

**T.C.
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**DIE DARSTELLUNG DES TÜRKEN- UND TÜRKEIBILDES IN
DEN JÜNGSTEN DAF – LEHRWERKEN**

MASTERARBEIT

Yeda YILDIRIM

BETREUERIN: Dr. Isabell Aydan RISCH

ISTANBUL, Januar 2023

**T.C.
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**DIE DARSTELLUNG DES TÜRKEN- UND TÜRKEIBILDES IN
DEN JÜNGSTEN DAF – LEHRWERKEN**

MASTERARBEIT

Yeda YILDIRIM

(198108003)

BETREUERIN: Dr. Isabell Aydan RISCH

ISTANBUL, Januar 2023

**T.C.
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**DIE DARSTELLUNG DES TÜRKEN- UND TÜRKEIBILDES IN
DEN JÜNGSTEN DAF – LEHRWERKEN**

MASTERARBEIT

Yeda YILDIRIM

(198108003)

Datum der Einreichung beim Institut:

Datum der Verteidigung:

Betreuerin: Dr. Isabell Aydan RISCH

Kommissionsmitglieder:

ISTANBUL, 2023

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	iv
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	v
ZUSAMMENFASSUNG.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	ix
TABELLENVERZEICHNIS	x
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	xi
1. EINLEITUNG	1
1.1 Aufbau der Arbeit.....	2
1.2 Problemstellung.....	3
1.3 Forschungsgegenstand - Forschungsziel	4
1.4 Forschungsstand Lehrwerkanalyse	5
2. TÜRKISCH-DEUTSCHE BEZIEHUNGEN - GESCHICHTE, ENTWICKLUNG.....	8
2.1 Deutschland ein Einwanderungsland - Die Entwicklung der Debatte	8
2.2 Türkisch-Deutsche Geschichte	10
2.3 Türkeistämmige in Deutschland.....	13
2.4 Das Türken- und Türkeibild in Deutschland	14
3. LEHRWERKE IM DAF UNTERRICHT.....	17
3.1 Begriffsdefinition Lehrwerk	17
3.2 Die Rolle der Lehrwerke für den DaF-Unterricht.....	18
3.3 Historische Einordnung der Lehrwerkentwicklung im Fach Deutsch	21
4. METHODEN UND ANSÄTZE DES DAF UNTERRICHTS IM HINBLICK AUF LANDESKUNDE/KULTUR.....	23
4.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)	24
4.2 Die direkte Methode	25
4.3 Die audiolinguale Methode	26
4.4 Die audiovisuelle Methode	26
4.5 Die vermittelnde Methode.....	27

5. LANDESKUNDE IM DAF UNTERRICHT – VERORTUNG, GEGENSTAND UND ENTWICKLUNG	28
5.1 Begriffserklärung Landeskunde und Kultur	29
5.2 Die ABCD- Thesen und das DACH-L Prinzip	31
5.3 Gegenstand und Rolle der Landeskunde im DaF-Unterricht	32
5.4 Historische Entwicklung und Geschichte der Landeskunde	33
5.5 Landeskunde in Lehrwerken.....	34
6. LANDESKUNDLICHE ANSÄTZE	36
6.1 Faktisch- kognitiver Ansatz	37
6.2 Kommunikativer Ansatz.....	38
6.3 Interkultureller Ansatz	40
6.4 Neuausrichtung: Kulturwissenschaftlicher Ansatz	42
7. LEHRWERKANALYSE – DEFINITION, ENTWICKLUNG UND KATALOGE	45
7.1 Begriffserklärung und Ziel der Lehrwerkanalyse	45
7.2 Geschichte und Entwicklung der Lehrwerkanalyse.....	47
7.3 Kriterienkataloge	48
7.4 Kritik an Kriterienkataloge	50
7.5 Erstellung eigener Kriterien.....	50
EMPIRISCHE ANALYSE	52
8. UNTERSUCHUNGSRAHMEN	52
8.1 Forschungsmethode	52
8.2 Datenanalyse	56
9. ERGEBNISSE	62
9.1 Stellenwert des Türken – und Türkeibildes	62
9.2 Kategorien (sog. Themenbereiche).....	64
9.2.1 Kategorie 1: Nationale Identität der Türken.....	65
9.2.2 Kategorie 2: Beispiele erfolgreicher Integration.....	73
9.2.3 Kategorie 3: Türkei als Reiseland.....	78
9.2.4 Kategorie 4: Türken in Deutschland.....	82
9.2.5 Kategorie 5: Türkische Küche.....	86
9.2.6. Kategorie 6: Türkische Kultur.....	91
9.3 HISTORISCHE AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE	96
10. REFLEXION UND AUSBLICK.....	100
11. FAZIT.....	101

LITERATURVERZEICHNIS	105
ANHANG	112
LEBENSLAUF	120



DANKSAGUNG

Zunächst möchte ich mich zum Gelingen und zur Durchführung der vorliegenden Masterarbeit bei den Personen bedanken, die mich dabei unterstützt haben. An erster Stelle bedanke ich mich herzlich bei Dr. Isabelle Aydan Risch für die Betreuung der Arbeit sowie für die anregende Motivation. Zudem bedanke ich mich bei Prof. Dr. Aysel Uzuntaş für die gegebenen Empfehlungen und Denkanstöße.

Mein besonderer Dank gilt meiner Mutter, die mir mein Studium ermöglicht und mich in all meinen Entscheidungen unterstützt hat. Des Weiteren bedanke ich mich bei meiner Kommilitonen Lydia Garski, die mich während meiner Arbeit jederzeit ermutigt hat und eine große Hilfe war.



EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Istanbul, den 23.01.2023

(Name, Unterschrift)

ZUSAMMENFASSUNG

DIE DARSTELLUNG DES TÜRKEN- UND TÜRKEIBILDES IN DEN JÜNGSTEN DAF – LEHRWERKEN

Zwischen Deutschland und der Türkei bestehen vielfältige Beziehungen. Einerseits ist Deutschland der wichtigste Wirtschaftspartner sowie Investor in der Türkei. Zudem bilden die Deutschen die Mehrheit der Touristen in der Türkei. Andererseits bilden über drei Millionen Menschen türkischer Herkunft die größte Gruppe ehemaliger Einwanderer, die heute dauerhaft in Deutschland leben. (Auswärtiges Amt 2022b)

Dementsprechend ist zu erwarten, dass Aspekte der türkisch-deutschen Beziehungen zu einem gewissen Grad auch in Lehrwerken repräsentiert werden. Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei auf die Gestaltung der DaF-Lehrwerke haben.

Der Ausgangspunkt dieser Masterarbeit ergab sich aus der Intention zu analysieren, inwiefern die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes in Bezug auf seine größte Minderheit in Deutschland - die Türkeistämmigen - auch in gängigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache widerspiegelt wird. Dementsprechend befasst sich die vorliegende Masterarbeit mit dem Stellenwert des *Türken- und Türkeibildes*¹ in den jüngsten DaF - Lehrwerken, die zwischen den Jahren 2010 und 2022 veröffentlicht wurden. Zudem wird ermittelt, welchen Bezug ihre Darstellung im Hinblick auf die türkisch-deutschen Beziehungen hat.

Basierend auf Rösler (2012) wird in dem empirischen Teil dieser Arbeit eine synchrone, beschreibende und interpretative Lehrwerkanalyse und eine empirische Studie auf der Basis der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Mit dieser qualitativen Methode wird das gewonnene Datenmaterial analysiert und kategorisiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Darstellung des Türken- und Türkeibildes sich in 6 Themenbereiche einordnen lässt und zudem der Stellenwert in Lehrwerken die türkisch-deutschen Beziehungen historisch widerspiegelt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Türken- und Türkeibild, Lehrwerk, Lehrwerkanalyse, Kultur, Landeskunde

¹ Die maskuline Bezeichnung „Türken“ umfasst beide Geschlechter, und wird für bessere Lesbarkeit in der vorliegenden Arbeit gebraucht

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA İÇİN HAZIRLANAN GÜNCEL DERS KİTAPLARINDA TÜRK VE TÜRKİYE İMGESİNİN SUNUMU

Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkiler çok yönlüdür. Almanya bir yandan Türkiye'nin en önemli ekonomik ortağı ve yatırımcısıdır. Ayrıca, Türkiye'ye gelen turistlerin çoğunluğunu Almanlar oluşturmaktadır. Öte yandan, üç milyondan fazla Türkiye kökenli insan, şu anda Almanya'da kalıcı olarak yaşayan en büyük eski göçmen grubunu oluşturuyor. (Auswärtiges Amt 2022b)

Buna bağlı olarak, Türk-Alman ilişkilerinin de ders kitaplarında belirli bir ölçüde temsil edilmesi beklenmelidir. Almanya ve Türkiye arasındaki ilişkilerin DaF ders kitaplarının tasarımı üzerinde nasıl bir etkisi olduğu sorusu akla gelmektedir.

Bu yüksek lisans tezinin çıkış noktası, Almanya'daki en büyük azınlık olan Türk kökenlilerle ilgili olarak Almanca konuşulan dünyanın çeşitliliğinin, yabancı dil olarak Almanca için mevcut ders kitaplarına ne ölçüde yansıtıldığını analiz etme niyeti idi. Bu doğrultuda, bu yüksek lisans tezi, 2010 ve 2022 yılları arasında yayınlanan en son DaF ders kitaplarındaki Türk ve Türkiye imajının durumunu ele almaktadır. Ayrıca, bu tasvirlerin Türk-Alman ilişkileriyle nasıl bir ilişkisi olduğu da belirlenecektir.

Bu tezin ampirik kısmında Rösler'e (2012) dayanarak eş zamanlı, betimleyici ve yorumlayıcı bir ders kitabı analizi ve Mayring'e (2015) göre içerik analizine dayalı ampirik bir çalışma yapılacaktır. Bu nitel yöntemle, elde edilen veri materyali analiz edilip ardından kategorize edilecektir. Sonuçlar, Türk ve Türkiye imajının tasvirinin 6 temada kategorize edilebileceğini ve ayrıca ders kitaplarındaki durumun Türk-Alman ilişkilerini tarihsel olarak yansıttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Almanca, Türkiye imajı, ders kitabı, ders kitabı analizi, kültür, bölgesel çalışmalar.

ABSTRACT

THE PRESENTATION OF THE IMAGE OF TURKS AND TURKEY IN THE LATEST TEXTBOOKS FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Relations between Germany and Turkey are multifaceted. On the one hand, Germany is the most important economic partner as well as investor in Turkey. In addition, Germans form the majority of tourists in Turkey. On the other hand, more than three million people of Turkish origin form the largest group of former immigrants who now live permanently in Germany. (Auswärtiges Amt 2022b)

Accordingly, it is to be expected that aspects of Turkish-German relations will also be represented to some degree in textbooks. The question arises as to what influence relations between Germany and Turkey have on the design of DaF textbooks.

The starting point for this Master's thesis was the intention to analyse the extent to which the diversity of the German-speaking world in relation to its largest minority in Germany - the people of Turkish origin - is also reflected in current textbooks for German as a foreign language. Accordingly, this Master's thesis deals with the status of the image of Turks and Turkey in the most recent DaF textbooks published between the years 2010 and 2022. In addition, it will be determined what reference their portrayal has with regard to Turkish-German relations.

Based on Rösler (2012), a synchronous, descriptive and interpretative textbook analysis and an empirical study based on content analysis according to Mayring (2015) are conducted in the empirical part of this thesis. This qualitative method is used to analyze and categorize the obtained data material. The results show that the portrayal of the image of Turks and Turkey can be categorized into 6 themes, and furthermore, the status in textbooks reflects Turkish-German relations historically.

Keywords: German as a foreign language, image of Turkey, textbook, textbook analysis, culture, regional studies

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Anzahl von Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit in Deutschland in Mio. (Schührer 2018:15)	14
Abbildung 2: Beispiel aus Momente DaF Kursbuch A2.1 2021:27.....	66
Abbildung 3: Beispiel aus Klasse! Deutsch für Jugendliche Kursbuch A1.1 2018:32	67
Abbildung 4: Beispiel aus Menschen Kursbuch A2 2019:23	68
Abbildung 5: Beispiel aus Sicher in Alltag und Beruf! Kurs- und Arbeitsbuch B2.1 2019:27	69
Abbildung 6: Beispiel aus Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch B2 2017:20.74	
Abbildung 7: Beispiel aus Sicher! DaF Kursbuch B2 2014:46	75
Abbildung 8: Beispiel aus Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch B1+ 2017:9	79
Abbildung 9: Beispiel aus Menschen DaF Arbeitsbuch A2 2013:138	79
Abbildung 10: Beispiel aus Menschen DaF Arbeitsbuch A1 2012:8	80
Abbildung 11: Beispiel aus Vielfalt Kurs und Arbeitsbuch B2.1 2021:6.....	82
Abbildung 12: Beispiel aus Berliner Platz Neu Lehr und Arbeitsbuch A2 2010: 24983	
Abbildung 13: Beispiel aus Schritte International Neu Kurs und Arbeitsbuch B1.2 2018: 170	84
Abbildung 14: Beispiel aus Berliner Platz Neu - Lehr- und Arbeitsbuch A2 2010:2884	
Abbildung 15: Beispiel aus Schritte international neu 2 Kurs- und Arbeitsbuch A1.2 2016:104.....	88
Abbildung 16: Beispiel aus Netzwerk DaF Arbeitsbuch A2 2013: 6	88
Abbildung 17: Beispiel aus Schritte International Neu Kurs- und Arbeitsbuch A2.1 2017:39.....	89
Abbildung 18: Beispiel aus Starten wir! Arbeitsbuch A2 2018:142.....	91
Abbildung 19: Beispiel aus Netzwerk Arbeitsbuch A2 2013: 150	92
Abbildung 20: Beispiel aus Lehrwerk Schritte international neu Arbeitsbuch B1.1 2018:18.....	93
Abbildung 21: Beispiel aus Netzwerk Kursbuch A2 2013:132	94
Abbildung 22: Anzahl der türkischen Staatsbürger in Deutschland zwischen 2001 – 2022 (Statista 2022).....	97

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Lehrwerke ohne Angaben zu einem Türken- und Türkeibild	63
Tabelle 2: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Nationale Identität der Türken“	69
Tabelle 3: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Beispiele erfolgreicher Integration“	76
Tabelle 4: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türkei als Reiseland“	80
Tabelle 5: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türken in Deutschland“	85
Tabelle 6: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türkische Küche“	90
Tabelle 7: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türkische Kultur“	95



ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ABCD - Thesen: (A) Österreich – (B) BRD – (C) Schweiz – (D) DDR

BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BRD: Bundesrepublik Deutschland

DACH - L: Deutschland (D) – Österreich (A) – Schweiz (CH) – Lichtenstein (L)

DaF: Deutsch als Fremdsprach

DaZ: Deutsch als Zweitsprache

DDR: Deutsche Demokratische Republik

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

GÜM: Grammatik - Übersetzungsmethode

1. EINLEITUNG

Heutzutage ist Deutschland ohne die Türkei, oder umgekehrt ist die Türkei ohne Deutschland nicht mehr vorstellbar. Die Ursache dafür ist das enge Verhältnis zwischen dem Osmanischen Reich und dem Deutschen Kaiserreich, welches zahlreiche Spuren hinterlassen hat und sich bis heute zeigt.

Die Türkei und Deutschland haben eine langjährige geschichtliche, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Beziehung. In erster Linie haben sich neben der Wissenschaft oder Politik besonders der Austausch der Kulturen beider Länder sehr bereichert. Die Türkei und die Bundesrepublik Deutschland verbinden besonders starke und enge Kulturbeziehungen die insbesondere seit dem bilateralen Kulturabkommen vom 8. Mai 1957 existieren. (Auswärtiges Amt 2022a)

Das Auswärtige Amt (2022a) beschreibt die Beziehung folgendermaßen:

“Einzigartig sind die deutsch-türkischen Beziehungen heute durch die mehr als zweieinhalb Millionen Bürger türkischer Herkunft in Deutschland, davon viele hunderttausend deutsche Staatsangehörige. Mit keinem anderen Land und Volk ist Deutschland menschlich so eng verbunden wie mit der Türkei. Umgekehrt reisen über drei Millionen deutsche Touristen jedes Jahr in die Türkei, um die Schönheit des Landes und die sprichwörtliche Gastfreundschaft zu genießen. Deutschland ist für die Türkei der mit Abstand größte Wirtschaftspartner, weit über 4.000 deutsche Firmen sind in der Türkei aktiv. Auch der Kultur- und Wissenschaftsaustausch wächst, die Bedeutung der deutschen Sprache nimmt wieder zu.“ (Auswärtiges Amt 2022a)

Demnach ist die besondere Situation der Türkeistämmigen in Deutschland unumstritten, da die größte Minderheit in Deutschland die Menschen darstellen, die ihre Wurzeln in der Türkei haben. Im Jahr 2015 lebten insgesamt rund 2,9 Millionen türkeistämmige Menschen in Deutschland – das sind 3,5% der Gesamtbevölkerung Deutschlands. Davon besaß 1,5 Mio. die türkische Staatsangehörigkeit. Dementsprechend bilden Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit die größte Gruppe aus einem einzelnen Herkunftsland und gleichzeitig die größte Minderheit in Deutschland. Sie prägen das Land kulturell, gesellschaftlich und wirtschaftlich. (Schührer 2018: 5)

Diese Tatsache sollte demnach auch in Lehrwerken aufgenommen werden und einen Einfluss auf die Gestaltung haben.

1.1 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil meiner Arbeit soll ein theoretischer Rahmen gegeben werden. Zu Beginn wird anhand der Entwicklung der Debatte versucht zu bestimmen, ob Deutschland als Einwanderungsland gesehen wird oder nicht. Darauffolgend wird ein Einblick in die türkisch-deutschen Beziehungen gewährt und ein historischer Abriss der türkisch-deutschen Beziehungen, im Hinblick auf das entstehende Türken- und Türkeibild gezeigt. Im dritten Kapitel werden Lehrwerke im DaF-Unterricht thematisiert. Dabei wird der Begriff definiert und die Rolle der Lehrwerke sowie die Lehrwerkentwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache dargestellt. Des Weiteren werden die einzelnen Unterrichtsmethoden im Bereich Deutsch als Fremdsprache wiedergegeben. Hierzu werden die Lehr- und Lernmethoden einzeln beschrieben und ihre Merkmale bestimmt und aufgeführt. Anschließend wird die Stellung der Landeskunde innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache aufgegriffen. Zunächst werden die Begriffe Landeskunde und Kultur definiert und im Weiteren voneinander differenziert. Dann folgt eine Kurzfassung wichtiger Aspekte, wie die ABCD-Thesen und das DACH-L Prinzip. Es wird auf die Rolle und Geschichte der Landeskunde im DaF-Unterricht eingegangen und die landeskundlichen Ansätze beschrieben. Hierbei werden wieder wichtige Merkmale bestimmt sowie die aktuelle Diskussion der kulturwissenschaftlichen Neuformulierung von Altmayer und seinen Begriff "kulturelle Deutungsmuster" dargelegt. Schließlich wird die inhaltliche Lehrwerkanalyse vorgestellt. Diesbezüglich wird der Begriff definiert, das Ziel bestimmt sowie die Geschichte und Entwicklung erläutert. Zudem werden vorhandene Kriterienkataloge für die Analyse von Lehrwerken vorgestellt und kritisiert, um daraufhin eigene Kriterien für die Analyse zu erstellen.

