	12	1,10
Fußball	10	0,92
Bier	10	0,92
Andere	101	9,30
GESAMT	1086	100

Die Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen den Türken und Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.24. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.23. detailliert erklärt.

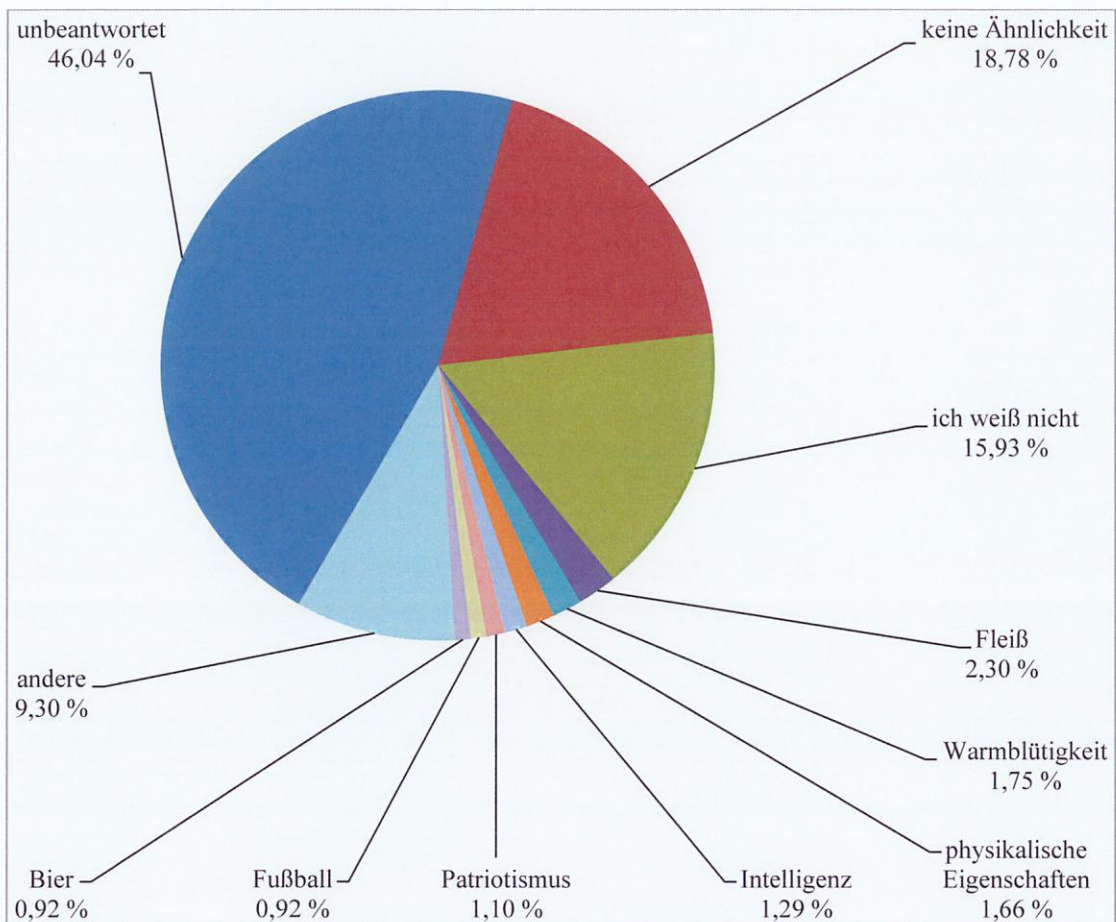


Abbildung 4.23. Aufteilung der Ähnlichkeiten zwischen der Türken und Deutschen nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Wie aus der Abbildung 4.23. zu sehen ist, dass 46,04% (500 G) der Gymnasiasten, die an dieser Studie teilgenommen haben, diese Frage unbeantwortet gelassen haben. 18,78% (204 G) der Gymnasiasten denken, dass es keine Ähnlichkeiten zwischen den Türken und Deutschen gibt und 15,93% (173 G) der Gymnasiasten wissen nichts zum Thema Ähnlichkeiten zwischen den Türken und Deutschen. Die höchste Ähnlichkeit zwischen den Türken und Deutschen gilt mit 2,30% (25 G) Fleiß. Dem folgen mit 1,75% (19 G) die Ähnlichkeit Warmblütigkeit und mit 1,66% (18 G) sehr nah dran die Ähnlichkeit physikalische Eigenschaften. Während 1,29% (14 G) der Gymnasiasten die Ähnlichkeit Intelligenz benennen, benennen 1,10% (12 G) der Gymnasiasten die Ähnlichkeit Patriotismus. Die Ähnlichkeiten Fußball und Bier haben gleiche Prozentwerte 0,92% (10 G). Die Stichworte, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 9,30% G: 101) sind, sind wie folgt:

Grobheit (9 G), Döner (8 G) Ehrgeiz (8 G), Hilfsbereitschaft (7 G), Wehrdienst (7 G), Gastfreundschaft (6 G), Respekt (6 G), Disziplin (5 G), Charakteristik (5 G), Essgewohnheiten (3 G), Kraft (3 G), Ehrlichkeit (2 G), Fastfood (2 G), alle Eigenschaften (2 G), Humor (2 G), Kalte (2 G), Übergewicht (2 G), Reiche (2 G), Familienliebe (2 G), Faulheit (2 G), Freiheit (1 G), Mut (1 G), Sprachliche Eigenschaften (1 G), Religion (1 G), Gedanken (1 G), Einwanderung (1 G), Fehlerlosigkeit (1 G), Rassismus(1 G), Menschlichkeit (1 G), Kleidungsstil (1 G), Führerschaft (1 G), Gastfreundschaft (1 G), Ruhe (1 G), Manieren (1 G), Betrug (1 G), Talent (1 G) und Priorität (1 G).

Die interessanten Meinungen über das Thema Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen der Türken und Deutschen werden in der Reihenfolge dargestellt:

G.6: „Beide Gesellschaften sind angesehen.“

G.8: „Beide Gesellschaften sind aufrichtig.“

G.69: „Wir sind die einzige Nation, von denen es keine Kopie weltweit geben könnte.“

G.95: „Beide Gesellschaften sind an ihr Land gebunden.“

G.122: „In beiden Gesellschaften spielt Migration eine wichtige Rolle.“

G.361: „Beide Gesellschaften tun das, was sie sich in Kopf gesetzt haben.“

G.391: „Beide Länder kämpften mit allen Mitteln bis zum Schluss für ihr eigenes Land.“

G.418: „Die Deutschen wissen sich an ihre Regeln anzupassen, haben aber mit uns nicht viel am Hut.“

G.539: „Beide Gesellschaften respektieren andere Religionen und die Deutschen scheinen gegenüber anderen Menschen tolerant zu sein.“

G.660: „Die Deutschen besitzen keine hervorragenden Eigenschaften, weil die Türken einmalig und zudem nicht rassistisch sind.“

G.804: „Die Türken und Deutsche mögen kostenlose Dinge, hassen Fehler und glauben immer im Rechten zu sein.“

4.3.12. Die Ergebnisse der Frage „Welche Länder, deren Muttersprache Deutsch ist, kennen Sie?“

Die zwölfte semistrukturierte Frage ist „Welche Länder, deren Muttersprache Deutsch ist, kennen Sie?“. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen gegenüber der deutschen Sprache. Die Frequenz- und Prozentwerte werden in der Tabelle 4.25. gegeben:

Tabelle 4.25

Die Länder, deren Muttersprache Deutsch ist nach den Meinungen der Türkischen Gymnasiasten

Länder	n	%
Deutschland	722	53,88
unbeantwortet	184	13,73
Österreich	125	9,33
ich weiß nicht	98	7,31
Schweiz	69	5,15
Belgien	25	1,87
Niederlande	24	1,79
Polen	18	1,34
Luxemburg	15	1,12
Australien	12	0,90
Andere	48	3,58
GESAMT	1340	100

Tabelle 4.25. zeigt die Länder, deren Muttersprache nach den Meinungen der Türkischen Gymnasiasten Deutsch ist. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.24. detailliert erklärt.

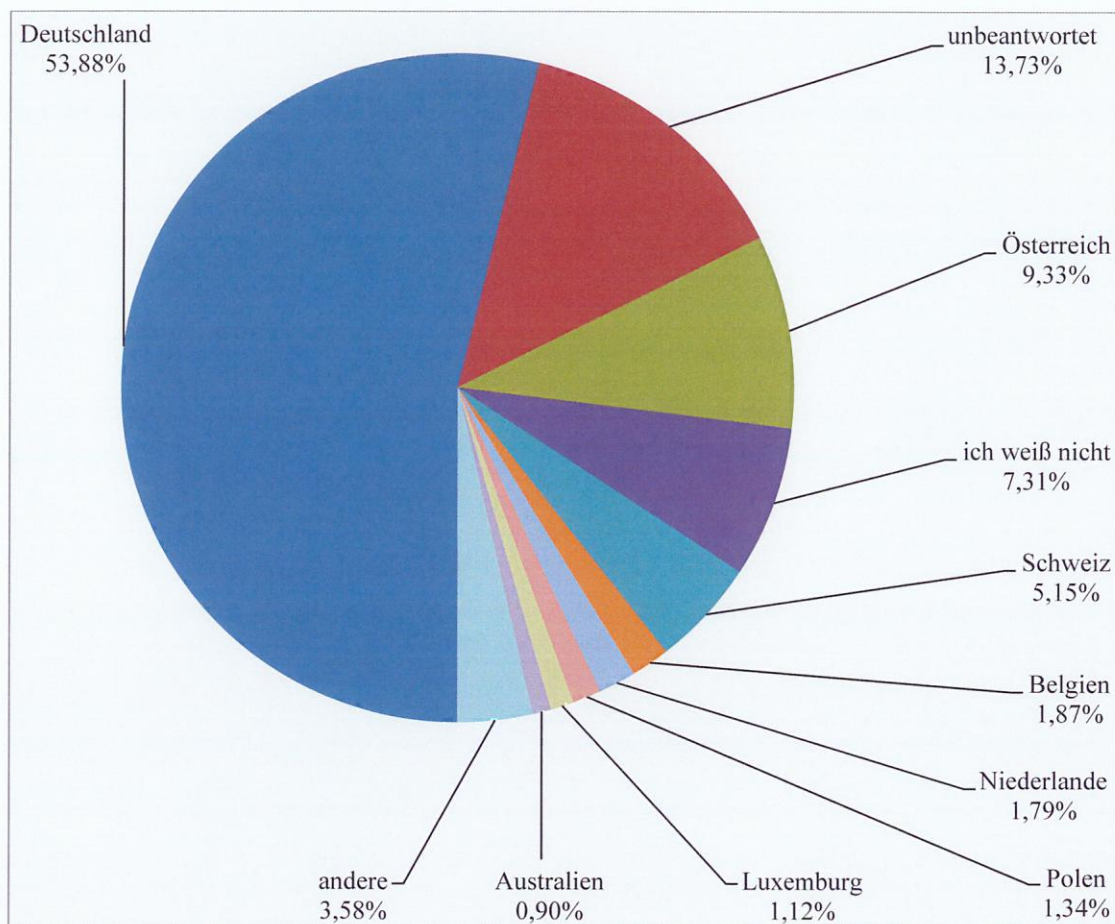


Abbildung 4.24. Aufteilung der Länder, deren Muttersprache Deutsch ist nach den Meinungen der Türkischen Gymnasiasten

Aus der Abbildung geht hervor, dass 53,88% (722 G) der Gymnasiasten Deutschland als das Land benennen, dessen Muttersprache Deutsch ist. Dem folgen mit 13,73% (184 G) die Gymnasiasten, die diese Frage unbeantwortet gelassen haben. 9,33% (125 G) der Gymnasiasten haben das Land Österreich geschrieben und 7,31% (98 G) wissen nichts über dieses Thema. Während 5,15% (69 G) der Gymnasiasten die Schweiz benennen, benennen 1,87% (25 G) Belgien. Die anderen Länder sind mit 1,79% (24 G) Niederlande, 1,34% (18 G) Polen, mit 1,12% (15 G) Luxemburg und 0,70% (12 G) Australien. Die Länder, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 3,58% G: 48) sind, sind wie folgt:

Berlin (8 G), Dänemark (7 G), Liechtenstein (6 G), Schweden (5 G), Frankreich (4 G), Ungarn (4 G), München (3 G), Hamburg (1 G), Dortmund (1 G), Nürnberg (1 G), Wien (1 G), Brüssel (1 G), Skandinavien (1 G), Kanada (1 G), Tschechische Republik (1 G), Amerika (1 G), Schottland (1 G) und Litauen (1 G).

4.3.13. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Marken kennen Sie?“

Die dreizehnte semistrukturierte Frage ist „Welche deutschen Marken kennen Sie?“ Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten gegenüber den Deutschen. Die Frequenz- und Prozentwerte der dreizehnten Frage werden in der Tabelle 4.26. vorgestellt.

Tabelle 4.26

Die deutschen Marken nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Volkswagen	369	17,68
Mercedes	268	12,84
BMW	254	12,17
unbeantwortet	225	10,78
Opel	184	8,82
Audi	182	8,72
Kinderschokolade	83	3,98
Ich weiß nicht	76	3,64
Porsche	60	2,87
Fakir	47	2,25
Adidas	38	1,82
Bosch	34	1,63
Siemens	32	1,53
Ford	20	0,96
Milka	17	0,81
Braun	14	0,67
Puma	13	0,62
Deichmann	12	0,57
Schwarzkopf	12	0,57
Faber-Castel	11	0,53
Bayer	10	0,48
Haribo	10	0,48
Nutella	10	0,48
Toblerone	10	0,48
andere	96	4,60
GESAMT	2087	100

Die deutschen Marken, die die türkischen Gymnasiasten genannt haben, werden in der Tabelle 4.26. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.25. detailliert geklärt.