Im zweiten Teil der Arbeit, dem empirischen Teil, wird zunächst das Forschungsdesign erklärt und das methodische Vorgehen beschrieben. Anschließend werden die ausgewählten Lehrwerke präsentiert und die Analyse durchgeführt. Der erste Teil der Analyse wird in einer Tabelle veranschaulicht und schließlich die Ergebnisse herausgearbeitet und theoretische sowie historisch ausgewertet.

1.2 Problemstellung

Heutzutage sind landeskundliche Themen sowie interkulturelle und kulturelle Aspekte ein wesentlicher Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Dabei stellen sich in erster Linie die Fragen, welche Lehr- und Lernmethoden bei der Vermittlung dieser Themen und Aspekte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden und welche Aufgabenstellungen in den Lehrwerken bevorzugt werden, um die landeskundlichen Themen sowie kulturellen Aspekte im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln. Diese Lehr- und Lernmethoden beeinflussen aber nicht nur den Inhalt und die Art und Weise der Vermittlung bestimmter Themen, sondern auch den Fokus des Fremdsprachenunterrichts, da sie die Gestaltung des Lehrwerks und damit auch den Lehr und Lernprozess prägen. (Ciepielewska-Kaczmarek/ Jentges/ Tammenga-Helmantel 2020:15)

Angesichts der vielen Lehr – und Lernmethoden und landeskundlichen Ansätzen ab den 1960er Jahren und den institutionellen Entwicklungen in der Bildungspolitik ergaben sich neue Lehrwerke mit unterschiedlichen didaktischen Grundgedanken. Dadurch veränderten sich nicht nur die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsmaterialien sowie auch die Lernziele, sondern auch die Rolle der Lernenden und Lehrenden. (Ciepielewska-Kaczmarek/ Jentges/ Tammenga-Helmantel 2020:29)

Die landeskundlichen Themen gewannen im Fremdsprachenunterricht ab Mitte des 20. Jahrhunderts besonders an Bedeutung. Die landeskundlichen Ansätze lassen sich historisch in drei Phasen einordnen. *Die faktisch-kognitiven Phase* (1950-1980), in der Fakten zur Politik, Geschichte, Wirtschaft und Kultur vermittelt wurden. *Die kommunikative Phase* (1970er Jahre), in der sprachliches und landeskundliches Lernen in möglichst authentische Handlungskontexte integriert werden. *Die interkulturelle Phase* (1990er Jahre), in der Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit Eigen- und Fremderfahrungen produktiv aufeinander bezogen werden, um Vorurteile und Klischees kritisch zu hinterfragen. (Huneke/Steinig 2013: 101)

Eine wichtige Aufgabe der Landeskunde schildert Reinbothe (1997) folgendermaßen:

“Die Geschichte der kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und anderen Ländern sowie der auswärtigen Sprach- und Kulturarbeit und -Politik muss aufgearbeitet werden, um die heutige sprachliche und landeskundliche Vermittlungsarbeit auch in den historischen Zusammenhang einordnen und bereits gemachte Erfahrungen auswerten zu können.“ (Reinbothe 1997:511)

Demnach sollten die Lehrwerke landeskundliche Inhalte der deutschsprachigen Länder vermitteln aber zugleich auch mehrere Informationen mit Sachverhalten beinhalten, unter denen sich unter anderem auch Länder befinden, zu denen Deutschland kulturelle und geschichtliche Verbindungen hat. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob und wie die Aspekte der türkisch-deutschen Beziehungen in der Fremdsprachenvermittlung aufgenommen werden.

1.3 Forschungsgegenstand - Forschungsziel

In der vorliegenden Arbeit wird versucht herauszufinden, wie oft und auf welche Art und Weise das Türken- und Türkeibild in Lehrwerken dargestellt wird und ob es einen Zusammenhang zur türkisch-deutschen Geschichte hat, genauer gesagt, welchen Stellenwert das Türken- und Türkeibild in den Lehrwerken hat und ob es eine Verbindung zur türkisch-deutschen Geschichte gibt.

Zunächst werden die Lehrwerke hinsichtlich der Präsenz und der Häufigkeit des Türken- und Türkeibild untersucht und es wird darauf eingegangen, wie die einzelnen Darstellungen in den Lehrwerken veranschaulicht werden. Hierbei wird erstens festgestellt, wie oft und auf welche Art und Weise das Türken- und Türkeibild in Hinblick auf die Zielgruppe, die Niveaustufe und den Verlag, in den Lehrwerken vorkommt. Außerdem werden gegebenenfalls vorliegende Besonderheiten und Auffälligkeiten hervorgehoben. Im ersten Schritt wird ermittelt, welche Schwerpunkte gesetzt und welche Themenbereiche nicht behandelt werden. Nach der Datenerhebung folgt im zweiten Schritt die Auswertung der Analyse. Hierbei soll ermittelt werden, welchen Einfluss die türkisch-deutsche Geschichte und die Einwanderung ab 1961 auf die Darstellungen hatten.

Dementsprechend werden in diesem Bezugsrahmen folgende Fragestellungen im Verlauf dieser Arbeit beantwortet:

- 1. Welchen Stellenwert hat das Türken- und Türkeibild in den jüngsten DaF Lehrwerken?*
- 2. Wie wird das Türken- und Türkeibild dargestellt? Welche Themenbereiche lassen sich feststellen?*

3. *Welchen Bezug haben die Themenbereiche und die Häufigkeit des Türken- und Türkeibild hinsichtlich der türkisch-deutschen Beziehungen?*

Um auf diese Fragen eine Antwort zu erhalten, werden verschiedene Aspekte in DaF-Lehrwerken analysiert und anhand der Inhaltsanalyse ausgewertet.

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist demzufolge das Türken- und Türkeibild in den jüngsten DaF - Lehrwerken aus den Jahren 2010-2022. Der Untersuchungsgegenstand der Inhaltsanalyse besteht aus Daten wie Texten, Abbildungen oder einfachen Sätzen und Wörtern.

Es werden insgesamt 51 unterschiedliche Lehrwerke mit verschiedenen Niveaustufen für unterschiedliche Zielgruppen von vier Verlagen analysiert, die im Zeitraum von 2010 bis 2022 erschienen sind. Dabei werden zusätzlich zwei Lehrwerke des Faches "Deutsch als Zweitsprache" beigelegt, um mögliche interessante Ergebnisse zu erzielen.

1.4 Forschungsstand Lehrwerkanalyse

Die Durchführung dieser Analyse scheint angemessen zu sein, da zur Zeit der Forschung keine vergleichbare Studie vorliegt.

Zu diesem Forschungsgebiet liegt eine sehr ähnliche, aber ältere Studie von Binnur Eriskon Cangil aus dem Jahre 2011 vor. Ihr Untersuchungsgegenstand war ebenfalls das Türken- und Türkeibild in DaF-Lehrwerken. Cangil (2011) legte den Fokus darauf, herauszufinden, wie die Türken und die Türkei hinsichtlich der Art und Weise in DaF-Lehrwerken präsentiert wurden. Hierbei untersuchte sie 52 Lehrwerke aus vier verschiedenen Verlagen, darunter Kursbücher und Arbeitsbücher zwischen den Jahren 1986 und 2008. Diese Lehrwerke wurden gemäß den Kriterien des interkulturell orientierten Ansatzes konzipiert. Ihr Ziel war es, zu eruieren, welche Klischees und Stereotypen die Darstellung der Bilder beeinflussen. Denn für den interkulturellen Ansatz ist es wichtig, mögliche Missverständnisse zu beseitigen und einen bereichernden Dialog zu schaffen. Cangil (2011) stellt fest, dass das Türken- und Türkeibild in den DaF-Lehrwerken sich allgemein in vier Themenbereiche einordnen lassen:

-Die Türkei als Reiseziel

-Die Türken als Gastarbeiter in Deutschland

-Das türkische Essen

-Die Türken in den Sprachkursen/in den deutschen Schulen.

Demzufolge kam Cangil (2022) zu dem Ergebnis, dass das Türken- und Türkeibild in den untersuchten DaF-Lehrwerken die Menschen reflektiert, die in den deutschsprachigen Ländern seit über 40 Jahren immer noch als Menschen mit Migrationshintergrund betrachtet werden. Das dargestellte Türken- und Türkeibild schildert also nicht die Realität und repräsentiert nicht die in der Türkei lebenden Türken. Sie spiegeln nur die Wahrnehmung dieser Migrantengruppe in den deutschsprachigen Ländern wider. Sie kam zu dem Ergebnis, dass diese Perspektive beim Deutschlernen weltweit zu Stereotypen über die Türkei und über die Türken führen kann. (Cangil 2011:651ff)

Außerdem sind zu diesem Forschungsthema folgende Untersuchungen zu erwähnen. Allgaier et al. (2007), die etwa 22 Lehrwerke, welche in den Jahren 2003-2005 für den Fremdsprachenunterricht veröffentlicht wurden, nach der Darstellung der Minderheitenkultur in Deutschland untersuchten, kamen zu dem Ergebnis der Diversität. Sie statuierten, dass der interkulturellen Literatur in den untersuchten Lehrwerken ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird und der Fokus auf den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Kulturen liegt. (Allgaier et al. 2007:168)

Dawidowski (2012) stellt ein Desiderat bezüglich der Darstellungarten fest. Er ergänzt, dass es wichtig ist, die Strategien der Darstellung von türkischen Migranten aus der Türkei zu identifizieren und untersucht folglich die Darstellung von Türken und der Türkei in 100 deutschen Lehrwerken aller Schulstufen und Schulformen seit etwa 1970. Seiner Auffassung nach stellen Lehrwerke nicht nur den Spiegel der Gesellschaft, sondern auch ein Reservoir ihrer Weltanschauungen und ihrer geistig-kulturellen Verfasstheit dar. Dementsprechend betont er, dass das Lehrwerk als Spiegel der Gesellschaft in besonderem Maße die veränderten Strukturen einer "Einwanderungsgesellschaft" aufnehmen und reflektieren müsse. Somit stellt er sich die Frage nach der Art und Weise, wie Lehrwerktexte interkultureller Orientierung die Minderheitenkultur präsentieren. Er kommt zu dem Ergebnis, dass in den meisten Lehrwerken zwar Darstellungen der Türkei und oder Texte von türkischen Autoren auftauchen, sie jedoch kaum in interkultureller Absicht repräsentiert werden, sondern methodisch-integrativen Zielsetzungen inbegriffen sind und damit funktionalisiert

werden. Die Personen treten nur als soziale Gruppe auf und eine innere perspektivistische Schilderung, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen könnte, fehlt. Abschließend stellt er fest, dass die Darstellung der Türken und der Türkei seit 1970 erheblich schwankenden Entwicklungsprozessen, welche sich an die historischen Entwicklungslinien der Darstellung der Fremdheit ankoppeln, unterliegen. (Dawidowski 2012: 57ff,74f)

Dawidowski (2012) findet zudem heraus, dass in den Lehrwerken im Zeitraum von 1900 bis zur Gegenwart das “Fremde” immer Untersuchungsgegenstand ist. Jedoch wird das im Kaiserreich oft repräsentierte “Fremde” als bedrohlich und anders aufgenommen und der Fokus liegt meistens auf der völkischen Eigenheit. Die Darstellung der Türkei ist zuvor kaum vorhanden. Jedoch wird mit Beginn der türkischen Arbeitsmigration nun das “Fremde” innerhalb der Mehrheitsgesellschaft gesucht und als Teil der Gesellschaft gesehen. (Dawidowski 2012: 60f)

Dawidowski (2012) kommt zu dem Schluss, dass “die Ausführungen zeigen, dass es den Lehrwerken selten gelingt, hinsichtlich der Darstellung der größten Minderheitskultur in Deutschland ein angemessenes Maß und angemessene Verfahren zu finden.” (Dawidowski 2012:75)

2. TÜRKISCH-DEUTSCHE BEZIEHUNGEN - GESCHICHTE, ENTWICKLUNG

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird ein Überblick über die türkisch – deutschen Beziehungen gegeben. Dazu soll zunächst erfasst werden, was dazu geführt hat, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden ist und seit wann Deutschland ein Einwanderungsland ist und wie diese Realität Akzeptanz gefunden hat. Hierzu werden zunächst einige Informationen zur Geschichte gegeben und die Entwicklung der Debatte dargelegt.

2.1 Deutschland ein Einwanderungsland - Die Entwicklung der Debatte

Im Laufe der Geschichte gab es immer wieder Migrationswellen nach Deutschland. Aus diesem Grund dürfte Deutschland zu eines der bedeutendsten Einwanderungsländer gehören. Im Folgenden werden die Migrationswellen näher betrachtet.

Die ersten Migrationswelle bildeten die Hugenotten im 16. und 17. Jahrhundert. Danach wanderten in den 1950er Jahren viele Flüchtlinge und Vertriebene aus dem ehemaligen Polen, die sogenannten ‚Ruhrpolen‘ nach Deutschland. (Leibold/Kühnel 2016: 312)

Daraufhin kamen in den 1960er Jahren aufgrund des Arbeitskräftemangels 14 Millionen Gastarbeiter, die die Bundesrepublik zumeist aus südeuropäischen Ländern wie Italien, Spanien, Griechenland, die Türkei oder Jugoslawien angeworben hatte, nach Deutschland um zu arbeiten. Die Bezeichnung “Gastarbeiter” suggerierte daraus, dass die Menschen sich nur für eine bestimmte Zeit in Deutschland aufhalten und nach ihrer Zeit wieder in ihre Heimat wiederkehren sollten. (Bendel/Borkowski 2016:100/Hell 2005:77f)

1970 erließ die Bundesregierung “Grundsätze zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer”, welche zwei Absichten hatten. Zum einen sollten Wege eingeleitet werden, um die Gastarbeiter in die Arbeitswelt vorzubereiten und zum anderen sollte der Anteil der Gastarbeiter beschränkt werden. Da die Bundesregierung Deutschland nicht als ein Einwanderungsland sah, wurden keine Projekte für eine Integration der Menschen entwickelt. (Bendel/Borkowski 2016:100)

Daraufhin kam es im Jahre 1973 zum Anwerbestopp der Gastarbeiter, welcher aber ganz andere Auswirkungen mit sich brachte. Die Gastarbeiter blieben in Deutschland und fingen dort an mit ihren Familien, die sie später nachholten, zu leben. Nun konnte man die Bedeutsamkeit der Integration nicht mehr leugnen und es wurde zur Angelegenheit der gesamten Bevölkerung. (Bendel/Borkowski 2016:100)

Anfang der 70er Jahre trat nach Hell (2005) ein Wendepunkt in der deutschen Geschichte auf. In der Bundesrepublik lässt es sich bis in das Jahr 1973, zurückverfolgen, dass Deutschland als ein Nicht - Einwanderungsland gesehen wurde und erst später Anerkennung fand. (Hell 2005:77)

1978 gründete die Bundesregierung unter Kanzler Helmut Schmidt das Amt des Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, in dem Heinz Kühn der erste Beauftragte war. 1979 veröffentlichte Heinz Kühn den "Stand der Weiterentwicklung der Integration in ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland" und betonte, dass Deutschland als ein Einwanderungsland anerkannt wurde. (Bendel/Borkowski 2016:100)

Heinz Kühn stellte fest, dass die Einwanderung offenkundig ist und durch die Anwerbung der Gastarbeiter der Beginn einer nicht abstreitbaren Realität zustande gekommen ist. (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2022)

Demzufolge wurde Deutschland Ende der 1990er Jahre nach jahrzehntelangem Negieren dieser Realität endgültig als Einwanderungsland anerkannt und bereitete der ganzen Debatte ein Ende. Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland eine Einwanderungsgesellschaft entstanden war, kam es folglich zu vielen Neuregelungen. Die Gastarbeiter sollten nun nicht mehr nur für die Arbeitswelt vorbereitet werden, sondern gezielt in die Gesellschaft integriert werden. Dazu wurden mehrere Änderungen durchgeführt. (Sauer/Ulrich Brinkmann 2016:1f)

In erster Linie wurde das Staatsangehörigkeitsgesetz im Jahre 2000 neu gefasst, zudem wurde die Kommission Zuwanderung eingesetzt, um Handlungsfelder der bundesweiten Integrationspolitik zu bestimmen. Zudem wurde im Jahre 2005 ein neues Zuwanderungsgesetz erlassen, das wieder Arbeitsmigration erlaubt, aber auch Integration als staatliche Aufgabe festlegt. Somit entstanden 2007 der Nationale Integrationsplan und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Außerdem wurde

die deutsche Islam - Konferenz gegründet sowie Sprach- und Integrationskurse eingeführt. 2012 wurde ein Gesetz erlassen, wodurch auch ausländische Berufsausbildungen akzeptiert wurden. (Sauer/Ulrich Brinkmann 2016:1f)

Seit Beginn der 1990er Jahre stiegen vor allem in Deutschland, welches seit 2012 das meist bevorzugte Zielland der internationalen Migration in Europa war, die Zahlen der Zuwanderung. Laut den Angaben des Statistisches Bundesamt (2015:7) betrug Ende 2013 die Gesamt-Einwohnerzahl Deutschlands 80,6 Mio., darunter hatten ca. 15,9 Mio. einen Migrationshintergrund, was 19,7 % der Bevölkerung entspricht. (Brinkmann 2016:146) Im Jahr 2015 stieg die Zahl wieder und etwa 21% der deutschen Bevölkerung hatte einen Migrationshintergrund. (Schührer 2018: 13)

Zudem ist zu erwähnen, dass ein Viertel der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland muslimischen Glaubens ist und davon fast die Hälfte die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015:149)

Foroutan (2016) resümiert folgendermaßen:

„Diese Zahlen belegen, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, welches durch starken demografischen Wandel sowie durch zunehmende kulturelle, ethnische, religiöse und nationale Vielfalt geprägt ist.“ (Foroutan 2016:228)

In diesem Zusammenhang werden nun im nächsten Kapitel die Türkisch-Deutschen Beziehungen näher betrachtet, indem ein historischer Abriss der beiden Länder gegeben wird.

2.2 Türkisch-Deutsche Geschichte

Im Folgenden wird die gemeinsame Geschichte zwischen der Türkei und Deutschland beschrieben. Hierbei wird zunächst ein historischer Überblick über die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg wiedergegeben und im Weiteren der Fokus auf die Zeit nach dem Anwerbeabkommen und der damit verbundenen Einwanderung gesetzt.

Das osmanische und deutsche Volk sind laut Önsoy (2004) eines der wenigen, die lange Jahre zusammen in Frieden gelebt und immer gute Beziehungen hatten. Ihr Verhältnis reicht bis ins 15. Jahrhundert zurück. Die ersten Beziehungen bestanden durch Handelsbeziehungen zwischen den süddeutschen Staaten Preußen, Österreich, Frankreich und dem Osmanischen Reich, welche jedoch nicht langfristig anspruchsvolle Entwicklungen zeigten und dementsprechend gab es bis 1890 keine wesentlichen

Beiträge zur Beziehung dieser beiden Länder. (Önsoy 2004:9f, Übersetzung aus dem türkischen Y.Y.)

Die Reise des deutschen Kaisers Wilhelm II. in den Nahen Osten, welcher zu der Zeit vom Sultan Abdülhamid II. regiert wurde, führte dazu, dass sich eine neue Verbindung zwischen den beiden Ländern etablierte. Schon kurz nach seiner Abreise gab er am 29. Januar 1899 den Befehl, den Haydarpasa - Zugbahnhof in Istanbul erbauen zu lassen und am 5. März 1903 den Auftrag an die Deutsch Bank, die Bagdadbahn zu erbauen. Diese Bahn hatte das Ziel, beiden Ländern, politische und wirtschaftlichen Nutzen zu bringen. Die Freundschaft zwischen dem Sultan Abdülhamid II. und dem Kaiser Wilhelm II. ist zu den wesentlichen Beiträgen der türkisch-deutschen Beziehung zu zählen. (Önsoy 2004: 19ff, Übersetzung aus dem türkischen Y.Y.)

Zudem wurde eine Deutsch-Türkische Fraternität gegründet, welche tausende von Schülern und Studenten nach Deutschland schickte, um sie auszubilden, damit sie später für Deutschland im Nahen Osten Dienst leisten konnten. Diese Jugendlichen wurden zumeist aus Waisenhäusern ausgewählt und bildeten die erste Kohorte der Arbeitsgruppe, die ins Ausland geschickt wurde. (Önsoy 2004: 25 ff, Übersetzung aus dem türkischen Y.Y.) Die sich ständig verbessernden deutsch-türkischen Beziehungen machten sich zunächst auch sehr in der Archäologie sichtbar. Die Erforschung und Analyse Trojas ist zum Beispiel deutschen Forschern, Historikern und Archäologen zu verdanken. Zudem wurde die sog. "Galatabrücke" am Goldenen Horn von der deutschen Firma MAN erbaut. Parallel dazu gab es in Istanbul bereits viele deutsche Einrichtungen wie Krankenhäuser, Schulen und sonstige Bildungseinrichtungen. Aufgrund der zahlreichen türkischen Offiziere, die sich wegen Aus- und Weiterbildung in Deutschland aufhielten, stieg die Zahl von Türken in Deutschland schnell. Unternehmen oder Betriebe wie AEG, Mercedes oder Telefunken bildeten zahlreiche türkische Auszubildende aus und weiter. Aufgrund dessen erschien sogar ab 1917 eine bilinguale Zeitschrift, die "Die neue Türkei" hieß. Andersherum stieg die Zahl der Deutschen auch in der Türkei. Zahlreiche Politiker, Akademiker, Bürokraten oder Militär Arbeiter wurden in Istanbul sesshaft. Es wurde ein Verein mit dem Namen "Teutonia" gegründet, der die deutsche Kultur den Osmanen bekannt machen sollte. Heute finden hier kulturelle Veranstaltungen statt und es ist nach wie vor Treffpunkt deutsch-türkischer Kultur und Freundschaft. Die Tradition des eigentlichen Vereins führt heute das Goethe Institut erfolgreich weiter. (Çelik 2011: 14ff)

Eine andere wichtige Betätigung der Deutsch-Türkischen Fraternität war die Gründung des Hauses der Freundschaft in Istanbul. Dieses Haus der Freundschaft sollte in erster Linie von Robert Bosch finanziert werden und für ein sogenanntes Kulturzentrum dienen. Jedoch konnte dieses Projekt durch die Niederlage des Krieges nicht ins Leben gerufen werden. (Önsoy 2004:25ff, Übersetzung aus dem türkischen Y.Y.)

Zudem hinterließ Mustafa Kemal Atatürk, der ehemalige Begründer und erster Präsident der Republik Türkei, der türkisch-deutschen Beziehungen in den 1920er Jahren ein besonderes Vermächtnis. Er holte als Aufbauhelfer deutsche Stadtplaner und Architekten, um die neue Hauptstadt Ankara wieder aufzubauen, sowie deutsche Wissenschaftler und besetzte sämtliche Lehrstühle mit deutschen Professoren in der Türkei. Unter ihnen waren zumeist auch von den Nazis verfolgte Juden und Sozialdemokraten. Die bekanntesten Deutschen, die nach ihrer Flucht vor den Nationalsozialisten Aufnahme in die Türkei fanden, waren Ernst Reuter, der spätere regierende Bürgermeister von Berlin, der Komponist Paul Hindemith und der Architekt Bruno Taut. Diverse dieser Emigranten wurden in der Türkei begraben, andere kehrten wieder zurück in ihre Heimat oder gingen in die USA. (Gottschlich 2016: 134f)

Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs bemühte sich Ismet İnönü, der Nachfolger Atatürks als Präsident, mit viel Geschick die Türkei aus dem Krieg herauszuhalten und stimmte somit dem Freundschaftspakt mit Deutschland zu. Jedoch Ende 1944 trat die Türkei eher symbolisch aufseiten der Alliierten in den Krieg ein. Demzufolge wurden die Deutschen in der Türkei automatisch zu Angehörigen des Kriegsgegners. (Gottschlich 2016: 136f)

Ulrich Arm, der deutsche Botschafter der Bundesrepublik in Ankara, erwähnte, dass die Türkei Deutschland als ihren einzigen wirklichen Freund in der westlichen Welt sah und betonte: “Die Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg habe einer sentimental, aus der Vergangenheit motivierten Bindung den Weg geebnet.” (Szatkowski 2016:14f)

Ekkehard Eickhoff, ein Historiker der zwischen den Jahren 1966 und 1971 Kulturreferent an der Botschaft in Ankara war ergänzte, dass die Türkei anfangs nicht die Absicht hatte am Krieg teilzunehmen und sich irrtümlich neben Deutschland im Krieg fand. Aber trotz Niederlage und vielen Opfern führte dies zu einer tiefen deutsch-türkischen Freundschaft. (Szatkowski 2016:14f)

Resümierend lässt sich sagen, dass die Geschichte des Osmanischen und Deutschen Reiches um 1900 ihren Höhepunkt hatte und im Ersten Weltkrieg sogar zur Waffenbrüderschaft führte. Von einer gemeinsamen Geschichte kann aber erst ab den 1960er Jahren durch die Existenz der Gastarbeiter und ihren Nebenwirkungen gesprochen werden. (Lohmann, Böttcher 2021: 8)

2.3 Türkeistämmige in Deutschland

Die Geschichte der türkischen Einwanderung beginnt nach der Jahrhundertwende im 20. Jahrhundert. Hinsichtlich der engen Beziehungen des deutschen Kaiserreiches mit dem Osmanischen Reich wurden die ersten türkischen Arbeiter nach Berlin geholt. Auch 1923 im Jahre der Gründung der türkischen Republik kamen viele Türken nach Deutschland. Von einer wirklichen Migration der Türken - zunächst als Arbeitskräfte und später als Familienangehörige - kann aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg gesprochen werden. (Bayaz 2003:268)

Nach dem Zweiten Weltkrieg brauchte Deutschland dringend Arbeitskräfte in unterschiedlichen Bereichen wie im Bergbau, in der Autoindustrie oder in den Stahlwerken. Aus diesem Grund schloss 1961 die Bundesregierung ein Anwerbeabkommen mit der Türkei ab und es kamen die ersten türkischen Einwanderer, die sogenannten Gastarbeiter nach Deutschland um zu arbeiten. Dies war die erste große Zuwanderungswelle aus der Türkei. (Gottschlich 2016: 141f)

Im Jahr 1971 wurde der größte Anstieg an Einwanderern aus der Türkei dokumentiert. Es wurden Gesetze erlassen, um die Dauer des Aufenthalts zu verlängern und die Familien zusammenzuführen. Die Arbeiter holten ihre Frauen und Kinder nach, da sie die Angst hatten in der Türkei keine Arbeit zu finden und nicht nochmal ein Visum für Deutschland zu erhalten. Demzufolge stieg die Zahl der Türkeistämmigen Personen in Deutschland immer mehr. (Schührer 2018:15)

1973 stoppte die Bundesregierung das Anwerbeabkommen, weil der Bedarf gedeckt war. Dennoch war die Zahl der türkischen Staatsbürger schon sehr hoch und viele Türken entschlossen sich, endgültig in Deutschland zu bleiben. Folglich kam es dann in den 1990er Jahren dazu, dass schon fast zwei Millionen Türken in Deutschland lebten. (Gottschlich 2016: 144f)

Ein weiteres bedeutendes geschichtliches Ereignis wurde im Jahr 1980 aufgezeichnet. Wie in *Abbildung 1.* zu sehen ist, kam es in diesem Jahr zu einem weiteren Zuwachs der Einwanderung. Ursache dafür waren politische Komplikationen im südlichen Teil der Türkei, die einen Militärputsch verursachten und folglich zur Auswanderung vieler Menschen aus der Türkei führten. (Schührer 2018:15f)

Wie aus der folgenden Statistik erkennbar ist, nimmt seit dem Jahr 2000 die Zahl der Personen mit türkischer Staatsbürgerschaft wieder ab. Diese Situation resultierte daraus, dass die Zahl der Menschen, die nach Deutschland einwanderten nachließ und viele Menschen wieder zurück in die Türkei kehrten. Zudem erhielten viele die deutsche Staatsbürgerschaft oder und die Kinder der neuen Generation kamen direkt in Deutschland auf die Welt. Aus diesem Grund wurden sie nicht mehr in die Statistiken aufgenommen und auch nicht mehr als türkische Staatsbürger aufgezeichnet. (Schührer 2018:15f)

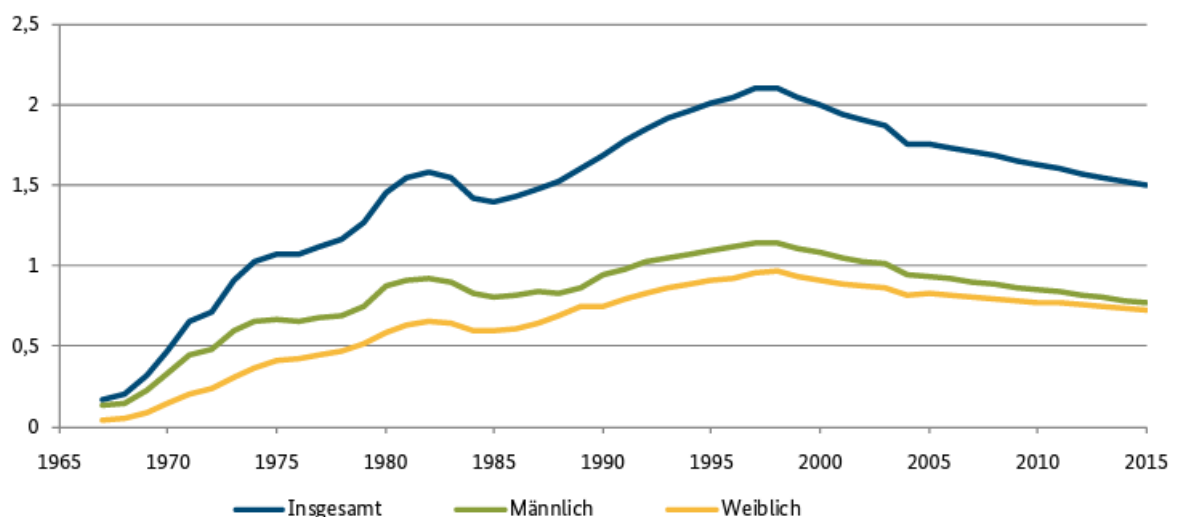


Abbildung 1: Anzahl von Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit in Deutschland in Mio. (Schührer 2018:15)

2.4 Das Türken- und Türkeibild in Deutschland

Wie zuvor dargestellt, begannen die ersten Beziehungen zwischen den Deutschen und Türken vor etwa 500 Jahren in erster Linie auf diplomatischer Ebene. Dementsprechend blickt das Türken- und Türkeibild der Deutschen auf eine lange Geschichte zurück. (Delall 1998:209)

Das Bild von den Türken in Deutschland war bis zur Gründung der Türkischen Republik von Stereotypen geprägt, die den Fokus wegen der Türkenkriege auf das Negative legten. Es herrschte ein Feindbild, welches beim Zusammenstoß zweier völlig diverser Kulturen, kontroverser Religionen und unterschiedlich strukturierter Gesellschaftsordnungen entstand. (Cangil 2011:652)

Das gegenwärtige Türken- und Türkeibild vieler Deutschen beruht auf Vorurteilen, deren Wurzeln in den konfliktreichen und kriegerischen Auseinandersetzungen der Vergangenheit liegen. Zudem verfügen die Deutschen über geringe Kenntnisse über die türkische Politik, Geschichte und Kultur. Delall (1998) hebt hervor, dass die Deutschen die Türken mit den vorgeprägten Vorstellungen beurteilen und dies verhindert ein neues angemessenes Bild der Türkei. (Delall 1998:209)

Im Jahre 1923 wurden nach der Gründung der Türkischen Republik von Atatürk mehrere Reformen durchgeführt und Anfang der 60er Jahre kamen die ersten türkischen Gastarbeiter nach Deutschland. Dementsprechend bekam das Türken- und Türkeibild mit der Ankunft der türkischen Familien in Deutschland eine ganz andere Perspektive. (Bayaz 2003:269)

Laut Bayaz (2003) war das Türkeibild auf der deutschen Seite noch nicht ausgeprägt. Die sogenannten 'Gastarbeiter' sollten die gegenseitige Perzeption beider Völker prägen. (Bayaz 2003:269)

In den 80er Jahren hingegen war das Bild der Türkei in Europa, wie weiter oben angemerkt, von politischen Motiven geprägt. Schwerpunkt der Kritik waren unter anderem Menschenrechtsverletzungen und mangelhaftes Demokratieverständnis. Andererseits war ein positiver Aspekt der Türkei der Tourismus, mit dem sie zum Beispiel im Bereich der Gastfreundschaft eine Bereicherung darstellen. (Bayaz 2003:270)

Cangil (2011) betont, dass heutzutage ein Türkenvolk in Deutschland entstanden ist, das weder zu Deutschland, noch zur Türkei gehört. Dementsprechend ist ein Türken- und Türkeibild entstanden, das nur in Deutschland zu beobachten ist. Die Deutschen machten sich ihr eigenes Bild, da sie nicht genügend Informationen über die Türken in der Türkei besitzen. Sie verfügen über ein Bild, welches aus den deutschen Medien oder der eigenen Umgebung entsteht. (Cangil 2011:652)

Dieses Bild prägt dementsprechend auch die Darstellung sowie die Gestaltung der Lehrwerke. Um dieses entstandene Bild in Lehrwerken zu ermitteln und zu analysieren, wird im Folgenden erstmal ein Überblick über Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht gegeben.



3. LEHRWERKE IM DAF UNTERRICHT

In diesem Kapitel soll herausgearbeitet werden, was unter einem Lehrwerk zu verstehen ist und welche Rolle Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht haben. Wie schon erwähnt, stellen Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht den ersten Zugang zur fremden Kultur dar. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, diese Aspekte genauer zu erfassen, um die Darstellung des Türken- und Türkeibildes wiederzugeben.

3.1 Begriffsdefinition Lehrwerk

Beim Erlernen einer Fremdsprache werden unterschiedliche Methoden benutzt. Beim natürlichen Spracherwerb kann der sprachliche Input durch Kommunikation mit der Umwelt stattfinden. Unter anderem durch das Sprechen in der Zielsprache, das Lesen von Artikeln im Internet oder in Zeitungen sowie das Hören und Sehen von Dialogen im Fernsehen, Radio oder Filmen usw. Wenn der Erwerb jedoch gesteuert im Klassenzimmer stattfindet, erfolgt die Sprachvermittlung in erster Linie durch Lehr- und Lernmaterialien, wie zum Beispiel das Lehrwerk. (Rösler 2012: 18,33)

Mit Lehr- und Lernmaterialien, bezeichnet man alle Materialien, mit denen bestimmte Inhalte und Aufgaben vermittelt werden, um den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zu fördern und zu unterstützen. Damit sind unter anderem Lehrwerke, Texte, Abbildungen, Spiele, Filme, Zeitungsartikel oder Radiosendungen gemeint, die sowohl für den Unterricht als auch für andere Zwecke erstellt wurden. (Rösler/Würffel 2014:12,2020:12f)

Rösler (2013) verdeutlicht, dass Lehr- und Lernmaterialien als gedruckte Texte, als Audio- und Videodateien, digital oder analog existieren können und sich mit bestimmten sprachlichen oder landeskundlichen Aspekten beschäftigen. (Rösler 2013:212)

In einer anderen Definition ergänzt Rösler (2012) den Begriff Lehr- und Lernmaterial als ein Material zu bestimmten kulturellen Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert und ausgewählt wird um den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten. (Rösler 2012:41)

Krumm & Ohms-Duszenko (2001:1029) unterscheiden zwischen einem „Lehrwerk“ und einem „Lehrbuch“. Sie differenzieren das Lehrwerk vom Lehrbuch, da es

Materialien enthält, die systematisch aufeinander bezogen sind und dementsprechend zusammen einen Medienverbund bilden.