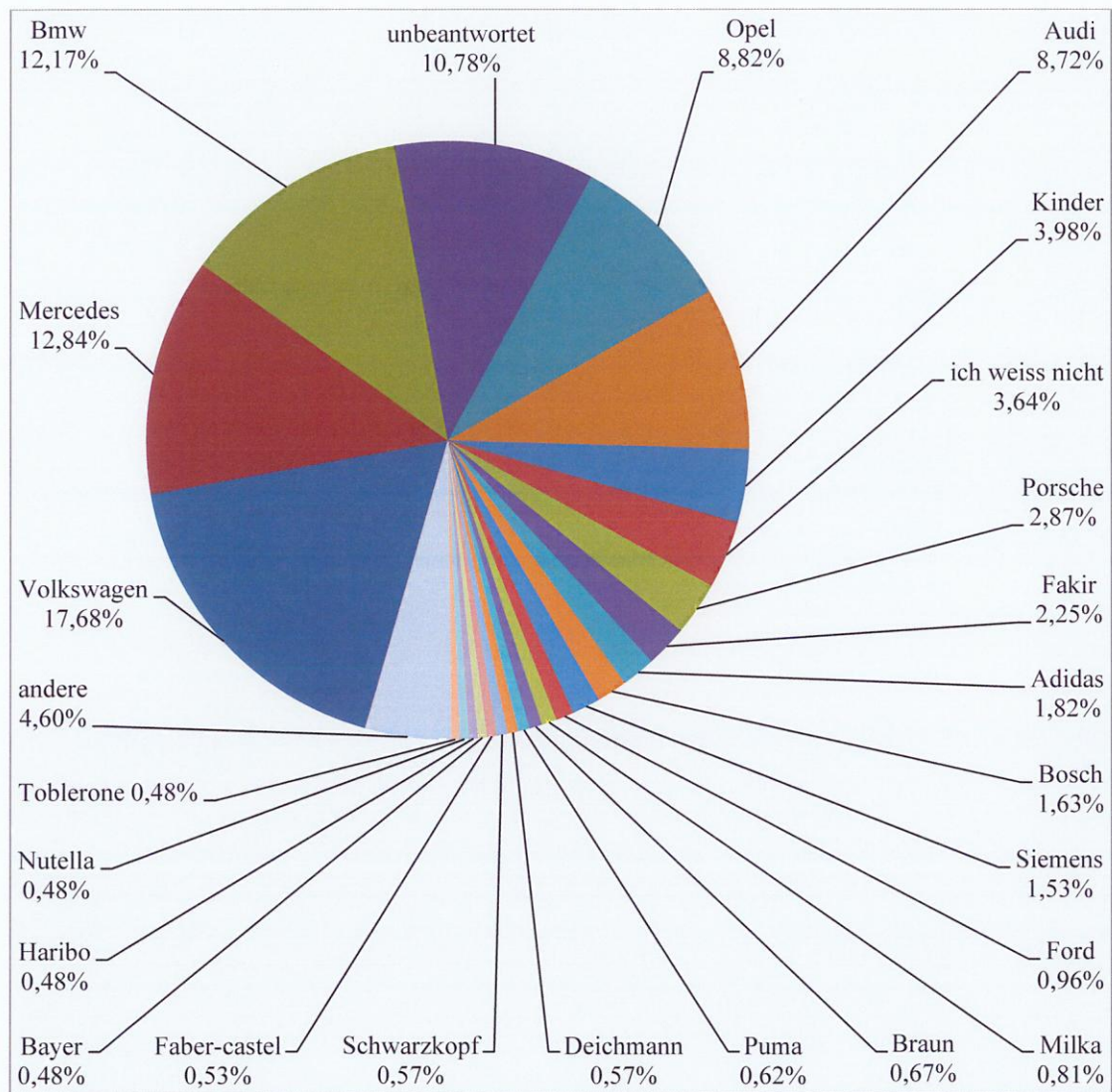


Abbildung 4.25. Die Aufteilung der deutschen Marken nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Die Abbildung 4.25. beweist, dass 17,98% (369 G) der Gymnasiasten die Automarke Volkswagen kennen. Dem folgen mit 12,84% (268 G) Mercedes und mit 12,17% (254 G) BMW. 10,78% (225 G) der Gymnasiasten haben diese Frage unbeantwortet gelassen. 8,82% (184 G) der Gymnasiasten benennen die Automarke Opel. Audi ist mit 8,72% (182 G) sehr nah dran. 3,98% (83 G) der Gymnasiasten haben Kinderschokolade

als eine andere Marke benannt (83 G). Die Anzahl der Gymnasiasten, die zum Thema deutsche Marken nichts wissen, ist 3,64% (76 G). Die Automarke Porsche hat 2,87% (60 G). Dem folgen mit 2,25% (47 G) Fakir, mit 1,82% (38 G) Adidas, mit 1,63% (34 G) Bosch und 1,53% (32 G) Siemens. Die anderen deutschen Marken nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten sind mit 0,96% (20 G) amerikanisches Auto Ford, mit 0,81% (17 G) Milka, mit 0,67% (14 G) Braun und mit 0,62 % (13 G) Puma. Deichmann und Schwarzkopf sind die anderen deutschen Marken mit gleichen Prozentwerten 0,57% (12 G) und Faber-Castel ist sehr nah dran mit 0,53% (11 G). Die anderen deutschen Marken sind mit gleichen Prozentwerten 0,48% (10 G) Bayer, Haribo, Nutella und Toblerone. Die deutschen Marken, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 4,60% G: 96) sind, sind wie folgt:

Nivea (9 G), Dr. Oetker (7 G), Skoda (6 G), Fiat (5 G), Chevrolet (4 G), Knorr (4 G), Philips (4 G), Regal (4 G), Volvo (4 G), Bellona (3 G), Ferrari (3 G), Hummel (3 G), Prima (3 G), Burger King (2 G), Carlsberg (2 G), Lamborghini (2 G), Schaffer (2 G), Rotring (2 G), Toyota (2 G), Beko (1 G), Bentley (1 G), Berchka (1 G), Bugatti (1 G), Fanta (1 G), Forolla (1 G), Fujitsu (1 G), H&M (1 G), Heinz (1 G), Henkel (1 G), holländisches Auto Honda (1 G), Koranes Auto Hundai (1 G), Nestle (1 G), Nike (1 G), Omo (1 G), Profilo (1 G), Range Rover (1 G), Samsung (1 G), Scholl (1 G), Schweps (1 G), Shark (1 G), Stabilo (1 G), Tupperware (1 G), Tuborg (1 G) und Viking (1 G).

4.3.14. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Städte kennen Sie?“

„Welche deutschen Städte kennen Sie?“ ist die vierzehnte semistrukturierte Frage der Studie. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Gedanken, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die Deutschen. Die Frequenz- und Prozentwerte der vierzehnten Frage werden anhand der Tabelle 4.27. veranschaulicht.

Tabelle 4.27

Die deutschen Städte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
Berlin	515	24,34
München	339	16,02
unbeantwortet	232	10,96
Köln	178	8,41
Hamburg	168	7,94
Dortmund	126	5,95
Frankfurt	96	4,54
Stuttgart	74	3,50
ich weiß nicht	67	3,17
Luxemburg	37	1,75
Bayern	26	1,23
Düsseldorf	25	1,18
Brüssel	24	1,13
Hannover	20	0,95
Mainz	20	0,95
Bremen	18	0,85
Wolfsburg	17	0,80
Schalke	15	0,71
Göttingen	14	0,66
Essen	12	0,57
Nürnberg	12	0,57
Leverkusen	10	0,47
Andere	71	3,36
GESAMT	2116	100

Die deutschen Städte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.27. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.26. detailliert erklärt.

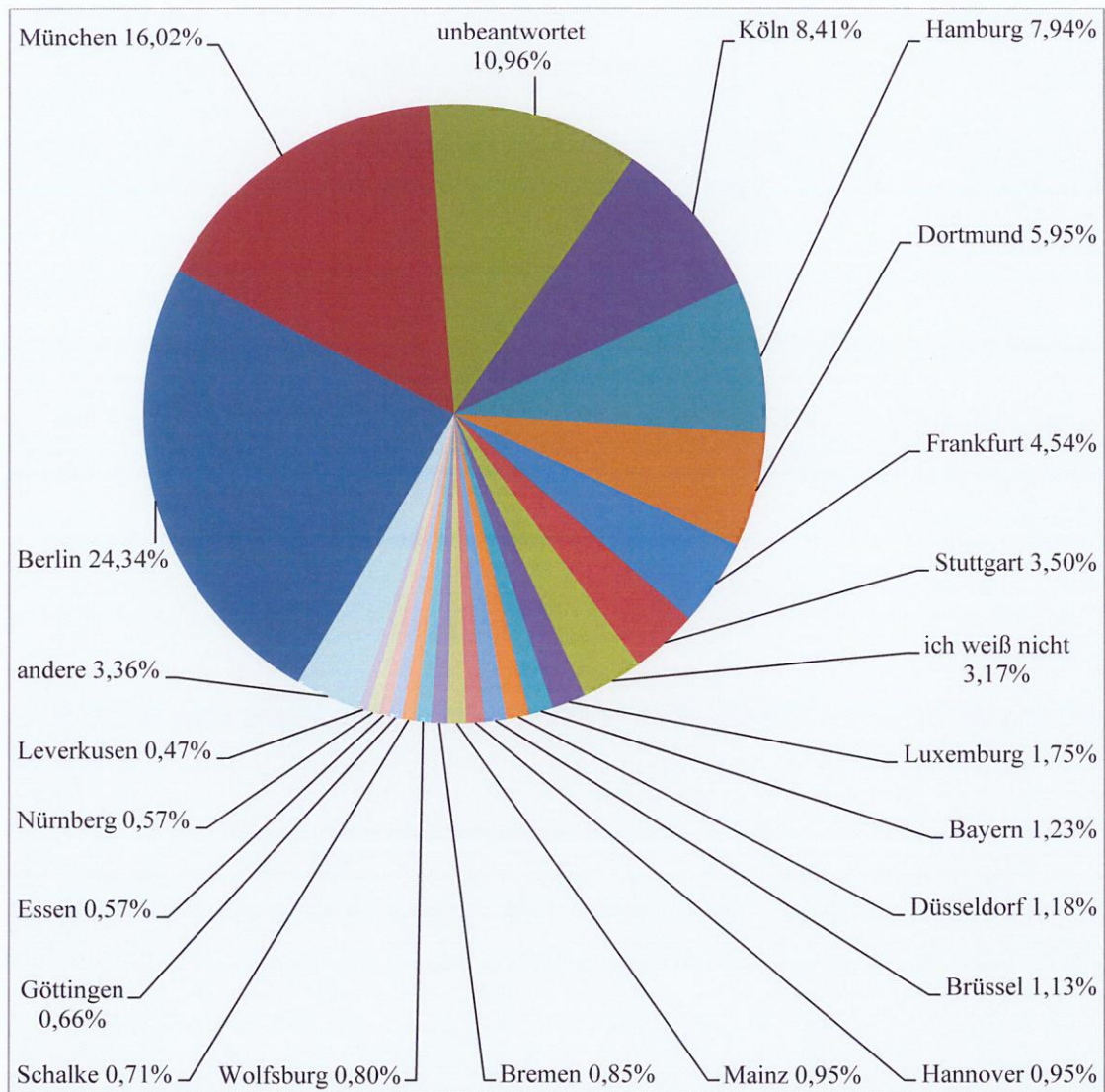


Abbildung 4.26. Aufteilung der deutschen Städte nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

In der Abbildung 4. 26. wird abgebildet, dass die berühmteste deutsche Stadt nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten mit 24,34% (515 G) Berlin ist. Dem folgt mit 16,02% (339 G) München. 10,96% (232 G) der Gymnasiasten haben diese Frage unbeantwortet gelassen. Die anderen deutschen Städte, die die Gymnasiasten benennt haben, sind mit 8,41% (178 G) Köln, mit 7,94% (168 G) Hamburg und mit 5,95% (126

G) Dortmund. Dem folgen mit 4,54% (96 G) Frankfurt und 3,50% (74 G) Stuttgart. 3,17% (67 G) der Gymnasiasten wissen nichts zum Thema deutsche Städte. 1,75% (37 G) der Gymnasiasten benennen Luxemburg als eine deutsche Stadt und 1,23% (26 G) benennen den Freistaat Bayern als eine deutsche Stadt. Die andere Stadt ist mit 1,18% (25 G) Düsseldorf. Dem folgt mit 1,13% (24 G) die belgische Stadt Brüssel. Die anderen deutschen Städte mit gleichen Prozentwerten (20 G) sind Hannover und Mainz mit 0,95%. Während 0,85% (18 G) der Gymnasiasten Bremen benannt haben, haben 0,80% (17 G) der Gymnasiasten Wolfsburg benannt. Die weiteren Städte sind mit 0,71% (15 G) Schalke, Stadtbezirk von Gelsenkirchen und mit 0,66% (14 G) Göttingen. Die weiteren Städte sind mit gleichen Prozentwerten Essen und Nürnberg. Als letzte Stadt gilt mit 0,47% (10 G) Leverkusen, Stadtbezirk von Köln. Die Städte, deren Frequenzwerte weniger als zehn sind, sind folgende:

Göteborg (8 G), Augsburg (5 G), Kiel (5 G), Leipzig (5 G), Münster (5 G), Bochum (4 G), Bonn (4 G), Dresden (3 G), Freiburg (3 G), Gelsenkirchen (3 G), Straßburg (3 G), Amsterdam (2 G), Duisburg (2 G), Kassel (2 G), Salzburg (2 G), Petersburg (2 G), Ulm (2 G), Aachen (1 G), Augsburg (1 G), Erfurt (1 G), Hoffenheim (1 G), Karlsruhe (1 G), Lüneburg (1 G), Mülheim (1 G), Regensburg (1 G), Rostock (1 G), Verden (1 G) und Zürich (1 G).

4.3.15. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Fußballmannschaften kennen Sie?“

„Welche deutschen Fußballmannschaften kennen Sie?“ ist die fünfzehnte semistrukturierte Frage der Studie. Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Gedanken, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten über die Deutschen. Die Frequenz und Prozentwerte der fünfzehnten Frage werden in der Tabelle 4.28. gezeigt.

Tabelle 4.28

Die deutschen Fußballmannschaften nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
FC. Bayern München	474	24,80
unbeantwortet	373	19,52
Borussia Dortmund	326	17,06
Ich weiß nicht	136	7,12
Schalke 04	119	6,23
Bayern Leverkusen	91	4,76
Wolfsburg	78	4,08
FC. Köln	53	2,77
Stuttgart	39	2,04
Hannover 96	38	1,99
Mainz 05	37	1,94
Hamburg	36	1,88
Werder Bremen	26	1,36
Herta Berlin	23	1,20
Borussia Mönchengladbach	20	1,05
Eintracht Frankfurt	16	0,84
Hoffenheim	10	0,52
andere	16	0,84
GESAMT	1911	100

Die deutschen Fußballmannschaften nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten werden in der Tabelle 4.28. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.27. detailliert erklärt.

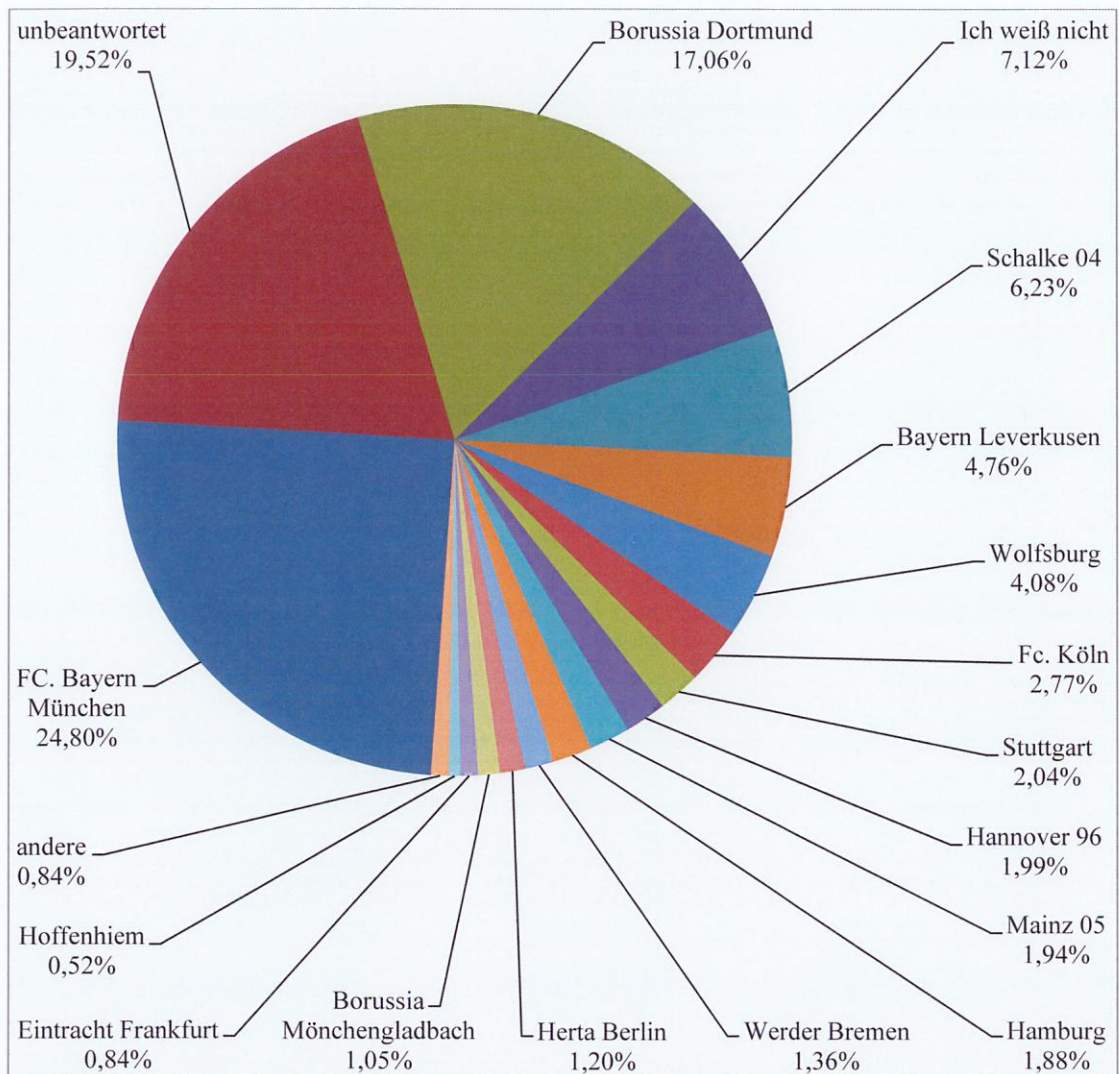


Abbildung 4.27. Aufteilung der deutschen Fußballmannschaften nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