In erster Linie setzt sich ein Lehrwerk aus einer Menge von Bestandteilen mit verschiedenen didaktischen Funktionen zusammen. Diese sind unter anderem ein Leitprodukt; welches Hauptbuch, Kursbuch, Lernerbuch oder Schülerbuch genannt wird, ein Arbeitsbuch; Glossare, Ton- und Videokassetten und manchmal Begleitbücher und Zusatzmaterialien sowie ein Lehrerhandbuch, das an die Lehrende gerichtet ist. (Ciepielewska-Kaczmarek/ Jentges/ Tammenga-Helmantel 2020:20/ Rösler 2013: 213f)

Lehrwerke sind laut Rösler (2012) zielgruppenbezogen und werden nach bestimmten Zielgruppen, auf die Bezug genommen wird, unterteilt. Zum einen sollen Lehrwerke die Niveaustufen des Anfängerbereiches (A1-B1) sowie des Fortgeschrittenen Bereiches (B2-C1) abdecken. Dementsprechend wird zwischen Anfängerlehrwerken und Lehrwerken für die Mittelstufe und Fortgeschrittene unterschieden. Zudem werden sie im Hinblick auf das Alter der Lernenden unterteilt. Die Lehrwerke werden nach Lehrwerken für Kinder, Jugendliche und Erwachsene klassifiziert. Außerdem werden Lehrwerke in fachsprachenbezogene Lehrwerke, allgemeinsprachliche Lehrwerke und Lehrwerke mit einem bestimmten Fokus unterteilt. (Rösler 2012:45)

Rösler (2012) fasst folglich zusammen, dass ein Lehrwerk aus verschiedenen Bestandteilen besteht, sich auf ein zu erreichendes Sprachniveau bezieht, sich an vorhandenen Curricula oder Prüfungen orientiert und für eine bestimmte Zielgruppe verfasst wird. Außerdem hat das Lehrwerk das Ziel, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten in Beziehung zu bringen. (Rösler 2012:41)

3.2 Die Rolle der Lehrwerke für den DaF-Unterricht

Zweifelloso spielt beim Fremdsprachenlernen das Lehrwerk eine wesentliche Rolle, da es den Lernprozess von Anfang an begleitet. Lehrwerke, die für die Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland entwickelt wurden, stellen einen zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur dar und legen damit auch fest, in welchen Situationen, mit welchen Texten und Themen die deutsche Sprache im Unterricht erlernt wird. (Krumm 2010:1216)

Anders als beim Erstspracherwerb, der durch die Interaktion mit dem Umfeld geschieht, präsentieren die Lehrwerke die Sprache in einer festen Reihenfolge. Jedoch wird heutzutage viel diskutiert. In dieser Diskussion ist die Ansicht, dass das Lehrwerk den Unterricht bestimmen soll und dass die Lehrenden sich Schritt für Schritt an das Lehrwerk halten sollen. Eine andere Perspektive hingegen ist, dass das Lehrwerk nur zur Hilfe dient und die Lehrenden sich für den eigenen Unterricht das geeignete Material selber zusammenstellen sollen. (Rösler/Schart 2016:484)

Die Lehrwerke haben somit eine stark unterrichtsbestimmende Funktion, können aber auch als eine Art Hilfe verwendet werden, aus dem eine Lektion für eine bestimmte Unterrichtssituation benutzt wird.

Neuner (1994) sieht das Lehrwerk auch als einen Faktor, der den Unterrichtsprozess stark beeinflusst. Er betont, dass das Lehrwerk die Auswahl, Gewichtung und Abstufung des Lernstoffs beeinflusst, die Unterrichtsverfahren und Sozialformen des Unterrichts bestimmt und den Einsatz von zusätzlichen Medien regelt. (Neuner 1994:8)

Die Lehrwerke stellen für die Lerner ein Basismedium dar, da sie all das, was zum Erlernen einer Fremdsprache als Kommunikationsmittel erforderlich ist, enthalten. Damit sind die eingebundenen Texte und Übungen zur Einführung und Festigung von Wortschatz, Grammatik und Redemitteln und die Verstehens- und Äußerung Anlässe zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten gemeint. (Storch 1999:282f)

Nach Würffel (2021) hat ein Lehrwerk zwei Funktionen im Fremdsprachenunterricht. Zum einen unterstützen und entlasten Lehrwerke die Lehrenden bei der Unterrichtsvorbereitung, da sie für den Lernprozess der Lernenden erforderlichen Lehr- und Lernmedien in einer sinnvollen Reihe zur Verfügung stellen. Zweitens dienen Lehrwerke als Strukturierungs- und Orientierungshilfe für Lernende und unterstützen mit der Bereitstellung zahlreicher Lehr- und Lernmedien alle Bereiche des Fremdsprachenlernens. Insbesondere durch die Texte und Themen bieten sie meistens einen wichtigen Zugang in die Zielkultur. (Würffel 2021:293f)

Henrici (2001) meint, dass "die Orientierung am Lehrwerk eine ganz zentrale Rolle spielt". Es macht präzise Vorgaben für den unterrichtlichen Ablauf. Es präsentiert Übungssätze und -formen in Lückentexten, Umformungen und Reproduktionen und vorgegebenen Texten." (Henrici 2001: 843)

Lehrwerke veranschaulichen wichtige Elemente der didaktischen und methodischen Konzeption und vertreten eine zentrale Stellung im Unterricht, da sie als vermittelnde Instanz zwischen Lehrplan, Lehrsituation und Lernenden fungieren. Aus diesem Grund haben Lehrwerke einen großen Einfluss auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. (Neuner 1994:9) Den Einsatz der Lehrwerke beeinflussen unter anderem der Lehrplan, die Rahmenrichtlinien und das Curriculum:

Der Lehrplan wird für eine bestimmte Jahrgangsstufe konzipiert und beinhaltet Aufgaben zu Unterrichtsprinzipien, zur Aufteilung des Lernstoffs auf mehrere Jahre sowie Angaben zur Anzahl der Wochen- und Jahresstunden.

Die Rahmenrichtlinien geben allgemeine Hinweise zu Grundlagen und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung einer bestimmten Schulstufe.

Das Curriculum bestimmt die Grundlagen und Voraussetzungen des Faches im Schulsystem eines Landes und gibt die Didaktik und Methodik des Unterrichtsfaches an. (Bimmel/Kast/Neuner 2003:12f)

Würffel (2021) betont, dass die Lehrwerke sich an vorhandenen Curricula oder Prüfungen orientieren. Wenn es jedoch keine Lehrpläne gibt, können die Lehrwerke eine Form von Curriculum darstellen. (Würffel 2021:293)

Das Lehrwerk kann daher als zentrales Instrument der Unterrichtsgestaltung gesehen werden, welches unter anderem auch die Rolle der Lehrkraft oder der Lernenden bestimmt. Insbesondere wenn kein Lehrplan vorhanden ist, kann das Lehrwerk an dessen Stelle treten.

Krumm (2010) schließt sich dem an und ergänzt, dass Lehrwerke sich an die vorhandenen Curricula und Prüfungen anschließen, um ihre Verwendungschancen zu verbessern. Demzufolge bilden Lehrwerke die Lehr- und Lernziele und bringen den Lehrstoff in eine Reihenfolge, die eine systematische und zielgerichtete Progression erlaubt. (Krumm 2010: 1215)

Laut Rösler und Würffel (2020) hat das Lehrwerk viele wichtige Funktionen.

“Das Lehrwerk soll den Spracherwerb steuern, in bestimmte Themen einführen und dabei den Wortschatz und die landeskundlichen Informationen liefern, grammatische Phänomene und Redewendungen präsentieren, Material zum Üben anbieten, Kommunikationsanlässe liefern, den Erwerb der Aussprache anleiten, unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen vorschlagen

und unterschiedliche Textsorten enthalten, das Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören und das Zusammenspiel dieser Fertigkeiten fördern und zuletzt den Lernenden die Hinweise anbieten, wie sie ihr Wissen überprüfen können.” (Rösler/Würffel 2020:22)

Das Lehrwerk soll folglich nicht nur Texte zu bestimmten Inhalten vermitteln, sondern den gesamten Prozess des Spracherwerbs anhand vielfältigen Aufgaben leiten. Diese Aufgaben sollen Aspekte der Aussprache, Lexik, Grammatik, Textarbeit und des Wortschatzes beinhalten.

3.3 Historische Einordnung der Lehrwerkentwicklung im Fach Deutsch

Wie schon erwähnt, haben Lehrwerke in allen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik eine große Rolle gespielt. Dabei wurden die jeweiligen Zielsetzungen der zu dieser Zeit aktuellen Curricula und Rahmenbedingungen und den jeweiligen Spracherwerbstheorien angeglichen. In dem relativ jungen Fach Deutsch als Fremdsprache wurde erst seit den 1970er Jahren mit der kommunikativen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts die didaktische Diskussion intensiv aufgenommen. Durch diese Veränderung nahm die Veröffentlichung neuer Lehrwerke stark zu. In kurzer Zeit wurden nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland Lehrwerke für den schulischen Deutschunterricht angeboten, die zu einer Lerneraktivierung beitrugen. In erster Linie durch diese Entwicklung und natürlich den Einfluss der neuen elektronischen Medien, wurde das Angebot an Lehrwerken für den fremdsprachigen Deutschunterricht immer größer und die Auswahl für ein geeignetes Buch immer schwieriger. (Wicke 2021:3f)

Heutzutage werden zahlreiche und verschiedene Lehrwerke erstellt. Dementsprechend unterscheiden sie sich sehr stark voneinander und man muss sich den Anforderungen neuer Lehrwerke stellen und neue Methoden für den Unterricht entwickeln. Heutzutage sind Themenbereiche wie Wortschatz, Landeskunde oder Grammatik in jedem Lehrwerk unterschiedlich vorhanden und im Hinblick auf die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben unterscheiden sie sich auch besonders. Sie werden mal intensiver, mal weniger intensiv behandelt. Aufgrund dieser starken Unterscheidungen, ist der Bedarf an dem optimalen Lehrwerk für den optimalen Fremdsprachenunterricht hoch. Denn durch das große Angebot an Lehrwerken auf dem Markt, ist die Auswahl des am besten geeigneten Lehrwerks für die Lehrenden oftmals

eine schwierige Entscheidung. Es gehört jedoch zu der Qualifikation der Lehrenden, einschätzen zu können, welches Lehrwerk für ihre konkrete Lerngruppe und die konkreten Lernziele geeignet ist. (Rösler/Würffel 2020:26)

Auch Neuner (1995) betont, dass Lehrwerke mit vielen verschiedenen didaktischen und methodischen Grundgedanken zur gleichen Zeit vorhanden sind und das dazu führt, dass der Bedarf nach Unterstützung für die richtige Auswahl des Lehrwerks entsteht. (Neuner 1995: 293)

Es stellen sich unter anderem Fragen, warum immer wieder neue Lehrwerke entwickelt werden, warum diese so unterschiedlich sind und ob es somit einen Zusammenhang zwischen Lehrwerken und Lernmethoden gibt. (Bimmel/Kast/Neuner 2003:8f)

Lehrwerke spiegeln größtenteils den jeweiligen Forschungsstand der fremdsprachen-didaktischen Diskussion und repräsentieren dementsprechend auch die im methodischen Unterrichtsvorstellungen. (Krumm 2010:1216)

Zudem reflektieren die Lehrwerke anhand ihres Designs und Inhalts auch den jeweiligen Zeitraum ihrer Erscheinung und Veröffentlichung. In erster Linie weisen die Aufgabenstellungen und die Themenschwerpunkte auf die bestimmte Phase hin. (Fäcke/Mehlmauer-Larcher 2017:10)

Laut Bimmel/Kast/Neuner (2003) gibt es vier Faktoren, die die Entwicklung und Gestaltung von Lehrwerken beeinflusst haben;

-Übergreifende soziokulturelle Faktoren

Beispiele hierfür sind die Beziehungen eines Landes zum Zielsprachenland, die im eigenen Land vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte und die Lerntraditionen, die den Unterricht in allen Unterrichtsfächern bestimmen.

-Allgemein pädagogische und allgemein didaktische Faktoren

Beispiele hierfür sind allgemeine Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungszielen, zu Rolle und Qualifikation der Lehrenden, zur Rolle des Lehrbuchs im Unterricht, Stellung der Zielsprache im Fächerkanon der Schule, finanzielle Ausstattung der Schulen und die Möglichkeit zur Herstellung eigener Lehrmaterialien.

-Fachspezifische Faktoren

Beispiele hierfür sind die Verarbeitung der aktuellen Befunde der Fachwissenschaften, die Integration von Erkenntnissen der Sprach-, Gedächtnis - und Entwicklungspsychologie sowie der Lerntheorie, die Vorgaben von Lehrplänen und Form von Tests und Abschlussprüfungen.

-Faktoren des Fachunterrichts

Beispiele hierfür sind die Vorschläge zur Unterrichtsgliederung, Unterrichtsdurchführung und zu den Sozialformen. (Bimmel/Kast/Neuner 2003:9f)

Abgesehen von diesen Faktoren bestimmen die Autoren der Lehrwerke oder auch der Verlag die Entwicklung der Lehrwerke. Somit kann es sogar passieren, dass Lehrwerke, die zum selben Zeitraum mit der gleichen Unterrichtsmethode entwickelt wurden, sich in Hinblick auf die Auswahl von Themen, den Aufbau der Lektionen, Organisation des Lernstoffs oder Anhand der gesamten Ausstattung unterscheiden. (Bimmel/Kast/Neuner 2003:10)

Für die Entwicklung der Lehrwerke waren aber in erster Linie die Lehr- und Lernmethoden ausschlaggebend, die im nächsten Kapitel näher beschrieben werden.

4. METHODEN UND ANSÄTZE DES DAF UNTERRICHTS IM HINBLICK AUF LANDESKUNDE/KULTUR

In diesem Kapitel wird auf die Methoden des Fremdsprachenunterrichts und ihre Merkmale eingegangen. Hierbei ist zu betonen, dass der Begriff "Methode" problematisch ist, da in der Fachliteratur Begriffe wie "Didaktik", "Ansatz", "Prinzip", "Verfahren", "Technik" oder "Approach" teilweise synonym zu "Methode" verwendet

werden und dies zur Erschwernis der Definition führen kann. (Reiss-Held/Busch 2013:199)

Laut Rösler (2012) „[ist] Methode [...] der Weg, der eingeschlagen werden muss, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen.“ (Rösler 2012:66f)

Doff (2016) hebt hervor, dass die Aufgabe der Lehr- und Lernmethoden die Vermittlung von bestimmten Themen sowie die Strukturierung und Planung des Lehrens und Lernens ist. (Doff 2016:320)

Im Folgenden wird ein Überblick über die Inhalte und Prinzipien der sogenannten fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden gegeben. Hierbei werden Vermittlungswege und Vorgehensweisen der Methoden und ihre Einflüsse auf den Fremdsprachenunterricht sowie ihr Bezug zu Lehrwerken beschrieben. Denn im Verlauf der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurden immer neue Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernverfahren entwickelt. Dadurch sind immer neue Generationen von Lehrwerken entstanden. Aus diesem Grund ist die Entwicklung der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache und ihre Einteilung in die sogenannten Lehrwerkgenerationen eng mit den jeweils vorherrschenden fremdsprachlichen Lehr-Lernmethoden und der Entwicklung der technologischen Fortschritte verknüpft. (Bimmel/Kast/Neuner 2003: 9)

4.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

Im 19. Jahrhundert dominierte die Grammatik-Übersetzungsmethode, die aber nicht das Ziel hatte die Sprechfertigkeit zu fördern, sondern, die Strukturen der Zielsprache zu vermitteln. Demzufolge stellte sie die Grammatik in den Fokus der Vermittlung. Durch das Erlernen von Wörtern und grammatischen Regeln wurde die Sprache präsentiert und auswendig gelernt. (Henrici 2001:843)

Die Grammatik wurde zunächst vorgestellt und danach geübt. Es folgten Aktivitäten wie das Lesen und Übersetzen von Texten. Außerdem waren Diktate, Zusammenfassungen von Texten oder Aufsätze und Übersetzungen sehr beliebt. (Rösler 2012:68)

Es war somit eine Dominanz von geschriebenen Texten vorhanden, da schriftliche Texte aus der Muttersprache in die fremde Sprache und umgekehrt übersetzt wurden. Mündliche Fertigkeiten und das Hören waren nachrangig. (Henrici 2001:843)

Der Unterricht fand in der Muttersprache der Lernenden statt und die fremde Sprache war nur Unterrichtsgegenstand. Denn Ziel des Unterrichts war es, anspruchsvolle literarische Texte der Zielsprache verstehen und übersetzen zu können. Dies sollte zu einer höheren geistigen Bildung führen. (Reiss-Held/Busch 2013:200f)

Rösler (2012) betont, dass hier von einer expliziten Grammatikvermittlung die Rede ist, welche das Ziel hatte, zum Bildungsprozess des Individuums durch die Schulung formaler Fähigkeiten beizutragen. (Rösler 2012:68)

Der Landeskunde wurde in dieser Vermittlungsmethode kein großer Stellenwert zugeschrieben. Das Ziel für die Landeskundevermittlung war nur die Literatur zu verstehen, da in der Literatur die Hochkultur des Landes kondensiert war. (Huneke/Steinig 2013:214)

4.2 Die direkte Methode

Die direkte Methode hatte das Ziel den Grammatik- und Übersetzungsunterricht abzuschaffen und einen natürlichen Fremdsprachenunterricht zu gestalten. Deshalb kann die direkte Methode als Gegenposition zur GÜM gesehen werden. Der Erwerb der Sprache sollte wie bei Kindern, die ihre Muttersprache lernen, erfolgen. (Henrici 2001:844)

Die Sprache sollte ohne Umweg über die Muttersprache ohne explizite Grammatik Regeln gelernt werden. Die Grammatik sollte induktiv erworben werden und der Lernende sollte im Laufe der Zeit ein Gefühl für richtige oder falsche Strukturen entwickeln. (Reiss-Held/Busch 2013:201f)

Lernende sollen durch Nachahmung und durch Induktion ein Gefühl für die neue Sprache erwerben. Der Fokus liegt auf dem Alltag und dem Sprechen und die Literatur spielt keine sehr große Rolle mehr. Der Lerner soll eine direkte Verbindung von der Welt und der neuen Sprache, welche sich im Alltag zurechtzufinden, aufbauen. Aus diesem Grund spielten visuelle Hilfsmittel auch eine wesentliche Rolle. (Rösler 2012:69ff)

Durch imitative Lernformen sollten die Alltagssprachlichen mündlichen Fertigkeiten gelernt werden und die Lernenden sollten Dialoge sprechen und nachspielen, Lieder auswendig lernen und Fragen zu Bildern und Texten in Lehrwerken beantworten. (Reiss-Held/Busch 2013:201f)

Rösler (2012) definiert das Ziel dieser Methode als die mündliche Beherrschung der gesprochenen Sprache. Die Entwicklung von Regeln verläuft induktiv, welches durch die Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material erfolgt. (Rösler 2012:69ff)

4.3 Die audiolinguale Methode

Bei der Audiolingualen Methode wurden die Grundprinzipien der direkten Methode aufgegriffen und mit den damals aktuellen linguistischen und psychologischen Vorstellungen von Lernen verknüpft. Zum Beispiel wurden im Unterricht das erste Mal technische Investitionen eingesetzt. (Rösler 2012:71)

Ebenso wie bei der direkten Methode hatten die Fertigkeiten Hören und Sprechen Vorrang vor dem Lesen und Schreiben und zudem hatte die Aussprache einen wichtigen Stellenwert. Die Grammatikvermittlung erfolgte wieder induktiv. Der Wortschatz war streng begrenzt und wurde in Kontexten gelernt. (Henrici 2001: 844f)

Rösler (2012) erläutert, dass die Merkmale der Vermittlung die Imitation von Satzmustern (pattern drill) und die positive Reaktion auf die richtigen Antworten der Lernenden beim Üben (reinforcement) sind. Viele dieser Übungen fanden damals in Sprachlabors statt. (Rösler 2012:71)

4.4 Die audiovisuelle Methode

Die audiovisuelle Methode ist eine Weiterentwicklung der Audiolingualen und der direkten Methode. Der Unterschied liegt vor allem bei der theoretischen Begründung und der Gewichtung bestimmter Prinzipien. Der Ausgangspunkt des Sprachenlernens ist das Kommunizieren über Inhalte, welche einen möglichst hohen Grad an Authentizität haben. Die Fertigkeiten Schreiben und Lesen spielen weiterhin keine große Rolle, jedoch rücken visuelle Medien in den Vordergrund. (Henrici 2001:846)

Bei dieser Methode kommt zum ersten Mal ein großer analoger Medienverbund in den Einsatz, welches für die Lehrenden den Besitz einer starken technischen Medienkompetenz verlangt. (Rösler 2012:74)

Bis zum Ende der Audiolingualen und Audiovisuellen Methode wurden nur Informationen von praktisch relevantem Alltagswissen vermittelt. (Huneke/Steinig 2013:214)

4.5 Die vermittelnde Methode

Diese Methode, wählt aus geschlossenen und strikten Methoden Konzepten bestimmte Prinzipien und Elemente aus und vermischt sie miteinander. (Henrici 2001:845) Sie verbindet die direkte Methode (inklusive ALM und AVM) und die GÜM miteinander. In dieser Methode wurde das erste Mal der Faktor des Lernenden konkret in der Gestaltung der Methode beachtet. In erster Linie wurde getestet, wer die Fremdsprache lernen möchte und welcher Zweck damit verfolgt wird. (Biebighäuser 2021:241)

Nach der vermittelnden Methode treten keine weiteren “Methoden” mehr in der fremdsprachen-didaktischen Diskussion auf. Aufgrund der nicht mehr vorherrschenden Annahme, dass es nur eine einzige “richtige” Art gibt, eine Fremdsprache zu unterrichten folgte nun viel mehr eine Reihe von didaktischen Ansätzen. (Biebighäuser 2021:241)

Die didaktischen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts ordnet Pauldrach (1992) zu den drei klassischen Ansätzen der Landeskunde-Didaktik zu. Diese waren zum einen der *faktisch-kognitive Ansatz*, welcher reines Faktenwissen im Zentrum seiner Vermittlung hatte. Der *kommunikative Ansatz*, der sich auf die kommunikative Kompetenz im Alltag fokussierte und der *interkulturelle Ansatz*, welcher sich auf die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Interaktionssituationen konzentrierte.

Nach der Darstellung der vier Lehr- und Lernmethoden ist festzustellen, dass der Landeskunde noch kein großer Stellenwert zugeschrieben wurde. Erst im späten 19. Jahrhundert entstanden die ersten landeskundlichen Ansätze, welche im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben werden. (Koreik/Pietzuch 2010: 1445)



5. LANDESKUNDE IM DAF UNTERRICHT – VERORTUNG, GEGENSTAND UND ENTWICKLUNG

In diesem Kapitel wird zunächst das Teilgebiet der Landeskunde innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache beschrieben. Es wird versucht, den Begriff Landeskunde im Fremdsprachenunterricht anhand von mehreren Definitionen deutlich und erfassbar zu

bestimmen. Außerdem wird der Gegenstand der Landeskunde definiert und die historische Entwicklung der Landeskunde innerhalb des Faches erläutert. Hierbei wird auf die Methoden und Ansätze des Fremdsprachenunterrichts zurückgegriffen, welche die Entwicklung der Landeskunde beachtlich beeinflusst haben. In erster Linie werden die Inhalte und Konzepte der landeskundlichen Ansätze im Fremdsprachenunterricht nach 1960 vorgestellt und die Position der Landeskunde in einem Lehrwerk festgestellt. Abschließend folgt eine aktuelle Diskussion zum kulturwissenschaftlichen Ansatz von Altmayer zur Vermittlung der Landeskunde.

5.1 Begriffserklärung Landeskunde und Kultur

Heutzutage ist die Relevanz der Landeskunde innerhalb des Fremdsprachenunterrichts offensichtlich.

Koreik und Pietzuch (2010) heben hervor, dass die Landeskunde nicht als eigene Disziplin, sondern vielmehr als “theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient” klassifiziert werden kann. (Koreik/Pietzuch 2010:1442)

Trotz dessen gehört die Landeskunde inzwischen fest zum Fremdsprachenunterricht, da man davon ausgehen kann, dass der Sprachunterricht durch die Landeskunde immer auch in einem gewissen Rahmen Kulturvermittlung betreibt (Koreik 2015: 16) und die Fremdsprachenlernenden viel über das Land und die Leute erfahren möchten, dessen Sprache sie lernen. Demzufolge kann unter Landeskunde im Fremdsprachenunterricht auch die Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über das Land, deren Sprache erlernt wird, verstanden werden. (Rösch 2011: 131) Zudem kann auch das Interesse an der Sprache und die Lernmotivation größer werden, wenn es den Lernern gelingt, ein enges Verhältnis zu der Kultur des Landes zu haben. (Huneke/Steinig 2013: 89)

In den ABCD- Thesen (1990) wird die Landeskunde als ein Konzept beschrieben, das sich durch die Verknüpfung von kulturellen Inhalten und dem Lehren der deutschen Sprache zusammensetzt. Zudem sollen durch Interaktion dem Deutschunterricht bedeutende Eigenschaften zugeschrieben werden. (ABCD-Thesen 1990:60)

Im Verlauf der Geschichte wurden Landeskunde und Kulturkunde zumeist als Synonyme verwendet, da die Auswahl landeskundlicher Themen oder historischer Inhalte stark davon abhing, wie man eine Kultur geographisch, zeitlich, sozial oder thematisch ein -und abgrenzt.

Im deutschen Sprachgebrauch wurde der *traditionelle Kulturbegriff* lange Zeit mit dem “Wahren, Schönen und Guten” identifiziert. Das heißt, es wurden nicht die Bereiche des Alltags zur Kultur wie Gesellschaft oder Politik gezählt, sondern an erster Stelle Bereiche wie belletristische Literatur, Malerei, klassische Musik, Architektur u.Ä. Später in den 70er Jahren entwickelte sich der sogenannte *erweiterte Kulturbegriff*, welcher nicht mehr nur die Werke der “hohen” Kunst umfasste, sondern auch Bereiche wie Mode, Popmusik und Comic Literatur sowie sozialpolitische Themen. Daraufhin entstand in den achtziger Jahren ein Kulturbegriff, der die gesamte Lebenswirklichkeit, der in einem bestimmten Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen umfasste und alle Bereiche des Denkens und Handelns beinhaltete. Heutzutage sprach man in der Landeskundedidaktik von einem *offenen Kulturbegriff* und der Wandel im Verständnis von Kultur spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Landeskundedidaktik. (Biechele/Padros 2003:11f)

Heutzutage gibt es immer noch unterschiedliche Ansichten darüber, was Landeskunde im Fremdsprachenunterricht sein kann oder sein könnte. Die landeskundlichen Inhalte sind sehr schwer einzugrenzen, da sie sich zudem auch ständig in Veränderung befinden.

Laut Rösler (2012) kann die Landeskunde des deutschsprachigen Raums unter den Aspekten Wirtschaft, Gesellschaft, Sport, Geographie, aktuelle Politik, die Art und Weise, wie die Menschen in deutschsprachigen Ländern miteinander kommunizieren und die sogenannten typischen Eigenschaften von Vertretern des deutschsprachigen Raums definiert werden. (Rösler 2012:195)

Rösch (2011) teilt diese Auffassung, dass Überlegungen zu Politik, Geschichte, Wirtschaft, Bildungssysteme und das Leben im heutigen Deutschland und deutschsprachigen Raum Gegenstände der Landeskunde sind. (Rösch 2011:130)

Die Landeskunde umfasst jedoch nicht nur die oben genannten unterschiedlichen Bereiche, sondern auch das Wissen um Alltagssituationen wie etwa den Kauf einer Fahrkarte, das Verhalten in einem Cafe oder bei einer Einladung. Kurzgefasst “alles,

was man braucht, um sich im fremden Land weniger Fremd zu fühlen”. Außerdem geht es nicht nur um faktisches Wissen der Zielkultur wie etwa die Zahl der Einwohner, sondern vielmehr um Wertevorstellungen, Glauben und Konzepte von Raum und Zeit. (Bischof/Kessling/Krechel 1999:7)

5.2 Die ABCD- Thesen und das DACH-L Prinzip

Im Jahre 1988 trafen sich Vertreter aus den damals deutschsprachigen Staaten (A- Österreich (Austria) B- Bundesrepublik Deutschland C- Schweiz (Confederation Helvetica) D- DDR) und bildeten eine Gruppe, die sich mit dem Themenkomplex Landeskunde der deutschsprachigen Staaten befasste. Aufgrund des Einwands der Lehrkräfte, dass der Fokus in den landeskundlichen Materialien fast ausschließlich nur auf der Bundesrepublik Deutschland bzw. auf der DDR war und kaum auf der Schweiz und Österreich, versuchte man, für diesen Mangel eine Lösung zu finden. Aus der Diskussion in der ABCD- Gruppe ergaben sich drei Ziele. Erstens sollten Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht ausgearbeitet werden. Zweitens sollte eine Buchreihe zu den deutschsprachigen Ländern geplant werden und drittens vereinbarte man eine stärkere Kooperation bei der Fort- und Weiterbildung von Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. (Biechele/Padros 2003:103)

Demzufolge brachten die ABCD- Thesen von 1990 eine wichtige und entscheidende Wende, denn gemäß diesen Thesen ist die Landeskunde kein eigenes Fach, sondern vielmehr die Vermittlung von kulturellen Informationen und die Sensibilisierung für Fremdes mit der Kombination der Sprachvermittlung aller deutschsprachigen Regionen. (ABCD- Thesen zit. in. Rösch 2011: 131)

Die ABCD- Thesen waren außerdem grundlegend für das heute noch gültige D-A-CH (bzw. D-A-CH-L: D- Deutschland, A- Österreich, CH- die Schweiz, L - Lichtenstein) Prinzip, welches die Integration von deutschsprachigen Ländern in ihrer Vielfalt, von Lernenden in Planung und Ablauf, von Sprachunterricht und Landeskunde verfolgte. (Hackl 2001 zit.in Rösch 2011: 132) Der Blick auf die Pluralität der deutschen Sprache und Kultur ermöglicht daher eine Mehrperspektivität, die in der interkulturellen Didaktik als eines der wichtigsten Ziele gilt. Dieses Konzept fordert daher einen Fremdsprachenunterricht, der deutschsprachige Wirklichkeit nicht eindimensional, sondern multiperspektivistisch und vielfältig darstellt und die deutsche Sprache in gesellschaftliche Bezüge aller vier Länder einbettet. (Biechele/Padros 2003:108)

5.3 Gegenstand und Rolle der Landeskunde im DaF-Unterricht

Im Folgenden werden mehrere grundlegende, miteinander verknüpfte Aspekte der Landeskunde für den Deutsch als Fremdsprache Unterricht dargestellt.

Laut Reinbothe (1997:505) „[sind] Gegenstand der Landeskunde [...] die geographischen, ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnisse in Deutschland, deren Geschichte und Begriffe.“ Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass die Vielsichtigkeit der deutschen Gesellschaft nicht einfach als eine typische Konstruktion gesehen werden kann. Um klischeehafte Vorstellungen zu vermeiden, sollte im Unterricht unter sozialwissenschaftlichen Fragestellungen ein allgemein anerkanntes Faktenwissen erworben und ein entsprechendes Problembewusstsein entwickelt werden, um den Lernenden reflektierte Kenntnisse über die deutsche Gesellschaft zu vermitteln. Die vermittelnden Themen sollten in ihrem historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden. (Reinbothe 1997:505f)

Der zweite wichtige Aspekt bei der Vermittlung landeskundlicher Themen ist das Fachwissen und die daraus resultierende Auffassung des Landes und der Kulturen, durch die ausländischen Lerner. Aufgrund der Tatsache, dass die ausländischen Lerner die deutsche Sprache und Aspekte der deutschen Kultur immer mit dem Fokus auf ihre Muttersprache und auf die kulturellen Aspekte ihres Heimatlandes beziehen, kann es dazu führen, dass sie den fremden Kontext nicht verstehen oder sie gar missverstehen, und damit stereotypisierende Eindrücke assoziieren. Um diese Situation zu vermeiden, sollte der Fremdsprachenunterricht interkulturell und am Lerner orientiert sein. Die Lehrperson hat dementsprechend die Aufgabe, kulturelle Aspekte der Lernenden in den Unterricht miteinzubringen und diese mit den fremden Inhalten zu verbinden. Die Lernenden haben durch diesen Vergleich die Möglichkeit das Fremde besser zu verstehen und zu reflektieren. (Reinbothe 1997:507f)

Auch in den ABCD-Thesen (1990) wurde dieser wesentliche Aspekt der Landeskunde für den Fremdsprachenunterricht folgend geschildert:

“Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.” (ABCD-Thesen 1990:60)

Zudem öffnet die Landeskunde zahlreiche Zugänge zu einer fremden Welt und versucht durch Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Themen diese fremde Welt und ihre vielfältigen Perspektiven auf Wirklichkeit zu erschließen. Durch den Austausch soll die jeweils eigene Perspektive sichtbar werden und sich von den anderen abgrenzen, sodass sich die Lerner der eigenkulturellen Weltanschauung bewusstwerden. Es geht somit darum, mehr über das Zielsprachenland zu erfahren und dadurch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. (Bischof/Kessling/Krechel 1999:16)

Koreik (2013) ergänzt, dass das Erlernen einer neuen Sprache die Tür zu einer neuen Welt, anderen Werten und Wertvorstellungen und anderen Verhaltensweisen eröffnet. Aus diesem Grund betont er, dass die Sprachvermittlung auch immer als Kulturvermittlung zu verstehen ist. (Koreik 2013: 178)

Krumm (1994) teilt diese Auffassung und betont, dass das Fremdsprachenlernen die Suche nach einem Zugang zu einer anderen Kultur bedeutet. (Krumm 1994:28)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Landeskunde mehr als nur die Vermittlung von reinem Faktenwissen umfasst. Sie handelt mehr von einem Einblick in die geschichtliche, politische und soziale Wirklichkeit und in das Denken, Handeln und Wahrnehmen der Menschen des Zielsprachenlandes.

Aufgrund des Umfangs der Landeskunde konnte anfangs der Begriff nur schwer definiert werden. Es wurde nach mehreren Diskussionen versucht für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte ein richtiger Begriff zu finden. Für eine Alternative wurden unter anderem die Begriffe *Realienkunde*, *Kulturkunde*, *Kulturlehre*, *Kulturstudien*, *interkulturelles Lernen* und *German Studies* diskutiert. (Koreik/Pietzuch 2010: 1445f)

5.4 Historische Entwicklung und Geschichte der Landeskunde

Lange Zeit herrschte eine mühselige Auseinandersetzung um den richtigen bzw. durchsetzbaren Begriff der Landeskunde. Aufgrund dessen gab es auch unterschiedliche landeskundliche Konzepte, bis sich der Begriff der Landeskunde in den 1960er Jahren endgültig durchsetzte.

Im späten 19. Jahrhundert entstand das erste landeskundliche Konzept, die *Realienkunde*. Das ausschlaggebende Grundmerkmal dieses Prinzips war die Betonung des anwendungsorientierten Wissens über Land und auch Leute und nicht mehr das Prinzip der reinen Sprachvermittlung und Übersetzung literarischer Texte, welche durch die dominierende Grammatik Übersetzungsmethode (GÜM) als höchstes Ziel galten. Ziel war es nun, eine realistische Sprachausbildung, in der alle wichtigen Informationen über Staat und Gesellschaft vermittelt werden sollten, zu fordern. Insbesondere sollten Kenntnisse über den Alltag im Zielsprachenland und Fakten über Geographie, Geschichte, den Staatsaufbau und die Wirtschaftszusammenhänge vermittelt werden. (Koreik/Pietzuch 2010: 1445)

In den 1920er Jahren entstand das zweite landeskundliche Konzept, die *Kulturkunde*. Dieses Grundprinzip hatte nun nicht mehr das Ziel, reines Faktenwissen über das Zielsprachenland zu vermitteln, sondern die fremde Kultur als Ganzes zu sehen und im Kontrast zur eigenen zu betrachten. Jedoch hielt sich die Kulturkunde aufgrund stereotypisierender Stilisierung der deutschen Kultur im Kontrast zur Kultur des Fremden nicht lange und führte in den 1930er Jahren zu einer Überführung. (Koreik/Pietzuch 2010: 1445)

Jedoch hat sich der Begriff "Landeskunde" seit den 1960er Jahren im Sprachunterricht und in der Sprachlehrerausbildung durchgesetzt und bisher stets gehalten. (Koreik 2013: 178)

Der Hauptgrund für diese Begriffsdiskussion waren die drei verschiedenen Ebenen, die den Begriff abdecken sollten, welche systematisch differenziert wurden.

Erstens sollten landeskundliche Inhalte Teil des Curriculums werden und in den Sprachunterricht integriert werden. Zweitens sollte die Landeskunde als ein Bestandteil der Lehreraus- und Fortbildung auftreten und drittens sollten die Landeskunde und deren Vermittlung als Forschungsgebiet des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mehr Bedeutung bekommen. (Koreik 2013: 178f)

5.5 Landeskunde in Lehrwerken

Landeskundliche Inhalte und kulturelle Aspekte spielen heutzutage nicht nur eine große Rolle für den modernen Fremdsprachenunterricht, sondern sind auch ein fester Bestandteil der Lehrwerke. Der fremdsprachige Unterricht ist meistens stark durch das

zur Verfügung gestellte Lehrwerk geprägt. Zudem hat das Lehrwerk einen großen Einfluss auf die Inhalte und Schwerpunkte sowie die didaktischen Entscheidungen.

In Lehrwerken begegnet der Lerner ständig der fremdsprachlichen Realität, denn jeder Lehrbuchtext vermittelt mehr oder weniger direkt landeskundliche Informationen. In jedem Satz, Text, Bild usw. wird der Lerner mit Fakten, Ideen und Gedanken, Verhaltensweisen und sozialen Konventionen, Einstellungen und Werten der zielsprachlichen Welt konfrontiert. Diese Begegnung mit der fremdsprachlichen Welt findet unabhängig davon statt, ob sie im Unterricht thematisiert wird oder nicht. (Storch 1999:285f)

Das Wissen über geographische Merkmale, Geschichte und Gesellschaft des Zielsprachenlandes und das Wissen über die Menschen und ihren Verhaltensweisen werden meistens durch Medienberichte (wie Zeitungsartikel und Radiosendungen), Sach- und Informationstexte, Prospekte, Schaubilder, Statistiken und Fotos vermittelt. (Ros 2016: 99) Der fremdsprachige Lerner kann durch diese Medien erfahren, was Menschen der Zielkultur denken, welche Probleme sie haben oder hatten, wovon sie sprechen, träumen oder wie sie zu bestimmten Themen stehen. (Bischof/Kessling/Krechel 1999:15)

Da die Landeskunde aus zahlreichen Themen besteht, ist es fast unmöglich, alle Aspekte einzeln in einem Lehrwerk zu erfassen. Es stellt sich somit fest, dass für die Fremdsprachendidaktik viele Probleme auftauchen. In den Lehrwerken kann immer nur eine Auswahl von Themen behandelt werden. (Rösler 2012:195)

Wie zuvor festgestellt wurde, ist die Landeskunde nicht nur die Vermittlung von Fakten, sondern vielmehr die Erkenntnis von gesellschaftlichen, sozialen und politischen Aspekten. Jedoch umfasst die Zielsprachenkultur die ganze Bandbreite an gesellschaftlichen und kulturellen Elementen einer Kultur, die natürlich nicht alle im Lehrwerk behandelt werden können. (Bischof/Kessling/Krechel 1999:24) Zudem betont Storch (1999), dass es auch problematisch werden kann, wenn diese Informationen in einem veralteten Lehrwerk vorkommen und nicht mit der aktuellen Wirklichkeit übereinstimmen und auch der Lehrer kein genaues Bild des fremdsprachlichen Landes verfügt. (Storch 1999:285f)

Aufgrund dessen stellt sich die Frage, welche Themen und Inhalte denn relevant für das Lehrwerk sind.