In der Abbildung 4.27. werden die Ergebnisse der Meinungen der türkischen Gymnasiasten über die deutschen Fußballmannschaften vorgetragen. Als berühmteste deutsche Fußballmannschaft kennen die Gymnasiasten mit 24,80% (474 G) FC. Bayern München. 19,52% (373 G) der Gymnasiasten haben diese Frage unbeantwortet gelassen. Als zweit berühmte Fußballmannschaft gilt mit 17,06% (326 G) Borussia Dortmund. Die Anzahl der Gymnasiasten, die zum Thema Fußballmannschaft nichts wissen, beträgt 7,12% 136. Dem folgen mit 6,23% (119 G) Schalke 04 und mit 4,76% (91 G) Bayern Leverkusen. 4,08% (78 G) der Gymnasiasten geben Wolfsburg an und 2,77% (53 G) ordnen FC. Köln zu. Die anderen Fußballmannschaften sind mit sehr nahen Prozentwerten mit 2,04% (39 G) Stuttgart, mit 1,99% (38 G) Hannover 96, mit 1,94% (37 G) Mainz 05 und mit 1,88% (36 G) Hamburg. 1,36% (26 G) der

Gymnasiasten benennen Werder Bremen. Dem folgen mit 1,20% (23 G) Herta Berlin, mit 1,05% (20 G) Borussia Mönchengladbach, mit 0,84% (16 G) Eintracht Frankfurt und mit 0,52% (10 G) Hoffenheim. Die deutschen Fußballmannschaften, deren Frequenzwerte weniger als zehn (0,84% 16 G) sind, sind folgende:

Freiburg (6 G), Leipzig (4 G), Göteborg (4 G) und Nürnberg (2 G).

4.3.16. Die Ergebnisse der Frage „Welche deutschen Prominenten kennen Sie, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben?“

Die sechzehnte semistrukturierte Frage ist „Welche deutschen Prominenten kennen Sie, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben?“ Das Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der Meinungen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen der türkischen Gymnasiasten gegenüber den Deutschen. Die Frequenz- und Prozentwerte dieser Frage werden in der Tabelle 4.29. dargelegt.

Tabelle 4.29

Die deutschen Prominenten, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Kategorien	N	%
unbeantwortet	463	33,70
ich weiß nicht	184	13,39
Adolf Hitler	159	11,57
Mesut Özil	65	4,73
Albert Einstein	58	4,22
Mario Gomez	56	4,08
Angela Merkel	42	3,06
Johann Wolfgang Goethe	38	2,77
Lukas Podolski	37	2,69
Mario Götze	33	2,40
Bastian Schweinsteiger	27	1,97
Gerd Müller	25	1,82
Marco Reus	25	1,82
Ludwig van Beethoven	18	1,31
Manuel Neuer	15	1,09
Rammstein	15	1,09
Immanuel Kant	12	0,87
Lena Meyer	11	0,80
andere	91	6,62
GESAMT	1374	100

Die deutschen Prominenten, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten, werden in der Tabelle 4.29. angegeben. Des Weiteren werden sie durch Abbildung 4.28. detailliert erklärt.

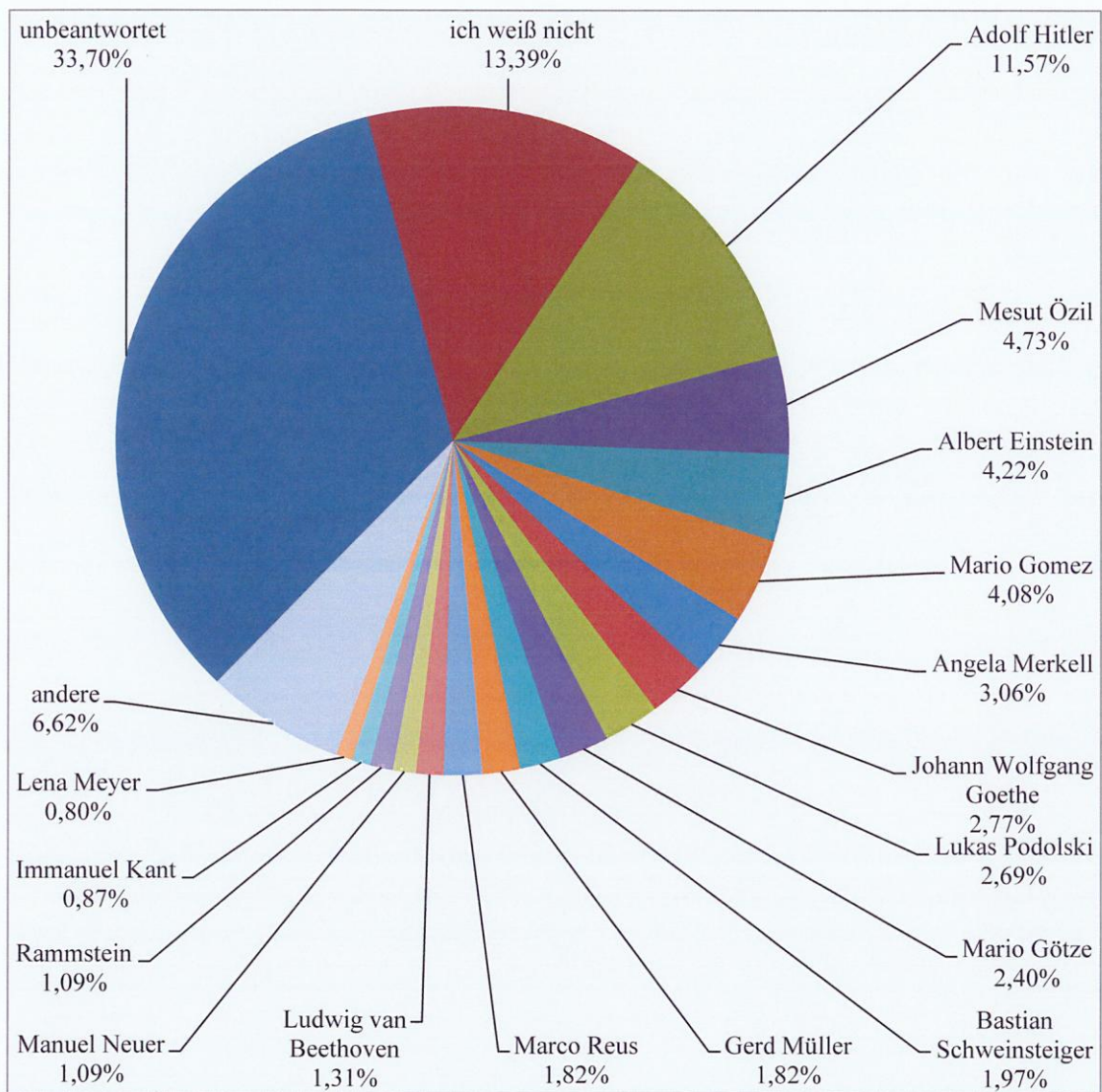


Abbildung 4.28. Aufteilung der deutschen Prominenten die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben nach den Meinungen der türkischen Gymnasiasten

Der Abbildung 4.28. kann man entnehmen, dass 33,70% (463 G) der Gymnasiasten diese Frage unbeantwortet gelassen haben und 13,39% (184 G) der Gymnasiasten nichts zum Thema der deutschen Prominenten, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben, wissen. Der berühmteste deutsche Prominente ist mit 11,57% (159 G) Adolf Hitler. Dem folgen mit 4,73% (65 G) Mesut Özil und mit 4,22% (58 G) Albert

Einstein. Mario Gomez ist mit 4,08% (56 G) sehr nah dran. Die anderen deutschen Prominenten sind mit 3,06% (42 G) Angela Merkel, mit 2,77% (38 G) Johann Wolfgang Goethe, mit 2,69% (37 G) Lukas Podolski. Sehr nah daran sind mit 2,40% (33 G) Mario Götze und mit 1,97 (27 G) Bastian Schweinsteiger. Gerd Müller und Marco Reus haben gleiche Prozentwerte mit 1,82% (25 G). Dem folgt mit 1,31% (18 G) Ludwig van Beethoven. 1,09% (15 G) der Gymnasiasten kennen Manuel Neuer und mit gleichen Prozentwerten Rammstein. Dem folgen mit 0,87% (12 G) Immanuel Kant und mit 0,80% (11 G) Lena Meyer. Die Prominenten, deren Frequenzwerte weniger als zehn (Andere 6,62% G:91) sind, sind folgende:

Martin Luther (7 G), Graham Bell (5 G), Friedrich Nietzsche (5 G), Thomas Edison (4 G), Johann Sebastian Bach (4 G), Löwe (4 G), Arjen Robben (4 G), Miloslav Klose (4 G), Karl Marx (3 G), französischer Albert Camus (2 G), Alfred Wegener (2 G), Alan Walker (2 G), Dirk Skreber (2 G), Sigmund Freud (2 G), Heide Klum (2 G), Franz Kafka (2 G), Philipp Lahm (2 G), Nicola (2 G), Nick Fassbender (2 G), Robert Lewandowski (2 G), Michael Schumacher (2 G), Werner Heisenberg (2 G), Alexander Bayer (1 G), Anna King (1 G), Anna Laos (1 G), Mitchell Ballock (1 G), Benno von Arent (1 G), Otto von Bismark (1 G), Carolin Fink (1 G), Cosmas Damian Asam (1 G), Christian Berkel (1 G), Christa Wolf (1 G), amerikanischer John Dewey (1 G), Emilia Schüle (1 G), Erwin Schrödinger (1 G), englischer Friedrich Engels (1 G), Werner Heisenberg (1 G), Aaron Hunt (1 G), Joseph Goebbels (1 G), Maria Curie (1 G), Maria Ehrich (1 G), Wolfgang Amadeus Mozart (1 G), Isaac Newton (1 G), Nina Hagel (1 G), Robert G. Athern (1 G), und Jannis Niewöhner (1 G).

In vierten Teil wurden alle Befunde der Studie, im fünften Kapitel dagegen die Schlussfolgerungen, die sich auf die Befunde beziehen, detailhaft und argumentierend angegeben.

TEIL V

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE

In diesem Teil werden zu Anfang die Ergebnisse der vorliegenden Studie, die im Teil vier erläutert wurde, in der Reihenfolge diskutiert. In einem weiteren Schritt werden Vorschläge für die Verbesserung und den Erfolg des DaF-Unterrichts und für zukünftige Forschungen ausgesprochen.

5.1. Schlussfolgerungen

Die Schlussfolgerungen der Studie „Die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache“ werden mit Bezug auf die in der Studie festgelegten Hypothesen wie im Folgenden erörtert.

5.1.1. Die Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber deutscher Sprache

Die Ergebnisse der Studie bezüglich Einstellungen der türkischen Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache zeigen, dass die höchste Teilnahme der Unterdimension „Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ gehört. Diesem Befund, ähnlich wie auch den Studien von Koydemir (1994), Çetinkaya (2013), ist zu entnehmen, dass die Gymnasiasten negative Einstellungen gegenüber Deutschunterricht haben. Obwohl die

Gymnasiasten niedrige Einstellungen gegenüber Deutschunterricht haben, ist die niedrigste Unterdimension der Befragung "Negative Gedanken gegenüber Deutschlernen". Dies zeigt, dass die Gymnasiasten gegenüber Deutschlernen keine negativen Einstellungen haben, sondern gegenüber dem Deutschunterricht. Trotz der positiven Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber Deutschlernen, können die negativen Einstellungen gegenüber dem Deutschunterricht die Gymnasiasten so belasten, dass das Unterrichtsgeschehen unter erschwerten Bedingungen stattfinden kann. Die negativen Einstellungen gegenüber dem Deutschunterricht können mit folgenden Ergebnissen der Studie begründet werden: Das höchste Item ist Item 6 „Ohne türkische Erklärungen im Deutschunterricht verstehe ich das Thema schwer“. Obwohl es von Ateş-Özdemir (vgl. 2006) vorgeschlagen wird, dass nach den modernen Sprachunterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht keine Muttersprache zu verwenden ist, sondern die Zielsprache, möchten die Lernenden, ähnlich wie der Studie von Schweers (vgl. 1999), im Fremdsprachenunterricht ihre Muttersprache sprechen. In der Studie von Schweers wurde festgestellt, dass 88.7 der spanischen Studentinnen und Studenten, die Englisch als Fremdsprache lernen, im Englischunterricht ihre Muttersprache benutzen, weil sie glauben, dass die Muttersprache das Lernen erleichtert. Nation (2003) betont die Wichtigkeit der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht. Diese Aussage begründet er damit, dass die Lernenden außerhalb des Klassenzimmers wenig Gelegenheit haben, mit der Zielsprache in Berührung zu kommen und sie zu benutzen. Deswegen ist es sehr beträchtlich, dass die Fremdsprachnutzung im Klassenzimmer maximiert wird. Die Position von Nation ist zwar nachvollziehbar aber die türkischen Gymnasiasten möchten dennoch türkische Erklärungen im Deutschunterricht. Das zweite höchste Item 7 „Ich möchte fließend Deutsch sprechen“ beweist, dass die Gymnasiasten keine negativen Einstellungen gegenüber Deutschlernen haben, sondern dass sie Schwierigkeiten damit haben, die Themen auf Deutsch zu verstehen.

Mißler (1999) weist darauf hin, dass die Schwierigkeiten, die sich beim Erlernen der Fremdsprache ergeben, die Einstellung gegenüber der Fremdsprache negativ beeinflussen können, obwohl die Lernenden gerne die Fremdsprache lernen möchten. Auch in dieser Studie die Ergebnisse dieser beiden Items bestätigen seine Behauptung.

Wenn die Ergebnisse der Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache mit Bezug auf das Geschlecht überprüft werden, kann man erkennen, dass die

Einstellungen der weiblichen Gymnasiasten gegenüber Deutschunterricht positiver als die männlichen Gymnasiasten sind. Diese wurde auch von dem Befund der Faktor 3 unterstützt, bei dem die männlichen Gymnasiasten mehr negative Gedanken gegenüber Deutschlernern haben als weiblichen Gymnasiasten. Auch Studien von Koydemir (1994), Hanbay (2009), Çetinkaya (2013) und Türköz und Bengisoy (2016) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Im Gegensatz dazu konnten Küçük (2007) und Alyaz (2011) keinen signifikanten Zusammenhang nach Geschlecht zwischen Einstellungen gegenüber deutscher Sprache feststellen.