Die Auswahl landeskundlicher Themen in den Lehrwerken hängt von mehreren Faktoren ab. Da für ein Landeskunde-Curriculum kein feststehender Katalog von Themen, der für alle möglichen Lernkontexte gilt, aufgestellt werden kann, bestimmt das kulturelle Umfeld die Kriterien, nach denen Themen ausgewählt werden. (Bischof/Kessling/Krechel 1999:24)

Heutzutage gehört zum kulturellen Umfeld der deutschsprachigen Länder auch die Türkei. Somit sollten Elemente des Türken- und Türkei-Bildes ihren eigenen Platz in den Lehrwerken einnehmen und dementsprechend dargestellt werden.



6. LANDESKUNDLICHE ANSÄTZE

In den oberen Kapiteln wurde erklärt, dass sich die Auffassungen von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht im Laufe der Jahre aus bestimmten Gründen verändert haben. Die Vermittlung und Stellung der Landeskunde entwickelte sich insbesondere Ende des 20. Jahrhunderts in drei grundlegende landeskundliche Ansätze weiter. Die

folgende Darstellung der verschiedenen Ansätze der Landeskunde in chronologischer Reihenfolge bedeutet jedoch nicht, dass ein Ansatz von einem anderen Ansatz unterdrückt wurde.

Heutzutage kann man in den Lehrwerken Elemente der Ansätze zusammenfinden. Insbesondere den kommunikativen und interkulturellen Ansatz findet man häufig in neueren Lehrwerken wieder.

6.1 Faktisch- kognitiver Ansatz

In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts lautete das pädagogische Lernziel des Fremdsprachenunterrichts; die Verständigung zwischen den Völkern durch das Vermitteln der Sprache. Die Sprache wurde als zusammenhängendes System von Strukturen verstanden und Ziel war es, das Sprachsystem als Ganzes zu verstehen. (Biechele/Padros 2003:26f)

Im 19. Jahrhundert hingegen, wurde der grammatikorientierte Fremdsprachenunterricht durch die Vermittlung von Wissen über das Zielsprachenland ergänzt. Hierbei wurde der Literatur viel Aufmerksamkeit geschenkt. Landeskundliches Lernen wurde nicht als integrativer Teil des Fremdsprachenunterrichts, sondern als Ergänzung und eigenes Fach gesehen. (Schweiger 2021:360) Die faktisch-kognitive Landeskunde nimmt eine begleitende Rolle im Fremdsprachenunterricht ein, da sie additiv ist und nicht in den Sprachunterricht integriert ist. (Biechele/Padros 2003:27)

Im historisch ältesten Ansatz lautete das Ziel, einen kreativen Umgang mit der Fremdsprache anhand von bereits vorhandenen muttersprachlichen Strukturen zu gestalten. (Henrici 2001:846f) Dabei wurde das Wissen über das Land, dessen Sprache man lernte vermittelt. Bei dieser Faktenvermittlung handelte es sich meistens um das Wissen über die Kultur, wobei aber ein traditioneller "hoher" Kulturbegriff, wie Literatur, Philosophie, Wissenschaft, Musik oder Geschichte, die Inhalte der Landeskunde bestimmte. Die Landeskunde selbst war kein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts, sie bekam erst im Rahmen der Lektüre oder Interpretation einen höheren Stellenwert. Es handelte sich um eine reine Vermittlung von Faktenwissen, zudem war die Landeskunde nicht in den Sprachunterricht integriert. (Storch 1999:286)

Die Lernenden sollten systematisch nur bestimmte Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft des Zielsprachenlandes in Form von Fakten, Daten oder Zahlen erwerben.

Diese Kenntnisse wurden von Bezugswissenschaften wie Geschichte, Soziologie, Politik- oder Literaturwissenschaft abgeleitet und in Form von Sachtexten, Tabellen, Statistiken usw. veranschaulicht. Zu der Vermittlung von Tatsachen zählten jedoch nicht nur die Informationen dieser Bereiche, sondern auch die Beschreibung bestimmter kultureller Phänomene, wie zum Beispiel Sitten und Bräuche. (Biechele/Padros 2003: 19,27)

Rösch erläutert, dass die “Landeskunde als ein eigenständiger Bereich definiert wird, der aufgrund seines Vollständigkeits- und Objektivitätsanspruchs nur für Fortgeschrittene angeboten wurde, sich auf Institutionen, Staaten und die “hohe” Kultur beschränkte und in der Regel von der restlichen Sprachvermittlung abgekoppelt war. “ (Rösch 2011:131)

6.2 Kommunikativer Ansatz

Schon in den 1960er Jahren rückte die Kommunikationsfähigkeit, welche auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden abgestimmt werden sollte und das Ziel hatte, dass sich die Lernenden in konkreten Kommunikationssituationen sprachlich, sozial und kulturell angemessen verhalten können, immer mehr in den Fokus des Fremdsprachenunterrichts. Von nun an hatte die Landeskunde das Ziel, das soziokulturelle Wissen für den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz situationsgerecht zu vermitteln. (Schweiger 2021:360f)

Durch den Einfluss der Pragmalinguistik und der Sprechakttheorie in den 1970er Jahren in der Sprachwissenschaft kam es zu einer “kommunikativen Wende” und die Sprache wurde nicht mehr als ein festes System gesehen, sondern unter dem Aspekt des zwischenmenschlichen Kontakts und der zielorientierten Kommunikation verstanden. Die Sprache sollte also nach Kommunikationsabsichten vermittelt werden und nicht mehr nach vorgegebenen Mustersätzen. (Biebighäuser 2021:241)

Die Zeiten, in denen reines Faktenwissen über das Zielsprachenland vermittelt wurden, sind also in gewisser Hinsicht vorbei. Denn bis zur kommunikativen Wende ging es nur um die Vermittlung von Fakten, in Bezug auf Deutschland wie zum Beispiel Geographie, Geschichte, Politik oder gesellschaftliche Themen. Die Kultur spielt in der Landeskunde innerhalb der Vermittlung von Sitten und Bräuchen eine Rolle. Außerdem war die Hochkultur auch ein wichtiger Bestandteil der Landeskunde. Vor allem in

Lehrwerken sind dazu viele Beispiele zu erkennen. Durch Porträts von Schriftstellern, Komponisten oder Künstlern oder durch literarische Texte und Werke soll das Deutschlandbild ergänzt werden. (Ros 2016:96f)

Sich im Alltag der Zielsprache zurechtzufinden und in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können, waren wieder ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts, jedoch wurden nun die Forderung nach Authentizität und die kommunikative Funktion der Texte ernst genommen. Der Mündliche Gebrauch bekam Vorrang vor der Schriftlichkeit. (Henrici 2001:847f)

Der Grammatik wurde eine ganz andere Funktion zugewiesen; Grammatik sollte so vermittelt werden, dass sie den Kommunikationsprozess unterstützt, aber nicht Selbstzweck ist. (Rösler 2012:76f)

Somit wurde die Landeskunde zumeist in den Sprachunterricht integriert. Denn nach der kommunikativen Wende rückten die landes- und kulturspezifischen kommunikativen Gegenstände in den Fokus des Sprachunterrichts.

Anstelle von frontalen Unterrichtsformen wurden Unterrichtsformen, die den Diskurs fördern, sozial integrativ sind und bei denen die Lernenden Unterrichts- und Übungsformen wie Gruppenarbeit mitbestimmen, verwendet. (Henrici 2001:847f)

Somit wurde mit der kommunikativen Methode eine stärker auf die Alltagskultur fokussierte Konzeption von Fremdsprachenlernen durchgesetzt, welche den erweiterten Kulturbegriff im Fokus und für die Landeskundevermittlung weitreichende Folgen hatte. (Rösler 2012:76f) Insbesondere wurde die Landeskunde durch diesen Ansatz das erste Mal zunehmend organisch in den Fremdsprachenunterricht integriert (Huneke/Steinig 2013:214) und das Lernziel "kommunikative Kompetenz" hatte vor allem entscheidende Konsequenzen für die Lehrwerkskonzeptionen (Reiss-Held/Busch 2013:204) da es eine große Veränderung durchlief.

Historisch betrachtet befinden sich mehrere Gründe für diese Veränderungen der Fremdsprachendidaktik. Unter anderem; das sogenannte Wirtschaftswunder und die damit steigende Mobilität der Menschen, die nach Deutschland kamen, um zu arbeiten oder Menschen, die aus beruflichen oder privaten Gründen ins Ausland reisten und die engere Zusammenarbeit zwischen Ländern auf politischer und wirtschaftlicher Ebene, ist hierbei zu nennen. (Biebighäuser 2021:241f)

In diesem Ansatz strebt die Landeskunde auf konkrete Lebenshilfe im fremden Land an und dient als Orientierungshilfe, da landeskundliches Wissen die Voraussetzung mit sich bringt, sich in zielsprachlicher Umgebung ohne Missverständnisse verständigen zu können. Ihr Gegenstand ist die Alltagskultur, d.h. all das, was der Lerner wissen und können muss, um die Grunddaseinsfunktionen des menschlichen Lebens in der fremdkulturellen Realität bewältigen zu können. (Storch 1999:286)

Koreik (2013) erklärt, dass die Wahrnehmung und Reflektion fokussiert wird und die traditionelle Faktenvermittlung in den Hintergrund rückt. Somit wird die Wissensvermittlung als untergeordnetes Ziel gesehen und es wird themenorientiert und exemplarisch vorgegangen. (Koreik 2013:181f)

Ziel war es also, die Lernenden zu einer gelingenden Kommunikation zu befähigen.

Pauldrach (1992) hebt hervor, dass “die Landeskunde im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert ist und in beiden Fällen vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen soll. “ (Pauldrach 1992:7)

Mit diesem Ansatz wird eine informations- und handlungsbezogenen ‘Leutekunde’ praktiziert, die sprachdidaktisch begründet und integriert behandelt wird. Sie wurde vor allem für Anfänger angeboten, da Alltagssituationen behandelt wurden. (Rösch 2011:131)

Aufgrund der einseitigen Orientierung an Alltagssituationen und Alltagsthemen der Zielsprachenländer und der Banalisierung der Inhalte entwickelte sich die sog. interkulturelle Methode. Insbesondere hatten nicht alle Fremdsprachenlernende die Möglichkeiten, die Zielsprache Deutsch im Alltag zu verwenden, da sie die Sprache in Ländern erlernten, die weit entfernt waren. Für diese Lernenden waren die Lehrwerke, die sich an alltagssprachlichen Themen orientierten, nicht geeignet, da sie zunächst einmal auch fremd waren. (Biebighäuser 2021:243)

6.3 Interkultureller Ansatz

Dieser Ansatz ist eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes. Der handlungsbezogene Aspekt wird weiter beinhalten, jedoch versteht man das Fremdsprachenlernen nun als ein In-Kontakt-Treten mit einer fremden soziokulturellen

Wirklichkeit, welche die Einstellung der Lernenden beeinflussen kann. (Storch 1999:287 ff)

In erster Linie ist moderner Fremdsprachenunterricht durch interkulturelle Aspekte gekennzeichnet, welche kulturelle Gewohnheiten und Erfahrungen der Lernenden in den Lernprozess integrieren, sodass die Lernenden diese mit der fremden Kultur abgleichen können. (Reiss-Held/Busch 2013:205ff)

Die interkulturellen Fertigkeiten, die im Sprachunterricht vermittelt werden sollen, sind gemäß GER (2001: 106):

- Die Fähigkeit, Ausgangs- und Zielkultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konflikten umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Insbesondere mit der interkulturellen Methode wird die Landeskunde zentral in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt und behandelt. (Huneke/Steinig 2013:214) Angesichts des Vergleichs zwischen eigener und fremder Kultur mit der Entwicklung von Empathie wurden die landeskundlichen Themen des Lehrwerks kultursensibel und zwischen Ausgangs- und Zielkultur vergleichend dargestellt. (Biebighäuser 2021:243) Denn die Landeskunde hat nun die Aufgabe, den Lernenden durch das Fremde einen Einblick in ihre eigenkulturelle Wirklichkeit zu ermöglichen. Aufgrund der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Fremden entsteht ein Denkprozess, der fremd- und eigenkulturelle (Vor-)Urteile und Stereotypen durchsichtig macht. (Storch 1999: 287 ff)

Storch (1999) betont, dass “es nicht mehr nur darum geht, was auf der Speisekarte steht, sondern auch darum, wie man es bestellt, ob man zusammen oder getrennt bezahlt und um das “Stimmt so!” Beim Trinkgeld. Wie fragt man nach dem Weg? Wie reklamiert man etwas? Wie gratuliert man zu welchem Fest? All das will gelernt sein und gehört zur Alltagskultur, die den Unterricht eroberte.” (Storch 1999:286)

Das Ziel der interkulturellen Landeskunde ist es, den Lernenden zu helfen, sich mit persönlichen Informationen auseinanderzusetzen und sie in ihrer Lebenswelt zu unterstützen.

Ros (2016) definiert das primäre Ziel der interkulturellen Landeskunde als eine Orientierung und Aneignung einer Lebenswelt. (Ros 2016:105)

Biebighäuser (2021) betont, dass die Themen mehrperspektivisch und reflektiert dargestellt wurden, damit der Lernende keine stereotypen Vorstellungen vom Leben in deutschsprachigen Ländern entwickelt und aufgrund dessen entstanden Lehrwerke, die die Empathiefähigkeit der Lernenden fördern und sie dazu anleiten wollten, eigene Urteile zu hinterfragen. (Biebighäuser 2021:243)

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass das Verstehen der fremden Kultur im Vergleich zur eigenen ein wichtiger Bestandteil des DaF-Unterrichts ist. (Rösch 2011:131) Hierbei ist jedoch zu beachten, dass das Heranführen des Lernenden an die “fremde Kultur” mehrere Probleme mit sich bringt. Biebighäuser (2021) erklärt, dass es weniger um den Erwerb von Wissen über die andere Kultur geht, sondern vielmehr um die Entwicklung eines Bewusstseins von andersartigen Wertesystemen und Traditionen. (Biebighäuser 2021:243)

Heutzutage beinhaltet die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht alle drei Ansätze. Dies erklärt Storch (1999) sehr deutlich im folgenden Satz: “Angemessenes Verhalten setzt Wissen voraus, Wissen über Fremde kann Einstellungen und (Vor-)Urteile beeinflussen und zu Einsichten über die eigenkulturelle Lebenswirklichkeit führen.” (Storch 1999:287)

Andererseits führte die linguistische Weiterentwicklung der Pragmatik und die sich in der Welt verstärkende Migrationssituation zur Forderung nach interkulturellem Lernen.

6.4 Neuausrichtung: Kulturwissenschaftlicher Ansatz

Obwohl in der wissenschaftlichen Debatte schon feststand, dass das Erlernen einer fremden Sprache auch mit kulturbezogenen Lernprozessen zusammenhängt, hat sich im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr spät erst eine eigenständige kulturwissenschaftliche Forschung herausgebildet. Grund dafür war das ungeklärte

Problem der sogenannten “Landeskunde” und der Uneindeutigkeit dieses Faches hinsichtlich seiner Methoden, Zielsetzungen und Arbeitsfelder. (Altmayer 2005:154)

Der Begriff der Kulturwissenschaft wurde in der deutschen Sprache ebenso sehr häufig unterschiedlich verwendet, sodass man eine genauere Abgrenzung brauchte. Nach einer langen erfolglosen Identitätssuche, gelang es Altmayer (2006) die Diskussion um die Aufgaben der Landeskunde zu beenden, indem er eine grundlegende Neubeschreibung des landeskundlichen Erkenntnisbereichs in kultur-, wissenschafts- und forschungstheoretischer Hinsicht vornahm und somit eine Neukonstituierung der gewohnten Landeskunde zur Kulturwissenschaft durchführte. (Altmayer 2006:181)

Altmayer hatte die Intention, die Landeskunde zu einer eigenständigen Kulturwissenschaft, welche eigene Gegenstände, Forschungsmethoden und Erkenntnisinteressen hat, weiterzuentwickeln. Ziel des kulturwissenschaftlichen Ansatzes sollte die Vermittlung von kulturbezogenem Wissen und Kompetenzen sein. Lerner sollten deutschsprachige Diskurse verfolgen und an ihnen teilnehmen können. (Altmayer 2006: 184f)

Laut Altmayer (2012/2013) sollte die Landeskunde im kulturwissenschaftlichen Sinn, den Lernenden eine tiefgründige Verstehens- und Verständigungskompetenz deutscher Texte gewähren. Das heißt, dass die Lerner nicht nur deutschsprachige Texte lesen und verstehen sollten, sondern auch in der Lage sein sollten, diese auch deuten und reflektieren zu können. Dazu benötigen die Lerner kulturelle Hintergrundwissen wie zum Beispiel Symbole oder Codes. (Altmayer 2012/2013: 17ff)

Altmayer hatte die Absicht, den wissensorientierten Begriff “Kultur” für die kulturwissenschaftliche Forschung und Lehre konkreter und greifbarer zu machen deshalb bemühte er sich, den herrschenden Kulturbegriff des Faches an die Kulturwissenschaften anzubinden. Bezüglich seiner Ablehnung, die Kultur objektiv zu beschreiben, löste sich Ende des 21. Jahrhunderts der Kulturbegriff vollständig vom Konzept der Nation. (Altmayer 2012/2013: 13 ff)

Sein neuer Kulturbegriff berücksichtigt die Heterogenität der Gesellschaft. Er bezieht sich nicht mehr nur auf eine Nation oder einen Menschen ethnischer Herkunft, sondern handelt von symbolischen Ordnungen und schafft eine Grundlage für gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit. Zusammengefasst wurde die Kultur im fachlichen

Diskurs Deutsch als Fremdsprache nun laut Altmayer (2016) als “die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben” betrachtet. (Altmayer 2016: 8) Seiner Ansicht nach, pflegt die Kultur uns mit Wissen, das wir nutzen, um unserer Umwelt und unserem Handeln Sinn zuzuschreiben. Denn ein Mensch kann sich nicht in seiner objektiven Wirklichkeit platzieren, sondern ausschließlich innerhalb der eigenen Deutung und Interpretation seiner Umgebung. Darüber hinaus steht das Wissen nicht nur einem Menschen, sondern einer sozialen Gruppe, die gemeinsame Wissens Elemente bildet, zur Verfügung. Diese Wissens Elemente, die in unterschiedlichen Situationen zur Zusammensetzung und Deutung von Sinn benutzt werden, bezeichnet Altmayer als *kulturelle Deutungsmuster*. (Altmayer 2006:186ff) Dieser Begriff bezeichnet nach seinem Verständnis die einzelnen Bestandteile des gemeinsamen Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion und sprachlichen Handlung für die Deutung der bestimmten Situation anwenden und als selbstverständlich bekannt voraussetzen. (Altmayer 2012/2013: 20f) Demnach sind kulturelle Deutungsmuster, Wissens Elemente, die uns helfen, eine konkrete Situation anhand von allgemeingültigem Typus einzuordnen und zu deuten. Diese Muster sammeln sich in unserem Gedächtnis und stehen uns immer zur Verfügung, ohne dass wir sie immer neu aufstellen müssen. Gemeinsame kulturelle Deutungsmuster innerhalb einer Gruppe von Individuen sind unabhängig von ihrer regionalen, sozialen oder nationalen Herkunft. (Altmayer 2012/2013: 20f)

Obwohl der kulturwissenschaftliche Ansatz heutzutage nicht mehr aus dem wissenschaftlichen Diskurs wegzudenken ist, hat er sich jedoch in der unterrichtlichen Praxis bisher nicht durchsetzen können. Grund dafür sind die vielen aktuellen Lehrwerke, die fast ausschließlich alle mit dem interkulturellen Ansatz arbeiten. Es fehlt dementsprechend die Umsetzung einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde im Unterricht.

7. LEHRWERKANALYSE – DEFINITION, ENTWICKLUNG UND KATALOGE

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils wird nun die Lehrwerkanalyse näher beschrieben. Zunächst werden der Begriff Lehrwerkanalyse definiert und ihre Ziele bestimmt. Darauf folgt die geschichtliche Entwicklung der Lehrwerkanalyse im Fach. Anschließend werden vorhandene Kriterienkataloge vorgestellt und kritisiert. Abschließend werden eigene Kriterien für die Analyse im empirischen Teil erstellt.

7.1 Begriffserklärung und Ziel der Lehrwerkanalyse

Heutzutage orientieren sich die Lehrwerke sowie Lehrpläne und Prüfungen an dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) der 2001 veröffentlicht wurde. Ziel ist eine Standardisierung in Lehrwerken in den Niveaustufen A1 bis C2 einzuführen und ein europaweit einheitliches System zu haben. Trotzdem ist es schwierig, ein Lehrwerk zu finden, das allen Lernenden und Lehrenden und ihren individuellen Anforderungen gerecht wird. (Rösler 2012: 41)

Das große Angebot an Lehrwerken erschwert demnach das am besten geeignete Lehrwerk auszuwählen, und dadurch, dass, das Lehrwerk die Weiterentwicklung des Lernprozesses sowie die Unterrichtsgestaltung beeinflusst, ist die richtige Auswahl von hoher Bedeutung. Denn wie auch im vorherigen Kapitel erwähnt, hat das Lehrwerk einen großen Einfluss auf die Inhalte und Schwerpunkte und die didaktischen Entscheidungen. Außerdem informiert eine genaue Beschreibung von Lehrwerken auch über den Aufbau und die einzelnen Lehrwerkteile und gibt Angaben zu den Voraussetzungen und Zielen des bestimmten Lehrwerks. (Ciepielewska 2000: 65f)

Auch Krumm (2010) betont, dass durch die Vielzahl an Lehrwerken immer eine kritische Auseinandersetzung herrschte und die Entscheidung für ein bestimmtes Lehrwerks der Institution oder Lehrperson abhängig von bestimmten Beurteilungs- und Auswahlkriterien war. (Krumm 2010: 1218)

Schramm (2021) betont, dass “die kriteriengeleitete Analyse von Lehr- und Lernmaterialien eine lange Tradition im Fach DaF/DaZ, die insbesondere auf das Mannheimer Gutachten (Engel, Halm, Krumm et al.1977) zurückgeht, hat.” In diesem Analyseverfahren befinden sich zahlreiche Untersuchungen, die teils stärker linguistisch

geprägt sind oder die vorrangig auf landeskundliche, interkulturelle oder kulturwissenschaftliche Aspekte angelegt sind. (Schramm 2021:218f)

In Fällen der Ungewissheit sollen den Lehrern des Fremdsprachenunterrichts Lehrwerkanalysen helfen, das geeignetste Lehrwerk auszuwählen.

Unter dem Begriff Lehrwerkanalyse lassen sich eine ganze Menge verschiedener Vorgehensweisen zusammenfassen. (Rösler 2012:48f)

Rösler (2012) unterteilt die Lehrwerkanalyse in zwei Teilbereiche:

Die Rezeptionsanalytische Lehrwerkanalyse erforscht anhand empirischer Untersuchungen, wie Lernende mit speziellen Lehrwerken, genauer gesagt, mit speziellen Einheiten von Lehrwerken umgehen. Zum Beispiel mit bestimmten Aufgaben. *Die Werkanalytische Lehrwerkanalyse* teilt sich in synchrone und in diachrone Lehrwerkanalyse. In der *synchronen Lehrwerkanalyse* werden die Lehrwerke im Hinblick auf bestimmte Kriterien analysiert. Diese Kriterien entstehen aus der fachdidaktischen Debatte des jeweiligen Analysegegenstands. Die Analyse ist entweder objektiv-beschreibend oder subjektiv-wertend. Die *diachrone Lehrwerkanalyse* vollzieht Entwicklungslinien rückblickend. Es wird die Entwicklung eines gesamten Lehrwerks oder eines Lehrwerks in Bezug auf bestimmte Teile untersucht. (Rösler 2013:218f, Rösler 2012:48f)

Der Gegenstand von Lehrwerkanalysen sind die thematisierten Inhalte, Spracherwerbskonzepte oder auch bestimmte Bereiche wie Wortschatz, Grammatik oder interkulturelle und kulturelle Aspekte. (Fäcke/Mehlmauer-Larcher 2017:10)

Die Lehrwerkanalyse lässt sich aus mehreren Bestandteilen wie der Beschreibung, der Analyse und Kritik von Lehrwerken zusammen. Ihre Aufgabe ist es, ein Lehrwerk mithilfe bestimmter Kriterienkataloge zu untersuchen und dabei festzustellen, ob es für die Lerngruppe geeignet ist. Hierbei werden Aspekte wie z.B. Lernerwünsche, Lernerbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der jeweiligen Lerngruppe betrachtet. (Schmidt 1994:401 zit. in Ciepielewska 2000: 66)

Die Lehrwerkanalyse kann aber auch einzelne Lehrwerkteile nach verschiedenen Kriterien untersuchen. In Bezug auf Form und Ziele der Lehrwerkforschung wird

zwischen Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik unterschieden. (Ciepielewska-Kaczmarek/ Jentges/ Tammenga-Helmantel 2020:29)

Ziel der Lehrwerkanalyse ist nach Kast und Neuner (1994) „eine hermeneutische Erforschung von Inhalten und Konzepten von Lehrmaterialien, in der Regel durch qualitative Erhebungen und Evaluationen auf der Basis definierter Einzelkriterien oder umfassender Kriterienkataloge.“ (Kast/Neuner 1994: 16)

Funk (2010) definiert das Ziel der Lehrwerkkritik als „die praxisbezogene, vergleichende Lehrwerkanalyse und -beurteilung, verbunden oft mit den Zielen aus der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal, in Bezug auf methodische Innovationen sowie der möglichen Empfehlungen für die Einführung von Lehrmaterialien für eine konkrete Zielgruppe.“ (Funk 2010: 364)

Die Lehrwerkkritik untersucht, ob ein Lehrwerk für eine bestimmte Lerngruppe geeignet ist oder nicht. Dazu werden positive und negative Aspekte des Lehrwerks ermittelt und eine Bewertung zum Lehrwerk vollzogen. Dementsprechend wird nicht nur eine Analyse durchgeführt, sondern auch ein Urteil erlassen. (Ciepielewska 2000: 66f)

Resümieren lässt sich festhalten, dass die Lehrwerkanalyse einen Überblick in das gesamte Lehrwerk Konzept gibt und in Zweifelsfällen den Fremdsprachenlehrern hilft das richtige Lehrwerk auszuwählen. (Ciepielewska 2000: 65f)

Jedoch ist zu beachten, dass nicht jede Lehrwerkanalyse zur Auswahl und Entscheidung helfen kann und eher zur Orientierung dienen kann. Der Grund dafür ist, dass die Kriterien der Analyse immer gruppenspezifisch sind und nicht viel über die objektiven Qualitäten eines Lehrwerks aussagen. (Ciepielewska 2000: 67)

7.2 Geschichte und Entwicklung der Lehrwerkanalyse

Die ersten Durchläufe einer Analyse mit fremdsprachlichen Lehrwerken konnten erst seit Mitte der 60er Jahre aufgezeichnet werden. Dementsprechend ist die Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse als eine eigenständige Disziplin ein junger Zweig in der Fremdsprachendidaktik. (Neuner 1979: 5, Fäcke/Mehlmauer-Larcher 2017:10)

Die Lehrwerkanalyse ist heutzutage ein fester Bestandteil der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung und eine recht neue wissenschaftliche Disziplin. Bis in die 1960er Jahre waren die Neuphilologen der gleichen Meinung hinsichtlich der Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts und der Gestaltung der Lehrmaterialien und ihres Einsatzes im Unterricht. Deshalb wurde auch nur ein Lehrwerk für den Fremdsprachenunterricht festgelegt. Erst ab Mitte der 1960er Jahre war das Bedürfnis nach einer Lehrwerkanalyse entstanden. Der Bedarf stieg durch den Wandel der schul- und bildungspolitischen Entscheidungen sowie durch die Entwicklung der Unterrichtsmethoden, die zugleich die Veränderung der Lehr- und Lernziele sowie der Lehrverfahren mit sich brachten. (Ciepielewska 2000: 65f, Neuner 1979:7)

Anfangs war die Lehrwerkanalyse in Deutschland nur für die Fremdsprachen Englisch und Französisch vorhanden. Jedoch wurde in den 1970er Jahren der Arbeitskreis zur Lehrwerkforschung gegründet und dadurch bekam die Lehrwerkforschung Ende der 1970er im Fach Deutsch als Fremdsprache großes Interesse. Insbesondere durch ein vom Auswärtigen Amt in Auftrag gegebenes "Gutachten über vorhandene DaF-Lehrwerke" wurde das erste Mal intensiv über Kriterien für die Analyse von Lehrwerken diskutiert und bestimmte Kriterienkataloge für die Analyse von Lehrwerken konzipiert. 1980 wurde mit diesem Kriterienkatalog für die Analyse von Lehrwerken eine bestimmte Zielgruppe - für ausländische Arbeiter- die Lehrwerkanalyse systematisch weiterentwickelt. (Rösler 2012:49f)

7.3 Kriterienkataloge

Für die Analyse von Lehrwerken werden häufig Kriterienkataloge erstellt, die den Zweck haben, dem Lehrer des Fremdsprachenunterrichts eine Hilfestellung für die Analyse und Beurteilung von Lehrwerken zu geben.

In der Fremdsprachendidaktik sind zahlreiche Lehrwerkanalysen mit unterschiedlichen Kriterienkatalogen zu verschiedenen Themen vorhanden. Die wohl am meisten bekannten und verwendeten Kriterienkataloge sind folgende:

-Mannheimer Gutachten

Den wohl umfangreichsten und strukturierten Kriterienkatalog zur Analyse von DaF-Lehrwerken stellt das Mannheimer Gutachten dar. Die Kriterien wurden in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Landeskunde eingeteilt. (Engel 1981:9)

-Stockholmer Kriterienkatalog

Der Stockholmer Kriterienkatalog wurde von Hans-Jürgen Krumm konzipiert und enthält Fragen zur Beurteilung von DaF-Lehrwerken in den nordischen Ländern, den Aufbau des Lehrwerks, das Layout, die Übereinstimmung mit dem Lehrplan, die Inhalte und Landeskunde, die Sprache, die Grammatik, die Übungen und die Perspektive der Lerner betreffend. (Krumm 1994: 100ff)

-Brünner Kriterienkatalog

Der Brünner Kriterienkatalog wurde speziell für DaF-Lehrer in Tschechien konzipiert, um ihnen Hilfeleistung zu geben, um neue DaF-Lehrwerke selbständig beurteilen zu können. Zudem umfasst er eine sehr detaillierte Auflistung von Anforderungen, die an das neue Lehrwerk gestellt werden können. (Jenkins 1997:182)

Außerdem haben folgende Kriterienkataloge eine wesentliche Rolle für die Analyse von DaF-Lehrwerken.

Beispielsweise die Entwicklung von Kriterienkatalogen mit systematischen Beurteilungsrastern (z.B. *Mannheimer Gutachten 1977,1979; Vielau 1981; Cunningsworth 1984,1996; McGrath 2002*), gesellschaftskritische Analysen der Inhalte der Lehrwerke (z.B. Schüle 1973) oder Analysen der Bedeutung von Grammatik (z.B. Funk 1995). In den 1990er Jahren ging es dann vielmehr um interkulturelle Aspekte (z.B. *Abendroth-Timmer 1998; Fäcke 1999*). Zudem treten Analysen zur Art und Weise des Umgangs mit Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht (z.B. *Wernsing 1993*) und insbesondere immer wieder Infragestellungen der Dominanz des Lehrwerks oder Forderungen nach der Abschaffung von Lehrwerken (z.B. *Leitzgen 1996; Bleyhl 2000; Thornbury/Meddings 2001*) auf. In den letzten Jahren wurden auch wieder inhaltsbezogene Lehrwerkanalysen (z.B. *Michler 2005*) durchgeführt, jedoch diesmal mehr auf fremdsprachen-didaktische Forschungsfelder der Gegenwart bezogen. So beispielsweise auf den Umgang mit der Kompetenzorientierung (z.B. *Martinez 2011*), oder auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. *Hufeisen 2011*). Abschließend Fragen zur Qualität des Lehrwerks an sich (z.B. *Thaler 2011*). (Fäcke/Mehlmauer -Larcher 2017:11)

7.4 Kritik an Kriterienkataloge

Nach dem Mannheimer Gutachten (Engel et al. 1977), welches die umfangreichste Publikation war, wurden die ersten Lehrwerke analysiert. Kurze Zeit später wurde die Lehrwerkanalyse durch eine zweite Analyse der Lehrwerke für eine spezielle Zielgruppe für ausländische Arbeiter (Barkowski et al. 1986) weiterentwickelt. (Rösler 2013: 218)

Diese beiden umfangreichen Lehrwerkanalyse Projekte verursachten größere Konflikte, da dem Mannheimer Gutachten vorgeworfen wurde, die Zielgruppe ihrer Gutachten nicht festlegen zu können, und somit ließ das Interesse der Lehrwerkanalyse wieder nach. Sie blieb trotzdem weiterhin durch Rezensionen von Neuerscheinungen und auf Lehrwerkanalyse fokussierte Forschungsarbeiten aktiv. Vor allem zeigte sie sich durch zahlreiche Einzelarbeiten zu sprachlichen oder landeskundlichen Fragestellungen, die auch Lehrmaterial analytisch bearbeiten. (Rösler 2013: 218)

Da die Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke immer subjektiv ist, können alle bisher erstellten und zukünftigen Kriterienkataloge kritisiert werden.

Zudem muss erwähnt werden, dass die Weiterentwicklung von Analyse Kriterien und Materialien ein ständiges Desiderat ist. (Krumm 2010:1222)

7.5 Erstellung eigener Kriterien

Bei der Erstellung der Kriterien ist wichtig, die einzelnen Kategorien immer aus der zu untersuchenden Forschungsfrage abzuleiten. Deshalb wurden bei der Erstellung der eigenen Kriterien nicht nur die oben genannten Kriterienkataloge, sondern in erster Linie die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, hauptsächlich, wie oft das Türken- und Türkeibild in den analysierten Lehrwerken vorkommt und welche Beziehung es zur Türkisch- Deutschen Geschichte hat.

Kast und Neuner (1994) sind der Ansicht, dass alle Lehrwerkanalysen bestimmte Kriterien benötigen damit sie untersucht und begutachtet werden können. Um ein überschaubares Bild der Ergebnisse zu erhalten, sollten die Kriterien in einer Liste dargelegt werden, da sie dadurch besser betrachtet und sortiert werden können. (Kast/Neuner 1994: 109)

Der erste Schritt zur Erstellung der Kategorien geht dementsprechend über die konkrete Forschungsfrage und somit unterteilen sich die Kriterien in folgende Kategorien:

- Häufigkeit des Türken- und Türkeibildes (nach Lerner, Niveau, Verlag und Jahr)
- Themenbereiche des Türken- und Türkeibildes (nach Häufigkeit)
- Darstellung des Türken- und Türkeibildes (Interpretation)



EMPIRISCHE ANALYSE

8. UNTERSUCHUNGSRAHMEN

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit schließt an die theoretische Auseinandersetzung zum Türken und Türkeibild sowie der Lehrwerkanalyse die empirische Analyse der Lehrwerke an. Dazu sollen die Lehrwerke unter der Fragestellung „Welchen Stellenwert hat das Türken- und Türkeibild in den jüngsten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache und wie wird es hinsichtlich der türkisch-deutschen Beziehungen repräsentiert?“ genauer betrachtet und analysiert werden. Als Methode kam qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zum Einsatz, die zunächst genauer dargestellt wird, bevor es um die konkrete Analyse der Daten gehen wird.

8.1 Forschungsmethode

Basierend auf Rösler (2012) wird in dem empirischen Teil dieser Arbeit eine synchrone, beschreibende und interpretative Lehrwerkanalyse durchgeführt. Als Methode wird auf das Vorgehen der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zurückgegriffen. Im Folgenden werden die Theorien der zur Anwendung kommenden Methode genauer beschrieben.

Rösler (2012) unterscheidet, wie zuvor im theoretischen Teil erwähnt, zwischen zwei Vorgehensweisen der Lehrwerkanalyse: Die rezeptionsanalytische Lehrwerkanalyse, die den Umgang der Lernenden mit Lehrwerken analysiert und die werkanalytische Lehrwerkanalyse, die im synchronen Verfahren Lehrwerke anhand von bestimmten Kriterien untersucht und sich im diachronen Verfahren auf die geschichtliche Entwicklung der Lehrwerke fokussiert. (Rösler 2012:48)

Aufgrund der Tatsache, dass in dieser Arbeit mehrere Lehrwerke im Hinblick auf das Türken- und Türkeibild analysiert werden und die Analyse durch selbst erstellte Kriterien erfolgt, handelt es sich hierbei nach Rösler (2012) um eine synchrone werkanalytische Lehrwerkanalyse.