Werden die Ergebnisse der Variable „die insgesamt sechs Gymnasien, die die Gymnasiasten besuchen“ bewertet, signalisieren die Ergebnisse, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gymnasien gibt. Während die Gymnasiasten von Sosyal Bilimler Gymnasium die positivsten Einstellungen gegenüber Deutschunterricht haben, haben die 75. Yıl Fen Gymnasiasten die negativsten Einstellungen gegenüber Deutschunterricht. Während die höchste Teilnahme an „Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ und „Negative Gedanken gegenüber Deutschlernern“ den 75. Yıl Fen Gymnasiasten gehört, gehört die niedrigste Teilnahme den Sosyal Bilimler Gymnasiasten. Der Grund dafür könnte nach den Prognosen der Forscherin sein, dass die Gymnasiasten der 75. Yıl Fen mehr Wert auf die Universitätsaufnahmeprüfung als die anderen Gymnasiasten legen. Diese Gymnasiasten haben mehr Wissenschaftsfächer wie Physik, Chemie, Biologie und möchten Berufe erlernen wie Arzt, Ingenieur und Architekt. Diese Studienrichtungen kann man nur dann studieren, wenn man bei der Universitätsaufnahmeprüfung sehr hohe Punktezahl erreicht hat. Dies ist wiederum dann möglich, wenn sich die Schüler sehr gut auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten. Deswegen konzentrieren sie sich aufs Lernen für die Universitätsaufnahmeprüfung und betrachten Fremdsprachenunterrichte wie Englisch und Deutsch als Zeitverschwendung und unnötig. Die Gymnasiasten von Sosyal Bilimler beschäftigen sich mit den Fächern der Sozialwissenschaften. Sie möchten einen Beruf im Zusammenhang mit Sozialwissenschaften auswählen. In diesen Berufsfeldern könnten Fremdsprachenkenntnisse von Vorteil sein. Auch dieser Aspekt könnte die Einstellungen der Gymnasiasten der Sosyal Bilimler Gymnasium gegenüber der deutschen Sprache beeinflusst haben. Die oben angegebenen Gründe für die Unterschiede der Ergebnisse der beiden Gymnasien beruhen auf einer Prognose und bedürfen der weiteren detaillierten Forschung.

Die Studie zeigt, dass die andere Variable Klasse auch einen Einfluss auf die Einstellungen der Gymnasiasten hat. Während die Gymnasiasten, die zehnte Klassen besuchen, positivste Einstellungen gegenüber Deutschunterricht haben, haben die Gymnasiasten der zwölften Klassen negativste Einstellungen gegenüber Deutschunterricht. Auch Türköz und Bengisoy (2016) kommen infolge ihrer Studie zum selben Schluss. Die höchsten Einstellungen „Negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ und „Negative Gedanken gegenüber Deutschlernen wiederum gehören der zwölften Klassen und die niedrigsten negativen Einstellungen gehören den neunten Klassen. Hiermit wird erörtert, dass die neunten und zehnten Klassen positive Einstellungen gegenüber Deutschunterricht und Deutschlernen haben, während die zwölften Klassen negative Einstellungen gegenüber Deutschunterricht und Deutschlernen haben. Auch diese Unterschiede können auf die Universitätsaufnahmeprüfung der zwölften Klassen zurückgeführt werden. Sie haben eine schwere Prüfung zu bestehen, deswegen haben sie auch Prüfungsangst und sie sollen viel lernen, anstatt Deutsch zu lernen, weil in der Prüfung Fremdsprachenkenntnisse nicht abgefragt werden. Die neunten und zehnten Klassen wiederum sind sehr neugierig und interessiert, eine neue Sprache zu lernen. Solmecke (1976, S.10) betont das Interesse der Lerner, die zum ersten Mal mit der Fremdsprache in Berührung kommen folgendermaßen: „[D]ie meisten Kinder[begegnen] zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts dem neuen Fach durchaus mit Interesse[...] sie [erscheinen]manchmal geradezu begierig[...], die fremde Sprache zu erlernen“. Nach Solmecke kann die positiven Einstellungen der neunten und zehnten Klassen gegenüber deutscher Sprache auf die erste Begegnung mit deutscher Sprache zurückgeführt werden.

In dem Artikel von Hufeisen (2015) „Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort“ geht es um den Aufenthalt im Zielsprachenland. Hufeisen betont dass es wichtig ist, sich im Land der Zielsprache aufzuhalten, unabhängig davon, was der Grund des Aufenthalts ist. Während Hufeisen den Aufenthalt im Zielsprachenland als einen wichtigen Aspekt des Fremdsprachenlernens erachtet, wurde in der Studie von Koydemir (1994) dargestellt, dass der Aufenthalt in Deutschland die Einstellungen der Schüler gegenüber deutscher Sprache negativ beeinflusst hat. Nach Klippel (1991, S.15) ist „[e]ine der besten Möglichkeiten, die Kultur des Landes, dessen Sprache man erwirbt, kennenzulernen, [...] ein Aufenthalt im Zielland.“ Trotz dieser

gegensätzlichen Feststellungen der drei Wissenschaftler wurde in dieser Masterarbeit keinen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache, je nach der Variable Aufenthalt in Deutschland gefunden. Mit anderen Worten, der Aufenthalt der Gymnasiasten in Deutschland hat ihre Einstellungen gegenüber deutscher Sprache nicht beeinflusst. Da ein Aufenthalt im Land der Fremdsprache das Fremdsprachenlernen positiv beeinflusst, sollten möglichst mehr Schülern Aufenthaltsmöglichkeiten im Zielland angeboten werden.

Der weitere Befund der Befragung gehört der Variable Bekannte der Gymnasiasten, der Deutsch sprechen kann. Die Ergebnisse des Mann Whitney U Tests zeigt, dass „positive Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ den Gymnasiasten gehören, die die deutschsprechenden Bekannten haben. Negative Gedanken gegenüber Deutschlernen wiederum gehören den Gymnasiasten, die keinen deutschsprechenden Bekannten haben. Dieser Befund kann beweisen, dass jemand positive Meinungen gegenüber einer Fremdsprache hat, wenn der einen Bekannten um sich oder in der Familie hat, der Deutsch oder eine andere fremde Sprache spricht. Nach Klippel (1991, S.15) ermöglicht der Fremdsprachenunterricht landeskundliches Wissen und interkulturelles Lernen und bewusstes Handeln der Lernenden in den kulturellen Dimensionen, deswegen ist die Vermittlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht empfehlenswert.

Die Gymnasiasten, die positiveren Einstellungen gegenüber Deutschunterricht haben, denken, dass Deutsche fleißig seien. Die Gymnasiasten, die negative Einstellungen gegenüber Deutschunterricht und gegenüber Deutschlernen haben, denken, dass die Deutschen nicht fleißig seien. Es kann festgehalten werden, dass positive Einstellungen gegenüber Menschen der Zielsprache das Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen. Hier soll man betonen, dass die Lernenden positive Einstellungen gegenüber einer Fremdsprache haben, wenn sie positive Vorstellungen gegenüber den Menschen des Ziellandes haben. Diese positiven Vorstellungen werden durch die Landeskunde möglich sein können, deswegen sollte Landeskunde immer in den Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Gemäß dem T-Test unterscheiden sich die Einstellungen der Gymnasiasten je nach der Variable „Wunsch in Deutschland zu leben“. Die T-Test Ergebnisse geben aus, dass Gymnasiasten, die gegenüber Deutschunterricht positive Einstellungen haben, gerne in Deutschland leben wollen. Gleichermassen; die Gymnasiasten, die nicht in Deutschland leben möchten, haben mehr „negative Gedanken gegenüber Deutschunterricht“ und

„Negative Gedanken gegenüber Deutschlernern“ als diejenigen, die in Deutschland leben möchten. Dieser Befund liefert die Information, dass das Interesse an das Land der Zielsprache die Einstellungen gegenüber einer Fremdsprache positiv beeinflusst. Ähnlich verhält es sich mit den die Ergebnissen der Unterhypothese; zwischen den Gymnasiasten, die genug Kenntnisse und denjenigen, die nicht genug Kenntnisse über die Deutschen haben, gibt es einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen gegenüber deutscher Sprache. Die Gymnasiasten, die nicht genug Kenntnisse über die Deutschen haben, haben negative Einstellungen gegenüber Deutschunterricht im Vergleich zu den Gymnasiasten, die genug Kenntnisse über Deutsche haben. Mit diesen zwei Befunden verbunden sind die Ergebnisse der Unterhypothese „die Einstellungen der Gymnasiasten je nach der Variable „Ausreichendes Erlernen der Landeskunde im Unterricht“. Die Gymnasiasten, die genügende Landeskunde im Unterricht erlernt haben, haben mehr positive Gedanken gegenüber Deutschunterricht als diejenigen, die keine genügende Landeskunde im Unterricht erlernt haben. Bei den negativen Gedanken gegenüber Deutschunterricht und negativen Gedanken gegenüber Deutschlernen haben die Gymnasiasten, die nicht genügende Landeskunde im Unterricht erlernt haben wiederum, negativere Einstellungen als die Gymnasiasten die genügende Landeskunde im Unterricht erlernt haben. Diese Befunde bestätigen die von Erdmenger (1996) im Buch „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht“ vertretene Position, dass Landeskunde in dem Fremdsprachenunterricht eine sehr relevante und bedeutende Rolle spielt. Ähnlich wie Erdmenger hat Krumm (1998, S. 524) in seinem Artikel „Landeskunde Deutschland, DA-CH oder Europa. Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht“ die „Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens“ definiert. Sowohl Erdmenger als auch Krumm betonen die Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ateş-Özdemir (2006) erwartet, dass die Vermittlung der Kenntnisse über die Geschichte, Kultur, Geographie des Ziellandes und über das tägliche Leben dieser Zielsprecher ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein soll.

Der letzte Befund bestärkt die vorherigen Befunde. Die positiven Einstellungen gegenüber Deutschunterricht sind höher bei den Gymnasiasten, die ihre Kenntnisse über Deutschen in der Schule erworben haben. Die negativen Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber Deutschunterricht und Deutschlernen sind höher bei den Gymnasiasten, die ihre Kenntnisse durch Medien erworben haben. Aus diesen

Befunden werden empfohlen, dass die Fremdsprachenunterrichte immer mit der Landeskunde verbunden sein sollen. Die von den Lehrerinnen und Lehrern gelehrt Inhalte der Landeskunde sind neutraler gerechter als die Informationen, die durch Medien erlernt oder erworben werden.

Im Zusammenhang mit Einstellungen kann generell festgehalten werden, dass die Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber Deutschunterricht negativ sind. Ihre Einstellungen gegenüber Deutschlernen sind wiederum positiv. Die Ergebnisse beweisen, dass während manche Variable die Einstellungen der Gymnasiasten positiv beeinflussen, beeinflussen manche Variable die Einstellungen negativ. Es gibt auch einige Variable, die keinen Einfluss auf die Einstellungen haben.

5.1.2. Die Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit Vorurteilen und Stereotypen

Die Ergebnisse der ersten semistrukturierten Frage führen vor, dass die meisten Gymnasiasten die deutsche Sprache in der Reihenfolge schwierig, langweilig, unnötig und grob finden. Es gibt auch Gymnasiasten, die die deutsche Sprache unterhaltsam und schön finden, aber die Zahl dieser Gymnasiasten ist weniger als die Zahl der Gymnasiasten, die die deutsche Sprache mit negativen Adjektiven definieren. Dieser Befund kann der Grund der negativen Einstellungen gegenüber deutscher Sprache sein. Wenn die Lernende eine Fremdsprache schwierig finden, so haben sie negative Einstellungen gegenüber der Zielsprache. Das Ergebnis präsentiert, dass die negativen Assoziationen der Beweis der negativen Einstellungen sind. Mit anderen Worten die quantitativen und qualitativen Daten der Studie ergänzen sich und unterstützten einander. Als Fazit wird gezogen, dass die Meinungen der Gymnasiasten gegenüber deutscher Sprache generell negativ sind. In der Masterarbeit von Gencer wurde die deutsche Sprache von den Studentinnen und Studenten als schwierig und grob beschrieben. Nach Klema und Hashimoto (2007) finden die japanischen Studentinnen und Studenten die deutsche Sprache ebenso schwierig. Das heißt, nicht nur die türkischen Lernenden sondern auch die japanischen Lernenden finden Deutsch schwierig. Diese Ähnlichkeit der Ergebnisse kann darauf zurückgeführt werden, dass Japanisch und Türkisch der gleichen Sprachfamilie gehören und dass die grammatischen Strukturen der deutschen Sprache für die Türken und Japaner anders ist

als ihre Muttersprache. Das Stereotyp „Deutsch ist eine schwierige und grobe Sprache“ kann das Lernen hindern oder negativ beeinflussen.

Die Kenntnisse der Gymnasiasten über Deutschland wurden überprüft. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass den Gymnasiasten als erstes als Zeichen der Populärkultur Stichworte wie in der Reihenfolge Fußball, Autos, Essgewohnheiten der Deutschen und der zweite Welt Krieg einfallen. Den wenigen Studenten fallen die kulturellen Eigenschaften von Deutschland, wie Geschichte, bekannte Städte, Entwicklung, Kultur&Kunst der Deutschen ein. Anhand dieser Assoziationen kann festgestellt werden, dass die Kenntnisse der türkischen Gymnasiasten über Deutschland ganz begrenzt sind und diese Kenntnisse nicht in Zusammenhang mit kulturellen Eigenschaften stehen, sondern mit aktuellen Eigenschaften. Diese Kenntnisse wurden meistens durch Medien erlernt. Dieser Befund beweist, dass die Gymnasiasten mehr Wert auf aktuelle und medienbasierte Kenntnisse legen als auf kulturelle Konzepte und Fakten, deswegen haben die Gymnasiasten statt tiefe und detaillierte Kenntnisse, oberflächliche und allgemeine Kenntnisse. Die Gymnasiasten, die keine Kenntnisse über Geschichte, bekannte Städte, Entwicklung, Kultur&Kunst der Deutschen haben, können die deutsche Sprache nicht auf einem erwarteten und hinreichenden Niveau erwerben. Die Gymnasiasten verfügen nicht über notwendige Kenntnisse, um besser Deutsch zu lernen, und dies kann Deutschlernen negativ beeinflussen. „Das Wissen über ein Land und seine Bewohner macht eine Sprache erst lebendig und ist somit unerlässlich“ (Albert, 2013, S.6). Hier kann man schlussfolgern, dass ein Fremdsprachenunterricht ohne landeskundliches Wissen nicht erfolgreich sein kann. Die Lernenden besitzen je mehr Kenntnisse über das Zielland, desto mehr Interessen und Sympathien an der Fremdsprache könnten bei ihnen erweckt werden.

Nach der Auswertung eines weiteren Teils der Interviews stellt sich ein Großteil der Gymnasiasten die Deutschen wie folgt und in dieser Reihenfolge vor: blond, groß, blauäugig, übergewichtig schön und hellhäutig. Diese sechs Adjektive weisen mit Nachdruck auf die Bilder der Deutschen in den Köpfen der Gymnasiasten hin. Dieses Ergebnis entspricht der Masterarbeit von Gencer (2009). Obwohl sich sehr wenige dieser Gymnasiasten in Deutschland aufgehalten und die Deutschen somit nicht kennengelernt haben, verfügen viele Gymnasiasten über eine Vorstellung von den Deutschen. Nur 246 Gymnasiasten haben diese Frage unbeantwortet gelassen, wobei keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob sie keine Vorstellung davon haben

oder ob sie die Frage lediglich nicht beantworten wollten. Die Anzahl der Gymnasiasten (819), die diese Frage beantwortet haben, verdeutlicht, dass die türkischen Gymnasiasten ungeachtet davon, ob diese Meinungen richtig, falsch oder vorurteilhaft sind, sich ein Bild von den Deutschen machen können. In diesem Zusammenhang sollte aber eines geklärt werden. Die Stadt Muğla und ihre Umgebung werden jedes Jahr von tausenden deutschen Touristen besucht. Deswegen haben diese Gymnasiasten der Stadt Muğla die Möglichkeiten, die Deutschen zu kennen. Die Meisten können sich aber nicht vorstellen, dass die Deutschen brünett klein oder anders sein können. Sie bezeichnen sie als blond, groß und blauäugig. Dies ist ein Indikator für die Tatsache, dass die türkischen Gymnasiasten trotzdem eine generelle Vorstellung gegenüber dem Aussehen der meisten Deutschen haben. Sie stellen sich die Deutschen in dieser Reihenfolge als ordentlich, fleißig, gutmütig, distanziert und klug vor. Dieser Befund verdeutlicht, dass die meisten Gymnasiasten die Deutschen mit guten Eigenschaften assoziieren. Einige paar der Gymnasiasten haben die Deutschen auch mit schlechten Eigenschaften wie grob und egoistisch assoziiert. In der Studie von Baur und etc. (2015) wiederum stellen sich die türkischen Studentinnen und Studenten die Deutschen in dieser Reihenfolge vor: diszipliniert, trinkfreudig, pünktlich, fleißig, arbeitsfreudig, pflichtbewusst, umweltbewusst, ordentlich, rassenbewusst und distanziert. Somit stimmen die Ergebnisse von Baur und andere mit den Ergebnissen dieser Studie nur teilweise überein. Diese Unterschiede können zwei Gründe haben. Zum einen könnte es daran liegen, dass die Studie von Baur und andere mit Studenten und Studentinnen durchgeführt wurde und diese mit Gymnasiasten. Zum anderen wurde in der Studie von Baur und andere den Befragten eine Liste mit Merkmalen vorgelegt, aus denen sie Eigenschaften ankreuzen sollten. In dieser Studie hingegen wurde keine Merkmalliste vorgegeben. Die Teilnehmer haben ihre Vorstellungen einfach aufgeschrieben, ohne jegliche Beeinflussung durch vorgegebene Merkmale. Der Befund der Eigenschaften, unter denen sich die türkischen Gymnasiasten die Deutschen vorstellen, stimmen teilweise mit dem überein, was die Gymnasiasten von den Deutschen für die Türken wünschen würden. So geben die Gymnasiasten an, dass die Türken folgende Eigenschaften in dieser Reihenfolge Fleiß, Ordnung, Entwicklung, Gutmütigkeit und Sauberkeit der Deutschen sich zum Vorbild nehmen sollen. Diese fünf Eigenschaften zeigen, dass die Gymnasiasten Sympathie für die Deutschen empfinden. Somit kann schlussfolgert werden, dass die Einstellung der Gymnasiasten gegenüber den Deutschen positiv ist. Hierbei kann es sich auch, um Vorurteile und Stereotype handeln, weil nur

sehr wenige von ihnen Deutsche kennengelernt und keine Erfahrungen mit ihnen gemacht haben. Die Vorstellung, die sie haben, beruht nicht auf eigene Erfahrung, sondern wurde in der Schule, Familie oder durch Medien verbreitet.

Der Befund der Frage „Welche Eigenschaften der Türken, die Deutschen sich zum Vorbild nehmen sollen“ gibt Auskunft nicht nur über ihre Meinungen gegenüber den Deutschen sondern auch ihre Meinungen über sich selbst. Die Gymnasiasten finden die Türken gastfreundlicher und toleranter als die Deutschen. Manche Gymnasiasten denken, dass die Essgewohnheiten der Türken als Vorbild genommen werden sollte. Während ein großer Teil der Gymnasiasten denken, dass die Deutschen keine Eigenschaften der Türken als Vorbilder nehmen sollten, weil sie die Deutschen besser als die Türken finden, denken manche Gymnasiasten, dass sie alle Eigenschaften der Türken als Vorbild genommen werden sollte. Dies zeigt, dass es große Unterschiede zwischen den Selbst- und Fremdbildern der Gymnasiasten gibt. Manche Gymnasiasten haben in ihren Köpfen ganz positive Selbstbilder, aber manche haben wiederum negative Selbstbilder. Obwohl die Fremdbilder im Kopf meistens negativ und Selbstbilder positiv sind, haben manche türkischen Gymnasiasten umgekehrt negative Selbstbilder und positive Fremdbilder. Diese Unterschiede können mit vielen Variablen wie Familie, soziale Umwelt, Vergangenheit, Hintergrund und Medien zusammenhängen. Wird der Befund der Eigenschaften der Deutschen im Vergleich zu anderen Völkern betrachtet, so wird deutlich, dass die Gymnasiasten die Deutschen für disziplinierter und fleißiger halten als andere Völker. Die Frage, was die Deutschen und Türken voneinander unterscheidet, ergab, dass die Gymnasiasten die Deutschen für disziplinierter und fleißiger halten. Als nach Ähnlichkeiten zwischen den Türken und den Deutschen gefragt wurde, waren die Gymnasiasten der Meinungen, dass die beiden Nationen keine Gemeinsamkeiten haben. Die Studie von Baumann (2009) zeigt, dass die Studenten und Studentinnen von Open University in UK sich die Deutschen in der Reihenfolge umweltfreundlich, vollständig, effizient, fleißig, ordentlich, ernst, sauber, wohlhabend, zuverlässig, starr, und rigid vorstellen. In einer anderen Studie von Baur, Ossenberg und Zarudko (2013), „Deutsche und russische Stereotypen im Vergleich–Zur Erforschung von nationalen Bildern in unseren Köpfen wurde nach den Stereotypen der Russen gegenüber den Deutschen geforscht. Den Ergebnissen der Studie zur Folge, halten die Russen die Deutschen in dieser Reihenfolge nicht nur für sauber und für gute Techniker sondern auch für diszipliniert und kultiviert. Diesen Eigenschaften folgen

reserviert und sparsam. Die Russen stellen sich die Deutschen als gute Ärzte und mit ihren Traditionen verbunden. Als letzte zwei Eigenschaften der Deutschen gelten Nationalstolz und sportlich. Die Ergebnisse dieser beiden Studien unterstützen die Ergebnisse dieser Studie. Man kann den Ergebnissen dieser Studien entnehmen, dass die Einstellungen der anderen Länder gegenüber den Deutschen generellen Ähnlichkeiten zeigen. Die positiven Stereotype gegenüber den Deutschen gelten nicht bei den Türken sondern auch bei den anderen Völkern. Diese Eigenschaften sind im Allgemeinen positiv. Des Weiteren halten die Gymnasiasten deutsche Produkte in dieser Reihenfolge für qualitativ, schön, stabil, perfekt und gut. Manche Gymnasiasten aber haben keine Meinung über die deutschen Produkte. Den Ergebnissen kann man entnehmen, dass die türkische Gymnasiasten meistens positiven Stereotypen gegenüber deutschen Produkten haben. Der Grund hierfür ist, dass die deutschen Produkte in der türkischen Gesellschaft gut angesehen sind. Gerade im Bereich der Werbung in den Medien wird ein positives Bild von den deutschen Produkten verbreitet. Außerdem haben viele selbst positive Erfahrungen mit deutschen Produkten gemacht.

In der Studie wurden drei Fragen gestellt, die allgemeine Kenntnisse über die deutsche Kultur und Landeskunde thematisieren. Drei weitere Fragen wurden gestellt, um die aktuellen, medienbasierten und populär kulturellen Kenntnisse zu erfahren. Die Ergebnisse der ersten Gruppe sind wie folgt:

In der Frage 8 wurde nach den Entdeckungen und Erfindungen, der deutschen Wissenschaftler gefragt. Die meisten Gymnasiasten kennen keine deutschen Entdeckungen und Erfindungen. Obwohl Ursprung des Autos nicht ganz bestimmt ist, sind die Deutschen Erfinder der heutigen modernen Autos, deswegen gaben einige Gymnasiasten, die Autos als eine deutsche Erfindung an. Während sehr wenige Gymnasiasten, angegeben haben, dass die Deutschen nichts erfunden oder entdeckt haben, waren einige der Meinung, die Deutschen hätten die Atombombe erfunden. Obwohl die Glühbirne von dem amerikanischen Wissenschaftler Edison erfunden wurde, denken manche Gymnasiasten sie sei eine deutsche Erfindung. Dieses Ergebnis zeigt, dass manche Gymnasiasten sich hierbei irren. Die Ergebnisse der Frage 12 „Welche Länder, deren Muttersprache Deutsch ist, kennen Sie?“ zeigen, dass die Gymnasiasten keine Kenntnisse über die deutsche Sprache haben. Die meisten Gymnasiasten kennen nur Deutschland als ein Land, dessen Muttersprache Deutsch ist. Manche gaben auch Österreich an. Einige gaben kein anderes Land an. Einige Wenige

haben die Schweiz angegeben. Manche Gymnasiasten nannten Belgien, Polen, Luxemburg, obwohl nur ein kleiner Teil dieser Länder Deutsch als Muttersprache hat. Manche Gymnasiasten glauben, dass man auch in den Niederlanden und in Australien Deutsch als Muttersprache spricht. Der Grund für die Angabe von Australien kann der sein, dass Österreich und Australien in der türkischen Sprache ähnlich ausgesprochen wird. Es wurden auch die Länder Niederlande, Dänemark und Schweden genannt, deren Muttersprache aber nicht Deutsch ist. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Gymnasiasten wenig über die deutschsprachigen Länder in Bezug auf die Sprache wissen. Die Frage „welche deutschen Städte kennen Sie?“ wurde gestellt, um herauszufinden, wie viel die Gymnasiasten über die deutsche Landeskunde wissen. Die meisten Gymnasiasten kennen folgende deutschen Städte in dieser Reihenfolge Berlin, München, Köln, Hamburg, Dortmund, Frankfurt, Stuttgart. Während manche Gymnasiasten keine deutsche Stadt kennen, gaben andere Städte an die in anderen Ländern liegen. So gaben sie Hauptstädte wie Luxemburg, Brüssel, Zürich als eine deutsche Stadt an. Generell sind die Kenntnisse der Gymnasiasten über die deutsche Städte genügend, aber viele haben sich auch sehr geirrt. Somit kann diesen Ergebnissen entnommen werden, dass wenn es um kulturelle, sprachliche oder landeskundliche Aspekte geht, die Gymnasiasten über wenige Kenntnisse verfügen. Sie haben wenig Wissen und geben zudem falsche Dinge an. Diese Kenntnisse sind sehr bedeutungsvoll und notwendig um eine Fremdsprache zu lernen. Irrtümer und keine Angaben sind wirken sich negativ auf das Erlernen einer Fremdsprache.

In der zweiten Gruppe wurden die aktuellen und medienbasierten Kenntnisse überprüft. Die Ergebnisse dieser Gruppe sind wie folgt:

Die Ergebnisse bei der Frage nach deutschen Marken haben gezeigt, dass die Gymnasiasten zunächst die Marken der Autos nennen, wie Volkswagen, Mercedes, BMW, Opel, Audi und Porsche. Dem folgt Kinderschokolade. Während manche Gymnasiasten keine deutsche Marke kennen, nennen andere Marke, wie Ford, Nutella, Toblerone, Skoda, Fiat, Chevrolet, Philips, Regal, Volvo, Ferrari, Burger King, Lamborghini, Toyota, Honda, Hundai, Samsung usw. die nicht den Deutschen gehören. Der Grund dafür könnte sein, dass die Gymnasiasten die Deutschen mit Autos und Schokolade assoziieren, wegen des Alltagswissens. Die Gymnasiasten kennen auch die anderen Marke wie Adidas, Puma, die die Interessen von Jungen wecken können und auch die Marken von Hausgeräte wie Bosch, Siemens und Braun. Hier kann man sagen,

dass die Gymnasiasten sich für die Marken der deutschen Produkte interessieren, weswegen sie auch weniger Falsches angeben. Die andere Frage „Welche deutschen Fußballmannschaften kennen Sie?“ zeigt, dass die Gymnasiasten auch an Fußball Interesse haben. Die deutschen Fußballmannschaften, die von den Gymnasiasten benannt wurden, sind FC. Bayern München, Borussia Dortmund, Schalke 04, Bayern Leverkusen, Wolfsburg und FC. Köln usw. Bei dieser Frage wurden keine falschen Antworten gegeben. Nur 136 Gymnasiasten wussten nichts zum Thema deutsche Fußballmannschaften. Nach den Prognosen der Forscherin handelt es sich hierbei um weibliche Gymnasiasten, weil die Frauen in der Türkei weniger Interesse an Fußball haben, als die Männer. Die letzte Frage ist „Welche deutschen Prominenten, die heute leben oder in der Vergangenheit gelebt haben, kennen Sie?“. Die meisten Gymnasiasten kennen keinen deutschen Prominenten. Die anderen gaben folgende in der Reihenfolge Adolf Hitler, Fußballspieler, Albert Einstein, Angela Merkel und Goethe. Die Gymnasiasten kennen zwar Fußballspieler aber wenige von diesen Gymnasiasten kennen Prominente aus der Wissenschaft, Kunst oder Kultur. Sie gaben auch manche Prominente aus anderen Ländern an. Diese drei Ergebnisse zeigen, dass die aktuellen und medienbasierten Kenntnisse der Gymnasiasten ganz gut sind. Die Gymnasiasten kennen generell deutsche Marken, Fußballspieler und die medienbasierten Prominente. Den Ergebnissen zufolge sind die aktuellen und medienbasierten Kenntnisse der Gymnasiasten besser als die allgemein kulturellen und landeskundlichen Kenntnisse. Hieraus kann man entnehmen, dass die Gymnasiasten mehr Wert auf die Materialität statt Kultur, Kunst und Wissenschaft legen. Obwohl im Fremdsprachenunterricht die Lehre von Landeskunde, Kultur und Kunst der Zielsprache thematisiert werden, sind die Kenntnisse der Gymnasiasten nicht auf dem gewünschten Niveau.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die türkischen Gymnasiasten generell positive Vorurteile und Stereotype gegenüber Deutschen haben. In einigen Bereichen finden sie die Deutschen besser als die Türken, in anderen wiederum umgekehrt. Generell haben sie negative Vorurteile und Stereotype gegenüber der deutschen Sprache, aber nicht gegenüber den Deutschen. Was ihre Kenntnisse über die deutsche Landeskunde sowie ihre Wissenschaftler, ihre Kultur, Geschichte usw. anbelangt befinden sie sich nicht auf dem gewünschten Niveau. Im Bereich der aktuellen und medienbasierten Kenntnisse hingegen liefern sie bessere Ergebnisse.

5.2. Vorschläge

In diesem Kapitel werden einige Vorschläge unter Berücksichtigung der Ergebnisse gemacht.

1. Nachdem die Ergebnisse gezeigt haben, dass die Einstellung der Gymnasiasten gegenüber dem Deutschunterricht negativ ist, aber gegenüber dem Deutschlernen jedoch positiv ist, sollte man daran arbeiten, ihre Einstellung zum Deutschunterricht zu ändern, weil positive Einstellungen bei dem Abbau von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber der Zielsprache eine große Rolle spielen. Dies kann beispielsweise erreicht werden, indem verschiedene Lehrmethoden und -techniken sowie Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, damit die Gymnasiasten Spaß am Deutschunterricht haben können.
2. Landeskunde und interkulturelle Kompetenz ermöglichen nicht nur die Entwicklung der Offenheit und Empathie, sondern auch die der Toleranz gegenüber den Menschen der Zielsprachen. Die beiden ermöglichen, mit den Vertretern der anderen Kulturen richtig und toleranter zu verstehen und werden auf diese Weise den Weltfrieden sichern. Den Ergebnissen der Studie nach setzen sich die Gymnasiasten im Deutschunterricht wenig mit den landeskundlichen Aspekten der Fremdkultur auseinander. Die Auseinandersetzung mit interkulturell-landeskundlichen Kenntnissen beeinflusst jedoch das Fremdsprachlernen positiv, deswegen sollte die landeskundliche Wissensvermittlung in den Deutschunterricht integriert werden.
3. Nur wenige Gymnasiasten kennen Prominente von den Bereichen der deutschen Landeskunde „Wissenschaft“, „Kunst“ und „Kultur“, weil die andere mehr Wert auf die medienbasierte Kenntnisse legen. Ihre landeskundlich-interkulturellen Kenntnisse sind nicht auf dem gewünschten Niveau, deswegen sollen ihre Kenntnisse über das Zielland im Deutschunterricht mit Hilfe der geeigneten Methoden und Strategien erarbeitet werden. Das kann nur möglich werden, wenn Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht integriert vermittelt wird. Aus diesem Grund sollten sich die Lernenden im Fremdsprachenunterricht

nicht nur mit vier Fertigkeiten, mit Grammatik und Wortschatz, sondern auch mit Landeskunde und interkultureller Kompetenz auseinandersetzen.

4. Die Studie hat ergeben, dass die meisten Gymnasiasten, obwohl sie selbst keine Deutschen kennengelernt haben, eine positive Vorstellung von den Deutschen haben und nur wenige Gymnasiasten negative Vorstellung gegenüber den Deutschen haben. Die Lernenden sollten mit den Deutschen entweder im realen Leben oder über Medien miteinander in Kontakt treten, sodass ihre Vorurteile und Stereotype abgebaut werden können. Dieser Vorschlag gilt nicht nur für die deutsche Sprache, sondern auch für die anderen Sprachen.
5. Diese Studie beschränkt sich nur auf die Gymnasiasten, die in Muğla ein Gymnasium besuchen und Deutsch als Fremdsprache lernen. Aus diesem Grund können die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype der Gymnasiasten in verschiedenen Städten der Türkei gegenüber Deutschen und der deutschen Sprache untersucht und verglichen werden.
6. In dieser Studie wurden einige Variablen, die die Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber der deutschen Sprache beeinflussen können, überprüft. Die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache können auf andere Variablen hin überprüft werden.
7. In einem Fremdsprachenunterricht werden die negativen Einstellungen gegenüber dieser Zielsprache nicht erwartet, weil sie das aktive Lernen negativ beeinflussen. Die negativen Stereotype sind die Anzeichen für eine negative Einstellung. Lehrerinnen und Lehrer sollten diese negativen Einstellungen, Vorurteile und Stereotype abbauen.
8. Mit den Lehrerinnen und Lehrern könnten Seminare durchgeführt werden, um ihnen beizubringen, wie sie die Landeskunde im Deutschunterricht besser integrieren können. In diesen Seminaren können die Effekte der Einstellungen, Vorurteile und Stereotype detailliert erläutert werden, sodass neue Lehrpläne angeboten werden können.
9. Diese Studie werden die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype auf wenige begrenzt, deswegen können die Forschungen zu ähnlichen Themen in verschiedenen Disziplinen und Fachgebieten durchgeführt werden, um den bestehenden Status der Gymnasiasten zu bestimmen.

10. Die negativen Einstellungen gegenüber Fremdsprachenunterricht beeinflussen das Fremdsprachenlernen negativ. Da diese Studie ergab, dass die Einstellungen der Gymnasiasten gegenüber dem Deutschunterricht negativ sind, sollten die Gründe dafür durch qualitative Forschungen bestimmt werden.
11. Die Gründe dafür, dass die türkischen Gymnasialschüler negative Vorurteile gegenüber dem Deutschunterricht haben, sollten erforscht werden. Wenn die Lernenden über die Fremdsprache negative Vorurteile haben, werden sie die Sprache nicht gerne lernen. Deswegen sollte dieses Problem vor Augen gehalten und versucht werden, es sorgfältig zu lösen. Die Ursachen für die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype der Gymnasiasten nicht nur gegenüber der deutschen Sprache, sondern auch den anderen Fremdsprachen gegenüber sollten erforscht werden, sodass die Barrieren für das Erlernen der Fremdsprachen bestimmt werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abderazak, M. B. (1993). *Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Bewusstseinsbildung: Zur besonderen Bedeutung der Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*. München: Fink Verlag.
- About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ağaçsapan, A. (1996). *Stereotype und Vorurteile im Türkischen und im Deutschen. Eine Studie zu Stereotypen in authentischen und engagierten schriftlichen Texten*, (Doctoral dissertation) Hacettepe Universität: Ankara.
- Akay, R. (2013). Kültürlerarası iletişimde iletişimsel yetinin rolü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 307-323. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/akademikincelemeler/article/view/5000047974/5000045292>
- Akpınar-Dellal, N. (2005). "Interkulturelles Lernen" in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-gymnasien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2), 1-17. Unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/429/405>
- Akpınar-Dellal, N. (2010). *Türkenbild in den deutschsprachigen neuen Zeitungen: Zur Wahrnehmung der Türken im Deutschsprachigen gebiet am Beginn der frühen Neuzeit*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.
- Akpınar-Dellal, N. (2012). Vorurteile als Problem des interkulturellen Dialogs. *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau*.
- Akpınar-Dellal, N. (2013). *Erziehung zur Interkulturalität und Europa Kompetenz Überlegungen zur Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Türkei*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.
- Akpınar-Dellal, N., & Kuru Atadere, Y. (2015). Erken yaşta yabancı dil eğitime yönelik velilerin bilinç ve algı düzeyleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 25-38. Unter http://www.turkishstudies.net/Makaleler/450952607_3Akp%C4%B1narDellalNevide-vd-egt-25-38.pdf
- Akpınar-Dellal, N. (2016). Intercultural dialogue and prejudice in a multicultural society, case of immigrants of Turkish origin in Germany. *International Journal of Educational Researchers*, 7(3),32-43. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijers/article/view/5000210257>
- Aktan, T., & Sakallı-Uğurlu, N. (2013). Kalıpyargı içeriği modeline sosyal bağlamsal bir yaklaşım: Bağlam içinde kalıpyargı içerikleri [A contextual approach to stereotype content model: Stereotype contents in context]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 15-35.

- Albert, R. (2013). Grundwissen Deutsch als Fremdsprache. Unter <https://www.uni-marburg.de/fb09/igs/studium/daf/selbstlernmaterialien16/grundwissen.pdf>
- Altınbaşak, İ. (2008). Understanding the prejudices in order to improve the image of Turkey: A qualitative study on the prejudices of Italians about Turkey. *Boğaziçi Journal: Review of Social, Economic and Administrative Studies*, 22(1-2), 35-51. Unter <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873611.pdf>
- Altmayer, C. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2(2), 1-23. Unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/717/694>
- Alyaz, Y. (2011). Alman dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin dilsel seviyeleri ve Almancaya ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 503-525. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/view/5000152504/5000138316>
- Alyaz, Y., Gürsoy, E., & Kazanoğlu, F. (2013). Yabancı dil öğretmeni adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 123-148. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/view/5000152547>
- Atalay, İ. (2008). Avrupa'da Türklere karşı önyargıların tarihsel gelişimi ve bunların yazınsal yapıtlarda yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 39-48. Unter <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000471>
- Ateş-Özdemir, E. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- August, D., Hakuta, K. (1997). *Improving schooling for language-minority children*. Washington: National Academy Press.
- Başar, H. (2003). Önyargısız ve ezbersiz eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 214-235. Unter <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000471>
- Baumann, U. (2009). *Exploring Intercultural Communicative Competence in a Distance Language Learning Environment* (Doctoral dissertation). The Open University: UK.
- Baur, R. S., Ossenberg, S., & Zarudko, M. (2013). Deutsche und russische Stereotypen im Vergleich—zur Erforschung von nationalen Bildern in unseren Köpfen. In *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (Eds.: Schneider-Wiejowski, K., Kellermeier-Rehbein, B., & Haselhuber, J.). Berlin/New York, de Gruyter, 549-562.
- Baur, R. S., Uslucan, H. H., Ossenberg, S. (2015). *Das Projekt SI.DE. BRÜCKEN DES VERSTEHENS? Entwicklung, Stand und Perspektiven eines interkulturellen Projekts zu den Stereotypen von „Deutschen“ und „Türken“*. Marmara Universität/ Istanbul 6-9.
- Berger, M. C., & Martini, M. (2005). *Generation: Deutschsprachige Landeskunde im Europäischen Kontext*. Italien: Genua Verlag.
- Bergmann, W. (2001). Was sind Vorurteile? In: *Informationen zur politischen Bildung: Vorurteile*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Biechele, M., & Padros, A. (1992). *Didaktik der Landeskunde*. Tübingen: Langenscheidt Verlag.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Tübingen: Langenscheidt Verlag.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *The Annual Review of Psychology*, 62, 391-417. doi: 10.1146/annurev.psych.121208.131609
- Bozdoğan, D. (2016). Reflections of young language learners on diversity dimensions in EFL classrooms. *Novitas-Royal*, 10(2), 134-146. Unter http://www.novitasroyal.org/Vol_10_2/3.Bozdogan.pdf
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology*. USA: Wiley Blackwell Publishing.
- Bulitta, E., & Bulitta, H. (2003). *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Bulitta, E. (2008). *Vorurteile abbauen Materialien zur Friedenserziehung pädagogische Handreichung*. Berlin: Stiftung Gedenken und Frieden.
- Can, E. & Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/article/view/5000082760/5000076943>
- Caspari, D. (2003). Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr, 260. Unter <https://books.google.com.tr/books?id=fU1sSF86XhAC&pg=PA241&lpg=PA241&dq>.
- Chovaniaková, D. (2008). *Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von slowakischen Schülern* (Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie) Psychologian der Universität Siegen.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 96-109. Unter http://www.majersite.org/issue5/8_celikkaya.pdf
- Çetinkaya, Y. B. (2009). Başkalarının dili: Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizceyi algılayışları ve İngilizceye karşı tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 109-120. Unter <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4381/60098>
- Çetintaş, B. (2009). Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei auf dem Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 11-23. Unter <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/488-published.pdf>
- Doyuran, B. (1990). Önyargılar-yabancı düşmanlığı ve yurtdışındaki Türk işçi aileleri. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 7(7), 57-67. Unter <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/150124>
- Drosdowski, G. (Ed.). (1970). *Duden Stilwörterbuch der deutschen Sprache: die Verwendung der Wörter im Satz* (Vol. 2). Bibliographisches Institut.

- Eagly, A. H., & Diekman, A. B. (2005). *What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context*. In Dovidio, J.F., Glick, P., & Rudman, L. A. (Eds.). *On the nature of prejudice fifty years after Allport*. USA: Blackwell Publishing.
- Ekşi, G. (2009). Foreign language learning, prejudice and stereotyping. *Ekev Akademi Dergisi*, 13, 317-330. Unter <https://tr.scribd.com/document/328025581/Foreign-Language-and-prejudice-and-sterotype-pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Er, Ç. (2009). *Students' Attitudes to Language Learning at Secondary Level of Primary Schools in Aladağ, Adana*, (Unpublished master's thesis), Çukurova University: Adana.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Hueber Verlag.
- Eshghinejad, S. (2016). EFL students' attitudes toward learning English language: The case study of Kashan University students. *Cogent Education*, 3(1), 2-13. doi: 10.1080%2F2331186X.2016.1236434
- Fakeye, D. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22(3), 205-211. Unter <https://pdfs.semanticscholar.org/c2e4/45bb55c12365c8078899ccd41f7da09f8a65.pdf>
- Földes, C. (2000). Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen. *Wirkendes Wort. Trier*, 50, 275-296.
- Friesenhahn, G. (2014). Stereotypen und Vorurteile. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/130843/m-01-06-vorurteile-und-stereotypen> [Zugriff: 16.06.15].
- Ganter, S. (1997). Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung. *Arbeitspapiere/Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitsbereich*, 3(22), 1-46. Unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp3-22.pdf>
- Gardner, G. H. (1962). Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*, 58, 241-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1962.9712373>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publisher.
- Gencer, Ö. (2009). *Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Derslerinde Yabancı Kültürle Karşılaşma ve Önyargılar. Ampirik-Nitel Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Gentz, A. (2011). *SozialKompetenz Was ist das? Servicegut- Ratgeber* Unter https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=9riWlwngInMC&oi=fnd&pg=PA3&dq=related:BZnzfL7LcJ:scholar.google.com/&ots=kVa9SZdG9m&sig=1loxjne7Oz4-QbVcMC_V-dmIK58&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Gökyer, N., & Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-125. Unter <file:///C:/Users/expert/Downloads/32-139-1-PB.pdf>

- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliđi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226. Unter <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayi1/215-226.pdf>
- Graf, A. (2004). Screening and training inter-cultural competencies: Evaluating the impact of national culture on inter-cultural competencies. *International Journal of Human Resource Management*, 15(6), 1124-1148. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09585190410001677340>
- Großklaus, G., & Thum, B. (1989). Teilstudium Interkulturelle Germanistik an der Universität Karlsruhe (TH). In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 15. München: Iudicium.
- Gürses, İ. (2005). Önyargının nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-161. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uluifd/article/view/5000017940>
- Güryay, B. (2016). Individual variables, attitudes towards English and being a tutor. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(2), 14-23. Unter <https://www.ijpes.com/frontend/articles/pdf/v3i2/v03i02-2pdf.pdf>
- Güttler, P. O. (2003). *Sozialpsychologie: Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München: Walter de Gruyter.
- Hanbay, O. (2009). 10. sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(30), 79-91. Unter <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70140>
- Hesse, H. G., Göbel, K. (2007). *Interkulturelle Kompetenz in Klieme*. Weinheim: Barbel.
- Hufeisen, B. (2015). Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort. In *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen (Hrg. Burwitz-Merzer, König, Riemer)*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Verlag. Giessen/Deutschland.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Harmondsworth: Penguin.
- İşık, Ş. (2012). Kültürlerarası iletişim bağlamında Cumhuriyet Üniversitesiindeki gençlerin Almanlara yönelik kalıp yargıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 159-191. Unter <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusobil/article/view/1008001949>
- Karataş, H., Alci, B., Bademciođlu, M., & Ergin, A. (2016). Examining university students' attitudes towards learning English using different variables. *International Journal of Educational Researchers*, 7(3), 12-20. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijers/article/view/5000205111>
- Kazazođlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Education and Science*, 38(170), 294-307. Unter [file:///C:/Users/exper/Downloads/2123-25660-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/exper/Downloads/2123-25660-1-PB%20(4).pdf)
- Kırmızı, B., & İşigüzel, B. (2014). Almanca derslerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 13-23. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/firatsbed/article/view/5000172940/5000155966>

- Kızıltan, N., & Atlı, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards English [Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin İngilizce'ye karşı tutumları]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 266-278. Unter http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=181
- Klema, B., & Hashimoto, S. (2007). Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig. Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1), 1-26.
- Klippel, F. (1991). Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch*, 15-21. Unter <https://epub.ub.uni-muenchen.de/8761/1/8761.pdf>
- Klooth, A. (2006). *Auto-Stereotypen? Deutsche, Britische und Französische Fahrzeugwerbung im Vergleich* (Doctoral dissertation). Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften: Essen.
- Koydemir, F. (1994). *Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Krumm, H.-J. (1994). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 6, 16-20. Unter <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/ce/bilder-im-kopf/detail.html>
- Krumm, H. J. (1998). Landeskunde Deutschland, DA-CH oder Europa. Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 25(5), 523-544. Unter <https://www.degruyter.com/view/j/infodaf.1998.25.issue-5/infodaf-1998-0502/infodaf-1998-0502.xml>
- Kula, O. B. (1986). *Türkische Migrantenkultur als Determinante der interkulturellen Pädagogik*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.
- UNESCO (2013). *Kulturdefinition*. Unter <http://www.bak.admin.ch/themen/kultur/Politik/00449/index.html?lang=de> abgerufen am 04.06.2017
- Küçük, O. (2007). *Almanca Eğitimi Alan Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mayer, F. (2010). *Vorurteil-eine Geißel der Menschheit*. Wien: Böhlau Verlag.
- Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015) Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202. Unter http://www.zgefdergi.com/Makaleler/703854872_H_B_Memduhoglu_I_Kozikoglu.pdf
- Mesbah, B. S. (2013). İkinci yabancı dil olarak Almanca seçen öğrenciler diyor ki: Seviyorum, sevmiyorum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 293-307. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048098>
- Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Stauffenburg Verlag/Tübingen.

- Morsella, C. (2009). *Prejudice is often unconscious*. In McCage, C. (Ed.) *Prejudice (Issues that concern you)*. USA: Greenhaven Press.
- Mummendey, H. D., Bolten, H. G., & Isermann-Gerke, M. (1982). Experimentelle Überprüfung des Bogus-Pipeline-Paradigmas: Einstellungen gegenüber Türken, Deutschen und Holländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, Universität Bielefeld* 13(4), 300-311. Unter <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1782497>
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8. Unter <http://www.videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/The-role-of-the-first-language-in-foreign-language-learning.pdf>
- Ocak., G. & Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(58), 681-698. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ekav/article/view/5000144184>
- Otten, S. (2006). *Vorurteil*. In: Bierhoff, H. W., & Frey, D. (Eds.). *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Hogrefe Verlag. 437-444
- Öğretir, A. D., & Özçelik, S. (2008). The study of ethnocentrism, stereotype and prejudice: Psycho-analytical and psycho-dynamic theories. *Journal of Qafqaz University*, 24, 236-243. Unter <http://connection.ebscohost.com/c/articles/42844035/study-ethnocentrism-stereotype-prejudice-psycho-analytical-psycho-dynamic-theories>
- Özbay, R. (2011). Das Deutschlandbild beim Lernprozess von deutschlernenden Türkischen studenten. *Journal of Faculty of Letters/Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 157-177. Unter <http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/viewFile/521/377>
- Özçelik, S. (2010). The analysis of intergroup bias: Socio-biology, evolutionary, psychology and social cognition theories. *Journal of Qafqaz University*, 30 1-9. Unter https://www.researchgate.net/profile/Sezai_Ozcelik/publication/270959757_The_Analysis_of_Intergroup_Bias_SocioBiology_Evolutionary_Psychology_and_Social_Cognition_Theories_Journal_Of_Qafqaz_University_number_30_Fall_2010_ss1-9/links/54babc7d0cf24e50e9403641.pdf
- Paker, M. (2012). Psikolojik açıdan önyargı ve ayrımcılık. çok boyutlu yaklaşımlar, *İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi (Seçbir)*, 41-53.
- Pelinka, A. (2012). *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Sir Peter Ustinov Instituts zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen, Walter de Gruyter Wien.
- Polat, T., & Tapan, N. (2002). Zur Funktion und Rolle der Auto- und Heterostereotype im Prozess der interkulturellen Begegnungen: Deutschland und die Türkei aus der Sicht der herangehenden Fremdsprachenlehren in der Türkei. Unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuaded/article/view/1023015701>
- Polat, T., & Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2), 1-5. Unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/425/401>
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz—Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1-17.

- Unter http://www2.unijena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf
- Ruthner, A. R. (2014). Zur Bedeutung der Landeskunde im Bereich der interkulturellen Fremdsprachendidaktik. *Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara, Seria Limbi Moderne*, 13, 89-98. Unter <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=268233>
- Schmidt, S. J. (1980). *Was ist bei der Selektion landeskundlichen: Wissens zu berücksichtigen?* Grundlagen: München.
- Schröder, H. (1998). Ethnozentrismus, Stereotype und Lakunen–Methodologische Überlegungen zur Analyse interkultureller Kontaktsituationen. Hans Uske; Hermann Völlings ua (Hg.). *Soziologie als Krisenwissenschaft-Festschrift zum*, 65, 41-56. Unter https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/lehre/0809/Einfuehrung_in_die_Kulturwissenschaften/tutorium/Literatur1/hs_ethnozentrismus.pdf
- Schweers Jr, C. W. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum* 37(2), 6-9. Unter <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/acrobat/P6.pdf>
- Selbstsichten und psychosoziale Grundstrukturen. (2015). *Das Bewusstseinsrad*. Unter <http://kolibriethos.de/AutorenHans/SelbstStruktur#Bewusstseinsrad>
- Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., & Riemer, C. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: UTB.
- Siegler, W. (1972). Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht. Hueber Verlag. München.
- Six, B. (1987). Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung. In *Erstarrtes Denken: Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur* (Herg. Blaicher, G.). Gunter Narr Verlag. Tübingen/Deutschland 41-55.
- Six, B. & Six-Materna, I. (2000). Lexikon der Psychologie: Vorurteile Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Unter <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/vorurteile/16528#lex-autoren>
- Solmecke, G. (1976). Über die Schwierigkeit, Schüler für den Fremdsprachenunterricht zu motivieren. In: Solmecke, G. (Hrsg.) (1976). *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (9 – 18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Soruç, A. (2015). Non-native teachers' attitudes towards English as a lingua franca. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(1), 239-251. Unter <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/33-published.pdf>
- Stickel, G., & Volz, N. (1998). Meinungen und Einstellungen zur deutschen Sprache: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung. Stroebel, W. (1980). *Grundlagen der sozialpsychologie I*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Storck, A. (2011). *Das Eisberg Modell*. In Kultur und Kulturmodelle. Unter <https://de.slideshare.net/AnnaStorck/kultur-und-kulturmodelle>
- Stroebe, W. (1980). *Grundlagen der Sozialpsychologie: Individuelle Prozesse*. Stuttgart: Klett.

- Suprun, N. I., & Kuligina, T. (2010). Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 151-163. Unter https://wort.daad.ru/wort2010/16_Kuligina_Suprun_Entwicklung%20kritischer%20Einstellung%20im%20Fremdsprachenunterricht.pdf
- Tapan, N. (2000). Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei. In: Ernst Apeltauer (Hrsg). *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 24/25*, 40-60. Unter <http://docplayer.org/8815834-Deutsch-als-fremdsprache-in-der-tuerkei-aktuelle-entwicklungen-tuelin-polat-niluefer-tapan-universitaet-istanbul.html>
- Thomas, A. (2006). Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle*, 5(2), 3-20. Unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45408/ssoar-interculturej-2006-2-thomas-Die_Bedeutung_von_Vorurteil_und.pdf?sequence=1
- Thomas, A. (2009). Interkulturelle Wahrnehmung, Kommunikation und Kooperation. *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Band 1 Und 2 Zusammen*, 1, 94. Unter <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=yS6Jzf6wy6EC&oi=fnd&pg=PA94&dq=Fremde+Wahrnehmung&ots=p>
- Tutkun, Ö. F., & Koç, M. (2008). Stereotypes towards occupations in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 255-273. Unter https://www.researchgate.net/profile/Omer_Tutkun/publication/284459556_Mesleklere_Atfedilen_Kalip_Yargilar/links/58ef57760f7e9b6b9c2a2429/Mesleklere-Atfedilen-Kalip-Yargilar.pdf
- Türköz, S., & Bengisoy, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dile (Almanca) yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 5(4), 1-5. Unter <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/index>
- Uslu, Z., & Özek, Y. (2004). Yabancı dil öğretmenleri adaylarının ikinci yabancı dili öğrenmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 129-140. Unter <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/viewFile/1023015248/1023014451>
- Ustinov, P., Wieser, H., & Ritte, J. (2004). *Achtung! Vorurteile*. Deutschland: Hoffmann und Campe.
- Vardar, A. K., & Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52. Unter <http://www.anadiliegitimi.com/issue/1360/16032>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeuner, U. (1997). Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2(1), 1-17. Unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/724>
- Zick, A., Küpper, B., & Heitmeyer, W. (2012). Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In: Pelinka, A.(Hg.), *Vorurteile,Ursprünge*,

Formen, Bedeutung: Im Auftrag des Sir Peter Ustinov Instituts zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen, Wien: De Gruyter 287-317.

ANHÄNGE

Anhang-1.



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: 59763365-302.14.00.00-277

08/06/2016

Konu: Tez İşleri

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.06.2016 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-1669/9015 sayılı yazısı

Anabilim Dalımız, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şengül BALKAYA'nın "Lise Öğrencilerinin Almanca ve Almanlara İlişkin Tutum, Önyargı ve Kalıp Yargıları" başlıklı tez çalışmasını ekte belirtilen okullarda uygulayabileceği ile ilgili Muğla Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



e-imzalıdır

Prof.Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
 Enstitü Müdürü

Ek :
 1 İlgi Yazı-Şengül BALKAYA

Anhang-2.1.



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605-E.5978565
Konu: İzin

31.05.2016

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a)Valilik Makamının 20/05/2016 tarihli ve 5620875 sayılı oluru.
b)16/05/2016 tarihli ve 7875 sayılı yazınız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şengül BALKAYA'nın İlimiz Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 75.Yıl Fen Lisesi, Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Muğla Gazi Anadolu Lisesi, Turgutreis Anadolu Lisesi, Bayır Anadolu Lisesinde anket uygulamaya yönelik talebiyle ilgili ilgi (a) makam oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın bir örneğinin CD'ye kayıtlı olarak, müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda; Gereğini rica ederim.

Celalettin EKİNCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Anket uygulama formu (...sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
31 Mayıs 2016/20.....
Duran BAKAN

Adres: Emirbeyazıt Mah. Baki Ünlü Cad. Çamlık Sok. No5
Elektronik Ağ: muglamem@meh.gov.tr
e-posta: arge48_2@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bilişim Teknisyeni Cavidan SÖKELİ
Tel : (0 252) 280 48 24
Faks: (0 252) 280 48 67

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 3b1b-c01e-3f32-b41c-b8fe koda ile teyit edilebilir.

Anhang-2.2.



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604.01-E.5620875
Konu : İzin Talebi

20/05/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci Daire İşleri Başkanlığının 16/05/2016 tarihli ve 7875 sayılı yazısı.
b) 24.07.2015 tarihli ve 70004082-20-E.7497625 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şengül BALKAYA'nın İlimiz Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 75.Yıl Fen Lisesi, Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Muğla Gazi Anadolu Lisesi, Turgutreis Anadolu Lisesi, Bayır Anadolu Lisesinde anket uygulamaya yönelik talebiyle ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şengül BALKAYA'nın "Lise Öğrencilerinin Almanca ve Almanlara İlişkin Tutum, Önyargı ve Kalıp Yargıları" konulu çalışmasını;

2015-2016 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda ve öğrenci veli izinlerinde alınarak; İlimiz Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 75.Yıl Fen Lisesi, Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Muğla Gazi Anadolu Lisesi, Turgutreis Anadolu Lisesi, Bayır Anadolu Lisesinde araştırma yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü




OLUR
20/05/2016
Beyazıt Bestami ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: muqlamem@meh.gov.tr
e-posta: ozelburo48@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro-B.SEZGİN
Tel : (0 252) 280 4803
Faks: (0 252) 280 4868

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 75a3-e6ee-3e6a-8fc9-f36e kodu ile teyit edilebilir.

Anhang-2.3.

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şengül BALKAYA
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla İli Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı; 75.Yıl Fen Lisesi Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi Muğla Anadolu Lisesi Muğla Gazi Anadolu Lisesi Turgutreis Anadolu Lisesi Bayır Anadolu Lisesi
Araştırmanın konusu	"Lise Öğrencilerinin Almanca ve Almanlara İlişkin Tutum, Önyargı ve Kalıp Yargıları"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri toplama araçları	"Tutum Ölçeği" "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu anket uygulamasının, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izinlerinin alınarak, Kurum Müdürünün de uygun gördüğü zamanda yapılması uygun görülmüştür.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalf uyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:
.....
.....
KOMİSYON	
<p>20/05/2016</p>  <p>Tank TÜFEKÇİ Komisyon Başkanı</p>	
	 <p>Özge AVCI Uye</p>

Anhang-2.4.

EK-2: Ölçek	
Yabancı Dile İlişkin Tutum Ölçeği	
KİŞİSEL BİLGİLER	
Cinsiyet	<input type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek
Sınıf	<input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 <input type="radio"/> 11 <input type="radio"/> 12
Almanya'da bulundunuz mu?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
Ailenizde Almanca konuşan var mı?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
YDKT ÖLÇEĞİ	
<i>Açıklama:</i> Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizde, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.	
<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına (●) işareti koyarak belirtiniz.</i>	Ölçek
	1. Hiç katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kısmen katılıyorum 4. Katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum
1 Almanca öğrenmeyi çok isterim.	1 2 3 4 5 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
2 Almanca sözcükler bende merak uyandırır.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3 Almanca dersine sadece okuldaki Almanca dersini geçmek için çalışırım.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
4 Almanca bilmek geleceğim için önemlidir.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
5 Almanca ders saatlerinin artmasını isterim	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
6 Almanca dersinde Türkçe açıklamalar yapılmadıkça konuyu anlamakta zorluk çekerim.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7 Almaniya'yı akırcı olarak konuşmak isterim.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8 Almanca dersindeki konuların azaltılmasını isterim.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
9 Almanca eğlenceli bir derstir.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
10 Almanca dersinde canım sıkılır.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
11 Almanca ders kitabındaki okuma-anlama sorularını yanıtlamayı sevmem.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
12 Almanca kitap okumaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
13 Almanca sınavlarından çekinirim.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
14 İleride Almaniya ile ilişkili bir meslek seçmek isterim.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
15 Almanca müzik dinlemekten hoşlanmam.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
16 Almanca öğrenmek için çaba göstermem.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
17 Almanca öğrenmeye zaman ayırmam.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18 Almanca filmlerden hoşlanmam.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
19 Almanca konuşurken hata yapmaktan korkarım.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
20 Almanca dersi ilgimi çekmez.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
21 Almanca öğretmenimle Almanca konuşmak isterim.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
22 Almanca benim için zaman kaybıdır.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
23 Almanca dersindeki oyun aktiviteleri ilgimi çeker.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
24 Çevremde Almanca konuşulması beni rahatsız eder.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
25 Almanca dersine çalışmaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
26 Almanca dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta işime yararlar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
27 Almanca-Türkçe sözlükleri incelemek hoşuma gider.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>



Anhang-2.5.

EK-1: Anket

Almanya ve Almanlara İlişkin Görüşler (Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu)

1. Almanca hakkındaki düşüncelerinizi üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
2. Almanya denilince aklınıza gelen üç şeyi yazınız.		
a.	b.	c.
3. Almanların fiziksel özelliklerini üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
4. Almanların kişisel özelliklerini üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
5. Almanların örnek alınacak özellikleri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
6. Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?		
7. Sizde Alman yapımı mal ve ürünler ne kalitededir?		
8. Almanca ile Türkçeyi karşılaştırınız.		
9. Almanya'da yaşamak ister misiniz? Neden?		
10. Almanlarla ilgili bilgilerinizi nereden edindiniz?		
11. Almanya hangi ülkelerle komşudur? Yazınız.		
12. Bildiğiniz Alman markalarını yazınız.		
13. Bildiğiniz Alman şehirlerini yazınız.		
14. Bildiğiniz Alman futbol takımlarını yazınız.		
15. Bildiğiniz Alman ünlüleri yazınız.		



Anhang-3.1. Befragung

YDKT Ölçeği										
<p>Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtan derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.</p>										
KİŞİSEL BİLGİLER										
Cinsiyet	<input type="radio"/> Kız	<input type="radio"/> Erkek	Sınıf	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> 11	<input type="radio"/> 12			
Almanya'da bulundunuz mu?			<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır						
Ailenizde Almanca konuşan var mı?			<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır						
Almanlarla ilgili yeterince bilginiz olduğunu düşünüyor musunuz?			<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır						
Almanya'da yaşamak ister misiniz?			<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır						
Almanca derslerinizde Almanlar ve dilleri ile ilgili bilgi veriliyor mu?			<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır						
Sizce Almanlar çalışkan bir millet midir?			<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır						
Almanlarla ilgili bilgilerinizi nereden edindiniz?			<input type="radio"/> Okul	<input type="radio"/> Aile	<input type="radio"/> Medya	<input type="radio"/> Diğer				
<p>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına (●) işareti koyarak belirtiniz.</p>						Ölçek				
						1.	Hiç katılmıyorum	2.	Katılmıyorum	3.
1	Almanca öğrenmeyi çok isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2	Almanca sözcükler bende merak uyandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3	Almanca dersine sadece okuldaki Almanca dersini geçmek için çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4	Almanca bilmek geleceğim için önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5	Almanca ders saatlerinin artmasını isterim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6	Almanca dersinde Türkçe açıklamalar yapılmadıkça konuyu anlamakta zorluk çekerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7	Almanca'yı akıcı olarak konuşmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8	Almanca dersindeki konuların azaltılmasını isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9	Almanca eğlenceli bir derstir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10	Almanca dersinde canım sıkılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11	Almanca ders kitabındaki okuma-anlama sorularını yanıtlamayı sevmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12	Almanca kitap okumaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
13	Almanca sınavlarından çekinirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14	İleride Almancayla ilişkili bir meslek seçmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15	Almanca müzik dinlemekten hoşlanmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
16	Almanca öğrenmek için çaba göstermem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
17	Almanca öğrenmeye zaman ayırmırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
18	Almanca filmlerden hoşlanmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
19	Almanca konuşurken hata yapmaktan korkarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
20	Almanca dersi ilgimi çekmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
21	Almanca öğretmenimle Almanca konuşmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
22	Almanca benim için zaman kaybıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
23	Almanca dersindeki oyun aktiviteleri ilgimi çeker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
24	Çevremde Almanca konuşulması beni rahatsız eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
25	Almanca dersine çalışmaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
26	Almanca dersinde öğrendiklerim günlük hayatta işime yaramaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
27	Almanca-Türkçe sözlükleri incelemek hoşuma gider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Lütfen arka sayfaya geçiniz.										

Anhang-3.2. Semistrukturiertes Interview

Almanya ve Almanlara İlişkin Görüşler (Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu)		
Almanca hakkındaki düşüncelerinizi üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
Almanya denilince aklınıza gelen üç şeyi yazınız.		
a.	b.	c.
Almanların fiziksel özelliklerini üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
Almanların kişisel özelliklerini üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
Almanların örnek alınacak özellikleri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Üç kelimeyle yazınız.		
a.	b.	c.
Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?		
Alman yapımı mal ve ürünler hakkında ne düşünüyorsunuz?		
Almanların bilim dünyasına kazandırdığı buluşlardan bildiklerinizi yazınız.		
Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız.		
Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar?		
Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar?		
Anadili Almanca olan ülkeler hangileridir?		
Bilddiğiniz Alman markalarını yazınız.		
Bilddiğiniz Alman şehirlerini yazınız.		
Bilddiğiniz Alman futbol takımlarını yazınız.		
Bilddiğiniz tarihte yaşamış ve bugün yaşayan Alman ünlüleri yazınız.		
Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.		

Anhang-4. Antworten Frage 6

Gym.	Bildschirmfoto
G1	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? İhtis Munkinse almasınlar zaten
G3	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Çok habalar, Türklerin her yönünü örnek almalılar.
G14	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Keznelilik yoktur
G16	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Türkler her hareketi ile örnektir.
G17	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Almanlar bizi ne konuda örnek almalıdır.
G23	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Var. Cesareti almamız, örnek almalıdır.
G43	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Her konuda örnek alın
G79	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Yoktur. Zaten onlar bizden daha iyi.
G90	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Bir Türk kadar asil olsalar yeterli.
G203	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Her türlü özelliğini örnek almalıdırlar
G217	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Almanlar ne kadar çok örnek alırsa alsın Türklerin yarısı olsun
G239	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Bence Türkleri örnek almamalıdır.
G328	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? • Biz misafirperveriz, Almanlar da pek iyi misafirperver olmak. • Türkler gibi yemek yapmalılar.
G339	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Var. Bence her şeyimizi örnek alabilirler. Dört dörtlük bir milletiz mesallah.
G378	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Vatan sevgisi
G389	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Onlarda 4 sene Türkçe görünümler ama hiç biri konuşmasını hiç.

Anhang-4. Frage 6 (ff.)

Gym.	Bildschirmfoto
G406	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Almanlar cimri olduğu için bu konuda örnek alabilirler
G447	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Tüm özelliklerimizi örnek almaları lazım. Türk milletiyiz biz.
G660	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Var / Bence irkçilik yoktur Bence en başta bunu örnek alsınlar.
G678	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Almanların ATATÜRK gibi bir ATIASI olmalı OLAMAZ di!
G687	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Yenelerinin iyi olmadığını duydum. Ama zaten Almanya'da çok Türk var. Ayrıca bütün hristiyanlara duyduğumuz saygıya müslümanlara da gösterelim. Almanların mal ve ürünler hakkında ne düşündüğünüzü?
G749	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Evet. Ya Türklerin çayını içtiklerini düşünürüm. Ama onlarda bunların olduğunu düşünmüyorum. ve falidir.
G850	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Çok özellikler vardır. Türkleri kim dünyanın örnek alması gerek.
G857	a. Almanlara karşı sempati kazanmaktan kaçın sosyal konularla Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? İlgilenmiyorum. Bu yüzden sadece de ile ilgilenmek istem.
G898	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Bence yoktur. Şu zamanlarda Türkiye'nin heli kütü!
G901	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Yok Vatan konusunda gerekirse Dünyayı fethederiz
G972	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Mümkünse almalılar. (Türkler ucağatıdırler)
G980	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Bence her millet Türkleri örnek almalı...
G1023	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Yok. Bizi niye örnek alsınlar ki.
G1024	Almanların Türkleri örnek alması gereken özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? →Almanları tanımıyorum ama biraz olsun Türkler kadar sıcak ve samimi olabilirler

Anhang-5. Frage 9

Gym.	Bildschirmfoto
G95	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Sert disiplinli olmaları ve önce kendilerini esten gameleri.
G109	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Kendilerini üstün ırk sanmaları
G134	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Çok iyi futbolcular yetiştirirler.
G469	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Kendi dillerine sadık olmaları
G503	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Tüm halklar gözünde eşittir.
G627	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Yasadıkları zorluklardan ders çıkararak bunları hayatlarına ders olarak katmışlardır ve bu dersler onların gelişmesini sağlamıştır.
G800	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Ari ırk olmaları, Avrupa'nın efendisi olmaları
G867	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. En güçlü uluslar arasında başlıca bulunur.
G914	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Köle ve anılarına isimleriyle hitaf ediyorlar.
G1023	Almanları diğer halklardan ayıran özellikler hakkında bildiklerinizi yazınız. Zamana dikkat etmeleri ve yaptıklarının hep en iyisini yapmaları

Anhang-6. Frage 10

Gym.	Bildschirmfoto
G4	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler aşırı tembeldir.
G5	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler boynuna yatac uyar, Almanlar gece ışıklar söndür.
G8	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler tembel Almanlar çalışkan
G17	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Hiçbir toplum Türkler gibi omurgasızdır diye her özellik ayırır.
G19	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler bütün her konuda farklı çünkü Türk banglar dağınla arıcalıktır, anlatılmaz yasağı.
G37	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler her şeyi son güne bırakır.
G54	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler - Çalışmadan başarısızlar Almanlar - Çalışarak başarırlar
G67	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler daha sıcak Almanlar daha soğuk.
G70	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkçe daha kibar, Almanca daha kaba.
G72	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Yere çöp atmak
G76	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Almanlar kurallara uyar ama Türkler uymuyor.
G106	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türk Irkı daha yücedir
G107	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler göçü almanlar ayır
G115	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türkler daha rahat Almanlar disiplinli
G129	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyolar? Türklerin işlerin hep kısa yolunu bulmaları

Anhang-6. Frage 10 (ff.)

Gym.	Bildschirmfoto
G140	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Oni olarak ve Türkler gelişmiş sevmek
G144	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler her özelliği 96 almanlardan ayrılır
G163	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Sıcak kontroller!
G167	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler daha zeki ve daha yaratıcı
G203	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Dillerinden onlar daha karmaşık ve daha karmaşık
G206	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Birisi Toyota yaparken diğeri BMW yapıyor
G252	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler kurallara uymazlar ama Almanlar kurallara uyarlar
G254	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türklere kurallar ve disiplinler dikkate alınmaz. Ama Almanlarda bunlar önemli
G274	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Kongulok başlı, kurallıdır TÜRKİYE insanın yüzüne bile bakmazlar ALMANYA
G300	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler daha fazla teknoloji delisi Almanlar genellikle kitap okumayı, sosyal hayatı tercih eder.
G303	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Almanya'daki Türklere kötü davranılıyor ama burada Almanlar rahat
G321	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler disiplini değil, Almanlar gibi bir şeyi zamanında yapmıyorlar.
G376	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler daha Asildir. Türkler daha akıllı, uyanık ve ciddidir.
G451	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Biz onlardan daha zekiyiz ama kullanmasını bilmiyoruz.
G462	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Biri Simsiyah biri sacısın bir irk

Anhang-6. Frage 10 (ff. 2)

Gym.	Bildschirmfoto
G487	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler her özellikleriyle her konuda diğer uluslardan üstündür.
G492	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türklerin herhangi bir düzeni yok, Almanların var.
G509	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Almanlar sabah erken kalkar, gece geç yatıyorlar.
G596	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler sadece Alman değil bütün milletlerden Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? D
G618	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Pazarda pahalı olduğu için bir kaç tane alıyorlar → Almanlar Pazardan kg ile satın alıyorlar → Türkler
G627	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler iyi yönden daha misafirperver ve Almanlar so Türklerden daha çalışkan ve özimli
G687	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler sıcakkanlı, misafirperver. Almanlarda bu yok.
G744	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türkler esmer, Almanlar sarımsın. Türkler misafirperver Almanlar çalışkan Ama biz daha çalışkan Türkler -
G754	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Almanlar daha ileri, daha kolonisi düşük yiyeceklerle besleniyorlar.
G783	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Tophanlar ayrılmaz, insanlar fertlidir.
G841	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Almanlar daha sıkı kente ve gecek kalma. Türkler kalfiel olarak Avrupa'ya gidiyorlar Almanlar kalıtsal disiplinlidirler.
G898	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Almanlar objektif ve disiplinli bir ülke diye bütçesini bundan dolayı birbirlerinden ayırabilirler.
G914	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Biz misafirperveriz. Sıcakkanlıyız. Onlar kışın soğuk.
G980	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Türk olmak şeref ve gururdur.
G1024	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerinden ayrılıyorlar? Çok iyi tanımıyorum ama Türkler Almanlar kadar disiplinli değildir.

Anhang-7. Frage 11

Gym.	Bildschirmfoto
G6	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Üstün bir tepkiyle önyedi.
G8	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Dürüstler iki taraf da.
G69	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Biz dünyada psi.kenisi kulanmayan bir milletiz
G95	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Ülkelerine bağlı olmaları
G122	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Göz alan birer ülkeler
G361	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? İki millet de kafasına birşeyi koymadı vızgeçmeden yapıyor
G391	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Ülkeleri için savuna haklar mücadele vermeleri
G539	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Dinlere karşı saygılarına, insanlara karşı hoşgörülerine
G660	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Hiç bir özellikleri Çünkü Türkler Birdir fettir ırka değildir.
G804	Türklerle Almanlar hangi özellikleri ile birbirlerine benziyorlar? Beleş: sevmeleri asla koto kabul etmeme kendilerini haklı görme

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: BALKAYA, Şengül

Doğum Yeri ve Tarihi: Sivas 03/10/1989

Eposta: sengulbalkaya10@gmail.com

Telefon:

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Alman Dili Eğitimi 2007-2011

Yüksek Lisans Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Alman Dili Eğitimi 2015- Üniversität
Duisburg- Essen 2016-2017 (Erasmus+ Değişim Programı)

İŞ TECRÜBESİ

Arş. GörMuğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 2014 –

YAYINLAR

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda özet metin olarak yayımlanan bildiri

1. Akpınar Dellal.,N., Balkaya.,Ş., 2016. Kendi Gözünde Kadın Akademisyen. Bir Metafor Çalışması
2. Akpınar Dellal.,N., Balkaya.,Ş., 2015. Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Deneyimleri Işığında Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği.

Ulusal kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda özet metin olarak yayımlanan bildiri

1. Balkaya.,Ş., Yorulmaz.,İ., Çolak.,İ., Altinkurt.,Y., 2016. Farklı Çalışan Tipindeki Öğretim Elemanlarının İşkoliklik Eğilimleri ve Tükenmişlik Düzeyleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)
2. İnce.,S., Balkaya.,Ş., 2015. Almanca Öğretmenliği Öğrencilerinin Dil Felsefesine İlişkin Görüşleri
3. Balkaya.,Ş., Bilgin.,H., Yorulmaz.,İ., 2015. Öğretmen Adaylarının Eğitim, Bilim ve Felsefe Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Alanında tanınmış ulusal yayınevlerince yayımlanan kitaplarda bölüm yazarlığı

1. Balkaya, Ş., Yorulmaz, Y.İ., Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2016). *Farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği)*. İçinde K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar,& İ. Şahin (Eds.). Eğitim Yönetimi Araştırmaları. Ankara: Pegem Akademi, 34-48. e-ISBN 978-605-318-393-8

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler:

1. Balkaya, Ş., Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. & Altinkurt Y. (2016). Farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 12-14 Mayıs 2016. (Sözlü Bildiri olarak sunuldu).
2. Balkaya, Ş., Bilgin, H., Yorulmaz, Y. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim, bilim ve felsefe kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu*, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 12-14 Kasım 2015. (Sözlü Bildiri olarak sunuldu).

Uluslar arası sempozyum, kongre, çalıştay, festival, bilimsel yaz okulu, bienal, trienal,gibi bilimsel, sanatsal ve tasarıma yönelik etkinliklerde alınan görevler

1. 2nd International Contemporary Educational Research Association Congress. Education. *Düzenleme Kurulu*. Turkey. 2017

2. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu. *Sempozyum Sekreteryası*. Muğla. 03-07 Mayıs 2017.
3. 3rd International Eurasian Educational Research Congress. *Kongre Sekreteryası*. Turkey. 1st to 3rd June 2016
4. International Contemporary Educational Research Association Congress. Education: From Tradition to Future. *Kongre Sekreteryası*. Turkey. 2016
5. 7th International Congress of Educational Research, Educational Policy in 21st. Century: Evidence, Research, Innovation and Values. *Kongre Sekreteryası*. Turkey. 2015

Ulusal sempozyum, kongre, çalıştay, festival, bilimsel yaz okulu, bienal, trienal,gibi bilimsel, sanatsal ve tasarıma yönelik etkinliklerde alınan görevler

1. Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu. *Sempozyum Sekreteryası*. Muğla. 12-14 Kasım 2015.