Nach Mayring (2015) ist es sehr schwierig, eine genaue Definition der Inhaltsanalyse wiederzugeben, da viele Definitionen die Interessen des Autors reflektieren und dadurch sehr individuell sind. Viele Definitionen wurden folglich grundlegend kritisiert. Seiner Auffassung nach ist das Ziel der Inhaltsanalyse die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt. Allerdings fügt er hinzu,

dass die Inhaltsanalyse sich längst nicht nur mit der Analyse des Inhalts von Kommunikation beschäftigt, sondern neben der Sprache auch Musik, Bilder und Ähnliches als notierten Gegenstand genutzt werden können. Demzufolge arbeitet die Inhaltsanalyse mit Texten, Bildern, Noten und symbolischem Material, die auf irgendeine Weise niedergeschrieben sind. Zudem besitzt die Inhaltsanalyse ein systematisches Vorgehen und unterscheidet sich somit von den interpretierenden hermeneutischen Verfahren. Ein wichtiger Aspekt des systematischen Vorgehens ist vorwiegend die Analyse nach konkreten Regeln. Durch ein regelgeleitetes System ist es möglich, dass andere die Analyse verstehen und nachvollziehen können. Außerdem wird theoriegeleitet vorgegangen, was bedeutet, dass das gewonnene Material unter einer expliziten Fragestellung analysiert wird. Der ganze Prozess, insbesondere die einzelnen Schritte finden sowohl Theorie- als auch Regelgeleitet statt und die Ergebnisse werden anhand der Theorie interpretiert. (Mayring 2015: 11 ff)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses systematische, theoriegeleitete und datenreduzierende Verfahren der Analyse von fixierter Kommunikation dient. In dieser Arbeit wird die Inhaltsanalyse für den Vergleich von Lehrwerken genutzt, genauer gesagt für die Analyse von bestimmten Textstellen und Abbildungen. Bei dieser Inhaltsanalyse werden bestimmte Aspekte unter ausgewählten Perspektiven systematisch erfasst und in einem inhaltsanalytischen Kategoriensystem detailliert dargelegt.

Wie eben schon betont, ist die vorliegende Inhaltsanalyse zwischen qualitativer und quantitativer Forschung positioniert, da sie Elemente beider Verfahren beinhaltet. Die Vorgehensweise erfolgt auf eine systematische Art quantitativ und die Annäherung an verschiedene Aspekte qualitativ. Aus diesem Grund kann die Inhaltsanalyse als eine *Mixed-Methode* angesehen werden. (Hussy/Schreier/Echterhoff 2013:255f)

Demnach werden bei der Inhaltsanalyse der Lehrwerke sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren gebraucht. Mayring (2010) hebt hervor: "Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung angewandt werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer." (Mayring 2010: 17)

Dieser wesentliche Aspekt war ausschlaggebend für die Entscheidung und Auswahl der Inhaltsanalyse. Aufgrund dessen, dass in meiner Analyse neben der Menge auch die

Qualität der Daten eine Rolle spielen, war die Inhaltsanalyse eine angemessene Methode. Insbesondere können mithilfe dieser Forschungsmethode die Lehrwerke hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Darstellung quantifiziert und hinsichtlich ihrer Darstellung des Türken- und Türkei-Bilds qualitativ untersucht werden. Außerdem ist zu erwähnen, dass bei der richtigen Verwendung dieser Methode nachvollziehbare und überprüfbare Daten geliefert werden können, die im nächsten Schritt zur Hypothesenbildung genutzt werden können. Durch die fachwissenschaftliche Begründung aller Merkmale der Kriterien wird die Validität gewährleistet.

Im Folgenden werden nun die beiden Analyseschritte der Methode differenziert dargestellt.

Die quantitative Inhaltsanalyse wird zur Messbarmachung von Daten eingesetzt. Sie dient dazu, bestimmte messbare Einheiten des Lehrwerks zu ermitteln und sie zu vergleichen. Sie versucht, Merkmale konkret messbar zu machen, daher fungiert sie hier in erster Linie eher als eine Datenerhebungsmethode als eine Methode zum Auswerten von Daten. Lamnek (2010) bestätigt auch, dass die Inhaltsanalyse im quantitativen Forschungsprozess als Technik zur Erhebung von Daten verwendet wird und danach als Grundlage für Versuche der Hypothesen-Falsifikation für die Forschende dienen. (Lamnek 2010:454)

Die quantitative Inhaltsanalyse wird im Kontext hypothesenprüfender Designs und nicht in hypothesengenerierenden Kontexten eingesetzt, da die in der Inhaltsanalyse gewonnenen Merkmale immer auf Basis der bereits bestehenden Forschungshypothese gebildet werden. Die Forschungshypothese dient infolgedessen als Ausgangslage für die Bestimmung der Merkmale, die dann über die quantitative Inhaltsanalyse erhoben werden sollen. (Uhl 324)

Für das inhaltsanalytische Verfahren wird im ersten Schritt die Technik der *Häufigkeitsanalyse* (auch Frequenzanalyse) eingesetzt. Die Aufgabe dieses Verfahrens ist, konkrete Elemente des Materials auszuwählen und durch das Auftreten die Häufigkeit festzustellen. (Mayring 2015: 13f)

In Anlehnung an den ersten Teil meiner Forschungsfrage wird im ersten Schritt versucht herauszufinden, wie oft bestimmte Textelemente in einem Lehrwerk vorkommen, um den Stellenwert des Türken- und Türkeibildes in den Lehrwerken zu ermitteln.

Nachdem die Häufigkeit ermittelt wurde, werden im nächsten Schritt die Daten nach inhaltlicher Häufigkeit, die thematisch zusammenpasst kategorisiert. Diese Kategorisierung bildet die Ausgangslage für das qualitativ kategorisierte Verfahren. Dementsprechend lässt sich sagen, dass das Resultat der quantitativen Inhaltsanalyse im Allgemeinen statistische Zusammenfassungen von Textbestandteilen unter Kategorien ist. (Schaffer 2014: 160)

Den zweiten Schritt in der Arbeit bildet dementsprechend das Verfahren des inhaltsanalytischen Kategoriensystems. Nach Friedrichs (1990) ist das Ziel der Kategorienbildung, Aussagen über die Struktur des Materials durch Errechnung einfacher Häufigkeiten oder (seltener) mehrdimensionaler Tabellen zu formulieren. (Friedrichs 1990: 322) Bei der Auswertung der Analyse, wie das Türken- und Türkei-Bild hinsichtlich der türkisch-deutschen Beziehungen in den untersuchten DaF-Lehrwerken dargestellt wird, werden unterschiedliche Themenbereiche ermittelt, die als inhaltsanalytische Kategorien zu explizieren sind. Bei dem kategorienbasierten Verfahren werden aus den empirischen Daten Kategorien generiert. Sie tragen zur Ordnung des Datenmaterials nach bestimmten empirischen und theoretischen Aspekten bei, um eine strukturierte Beschreibung des erhobenen Datenmaterials zu ermöglichen. Dies ist eine der Hauptaufgaben qualitativer Forschung. (Mayring 2015:24) Diese Kategorien haben und brauchen zudem eine Erläuterung, dessen, was mit der Kategorie gemeint ist, eine Konkretisierung durch ein typisches Textbeispiel. Es ist hierbei wichtig, dass die Kategorien deutlich definiert und fachwissenschaftlich begründet werden, damit bei der Analyse die jeweiligen Textstellen klarer einer Kategorie zugeordnet werden können. Jede Kategorie sollte sich nur auf eine Bedeutung beziehen, zudem sollten sie sich einander ausschließen und voneinander unabhängig sein. Die genaue Definition der Kategorien ist demgemäß auch ein wesentlicher Teil der Systematik des Verfahrens. Bei der Erstellung der Kategorien wird in dieser Arbeit induktiv vorgegangen. Zur übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse wird das Datenmaterial reduziert. Dabei wird beachtet, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Es werden Wiederholungen angestrichen, zusammengehörende Aspekte verknüpft und Aspekte mit demselben Gegenstand verbunden. (Schaffer 2014:164)

Die Kategorien werden aus dem Material, aus dem Lehrwerk erhobenen Daten heraus entwickelt und voneinander differenziert. Das gewonnene Datenmaterial wird

gewissermaßen in Segmente unterteilt. Diese Segmente werden nach bestimmten Aspekten festgelegt. (Mayring 2015:24)

Das Ziel dieses Verfahrens ist es, die aus der dem Datenmaterial abgeleiteten und definierten Kategorien theoretisch und historisch zu begründen.

8.2 Datenanalyse

In der ersten Phase der Datenanalyse werden einzelne Aspekte aus dem Datenmaterial herausgefiltert. Das analysierte Datenmaterial besteht aus den jüngsten DaF-Lehrwerken, die zwischen den Jahren 2010 und 2022 veröffentlicht wurden, insgesamt 51 Lehrwerke aus 19 unterschiedlichen Lehrwerkreihen - darunter Lehrbücher, Arbeitsbücher und Übungsbücher - wurden untersucht. Hier ist zu betonen, dass darunter bewusst zwei Lehrwerke aus dem Fach "Deutsch als Zweitsprache" miteinbezogen wurden, um mögliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten aufzudecken.

Demzufolge werden jegliche Textstellen aus den Lehrwerken herausgearbeitet, in denen das Türken- und Türkeibild vorkommt. An dieser Stelle ist nochmal zu betonen, dass unter „Textstellen“ neben einfachen Wörtern und Sätzen auch Abbildungen gemeint sind. Die Auswertung erfolgt anschließend anhand der gewonnenen Daten aus den Lehrwerken.

Für den ersten Schritt der Datenerhebung werden aus den einzelnen Lehrwerken folgende Kriterien erhoben.

- Zielgruppe des Lehrwerks
- Niveaustufe des Lehrwerks
- Verlag des Lehrwerks
- Erscheinungsjahr des Lehrwerks

Für das inhaltsanalytische Verfahren wird im ersten Schritt die Häufigkeitsanalyse von Mayring (2015) durchgeführt. Mit diesem Verfahren wird durch das Auftreten dieser bestimmten Textstellen die Häufigkeit festgestellt. Dadurch soll herausgearbeitet

werden, wie oft bestimmte Textelemente im Lehrwerk vorkommen, um den Stellenwert des Türken- und Türkeibildes zu ermitteln. Anschließend werden Kategorien (sog. Themenbereiche) anhand konkreter Kriterien festgestellt, um die Darstellungsarten zu identifizieren.

Eine Textstelle gilt demnach als Kategorie, wenn sie

- (1) mehrmals vorkommt und dadurch einen großen Stellenwert hat und/oder
- (2) ein aussagekräftiges Merkmal hinsichtlich der Darstellung des Türken- und Türkeibildes besitzt.

Diese Kategorien werden daraufhin genauer durch Beispiele aus den Lehrwerken beschrieben und anhand der vorgestellten Theorie verdeutlicht.

Abschließend werden im letzten Schritt die Ergebnisse historisch in Bezug auf die Türkisch-Deutsche Geschichte, insbesondere die Gastarbeiter Zeit anhand der Studie von Cangil (2011) verglichen und interpretiert.

Wie im theoretischen Teil erwähnt wurde, sind Lehrwerke zielgruppenbezogen und werden dementsprechend unterteilt. Sie werden nach Niveaustufen und im Hinblick auf die Altersgruppe der Lernenden differenziert. Außerdem werden Lehrwerke in fachsprachenbezogene Lehrwerke, allgemeinsprachliche Lehrwerke und Lehrwerke mit einem bestimmten Fokus unterteilt. Aus diesem Grund war es von großer Bedeutung, Lehrwerke mit unterschiedlichen Niveaustufen (A1-C1) sowie für verschiedene Altersgruppen konzipierte Lehrwerke miteinzubeziehen. Außerdem wurden Lehrwerke aus den vier größten Verlagen für Lehrmaterial (Klett, Hueber, Langenscheidt und Cornelsen) analysiert. Diese vier Verlage haben in den letzten Jahren im Gebiet Deutsch als Fremdsprache eine Vielzahl an Lehrmaterialien veröffentlicht. Mit diesen Lehrmaterialien lernten und lernen heutzutage immer noch zahlreiche Lerner überall auf der ganzen Welt.

Die analysierten Lehrwerke sind folgende:

1. Schritte International Neu, Hueber, München.

- **Kurs- und Arbeitsbuch A1.1 - 2016 1. Auflage** (D. Niebisch, S. Penning-Hiemstra, A. Pude, F. Specht, M. Bovermann, M. Reimann)

- **Kurs- und Arbeitsbuch A1.2 - 2016 1. Auflage** (D. Niebisch, S. Penning-Hiemstra, A. Pude, F. Specht, M. Bovermann, M. Reimann)
 - **Kurs- und Arbeitsbuch A2.1 - 2017 1. Auflage** (S. Hilpert, D. Niebisch, S. Penning-Hiemstra, A. Pude, F. Specht, M. Reimann, A. Tomaszewski)
 - **Kurs- und Arbeitsbuch A2.2 - 2017 1. Auflage** (S. Hilpert, D. Niebisch, A. Pude, F. Specht, M. Reimann, A. Tomaszewski)
 - **Kurs- und Arbeitsbuch B1.1 - 2018 1. Auflage** (S. Hilpert, M. Kerner, J. Orth-Chambah, A. Pude, A. Schümann, F. Specht, D. Weers, B. Gottstein-Schramm, S. Kalender, I. Krämer-Kienle, D. Niebisch, M. Reimann)
 - **Kurs- und Arbeitsbuch B1.2 - 2018 1. Auflage** (S. Hilpert, M. Kerner, A. Pude, A. Robert, A. Schümann, F. Specht, D. Weers, B. Gottstein-Schramm, V. Hagner, S. Kalender, I. Krämer-Kienle)
2. **Menschen Deutsch als Fremdsprache, Hueber, Ismaning/München.**
- **Kursbuch A1 - 2012 1. Auflage** (S. Evans, A. Pude, F. Specht)
 - **Arbeitsbuch A1 - 2012 1. Auflage** (S. Glas-Peters, A. Pude, M. Reimann)
 - **Kursbuch A2 - 2013 1. Auflage** (C. Habersack, A. Pude, F. Specht)
 - **Arbeitsbuch A2 - 2013 1. Auflage** (A. Breitsameter, S. Glas-Peters, A. Pude)
 - **Kursbuch B1 - 2015 1. Auflage** (J. Braun-Podeschwa, C. Habersack, A. Pude)
 - **Arbeitsbuch B1 - 2015 1. Auflage** (A. Breitsameter, S. Glas-Peters, A. Pude)
3. **Momente Deutsch als Fremdsprache Hueber, München**
- **Kursbuch A2.1 - 2021 1. Auflage** (J. Braun-Podeschwa, A. Schümann, A. Hila, F. Specht)
 - **Arbeitsbuch A2.1 - 2022 1. Auflage** (A. Breitsameter, S. Glas-Peters, I. Haelbig, A. Pude)
 - **Kursbuch A2.2 - 2022 1. Auflage** (J. Braun-Podeschwa, A. Hila, F. Specht, Dr. D. Weers, A. Schümann, A. Pude)

- **Arbeitsbuch A2.2 - 2022 1. Auflage** (A. Breitsameter, I. Buchwald-Wargenau, S. Glas-Peters, I. Haelbig, A. Pude)
4. **Akademie Deutsch DaF, Hueber, München**
- **Intensivlehrwerk A1+ - 2020 1. Auflage** (S. Schmohl, B. Schenk, S. Bleiner, M. Wirtz, J. Glaser)
 - **Intensivlehrwerk A2+ - 2020 1. Auflage** (S. Schmohl, B. Schenk, S. Bleiner, M. Wirtz, J. Glaser)
 - **Intensivlehrwerk B1+ - 2020 1. Auflage** (S. Schmohl, B. Schenk, S. Bleiner, M. Wirtz, J. Glaser)
5. **Vielfalt - Deutsch als Fremdsprache, Hueber, München.**
- **Kurs- und Arbeitsbuch B2.1 - 2021 1. Auflage** (D. Giersberg, A. Schnack, U. Luger, O. Bayerlein, L. Fromme, F. Specht)
 - **Kurs- und Arbeitsbuch B2.2 - 2022 1. Auflage** (D. Giersberg, A. Schnack, C. Seuthe, U. Luger, I. Buchwald- Wargenau, L. Mayrhofer, L. Spiegel, O. Bayerlein, L. Fromme)
6. **Sicher! Deutsch als Fremdsprache, Hueber, Ismaning/München.**
- **Kursbuch B1+ - 2012 1. Auflage** (M. Perelman-Balme, S. Schwalb)
 - **Arbeitsbuch B1+ - 2012 1. Auflage** (J. Orth- Chambah, M. Perelman-Balme, S. Schwalb)
 - **Kursbuch B2 - 2014 1. Auflage** (M. Perelman-Balme, S. Schwalb)
 - **Arbeitsbuch B2 - 2014 1. Auflage** (M. Perelman-Balme, S. Schwalb, M. Matussek)
 - **Kursbuch C1 - 2016 1. Auflage** (M. Perelman-Balme, S. Schwalb, M. Matussek)
7. **Beste Freunde Deutsch für Jugendliche, Hueber, München.**

- **Kursbuch A2.2 - 2015 1. Auflage** (M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, C. Seuthe)
 - **Kursbuch B1.1 - 2016 1. Auflage** (M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, C. Seuthe)
 - **Arbeitsbuch B1.1 - 2016 1. Auflage** (M. Georgiakaki, A. Schümann, C. Seuthe)
- 8. Aspekte neu Mittelstufe Deutsch Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.**
- **Lehrbuch B1+ -2017 1. Auflage** (U. Koithan, H. Schmitz, T. Sieber, R. Sonntag)
 - **Arbeitsbuch B1+ -2017 1. Auflage** (U. Koithan, H. Schmitz, T. Sieber, R. Sonntag)
 - **Lehrbuch B2 -2017 1. Auflage** (U. Koithan, H. Schmitz, T. Sieber, R. Sonntag)
 - **Arbeitsbuch B2 -2017 1. Auflage** (U. Koithan, H. Schmitz, T. Sieber, R. Sonntag)
 - **Lehrbuch C1 -2017 1. Auflage** (U. Koithan, H. Schmitz, T. Sieber, R. Sonntag)
- 9. Sicher in Alltag und Beruf Deutsch als Zweitsprache, Hueber, München**
- **Kurs- und Arbeitsbuch B2.1 - 2019 1. Auflage** (M. Perelman-Balme, S. Schwalb, M. Matussek)
 - **Kurs- und Arbeitsbuch B2.2 - 2019 1. Auflage** (M. Perelman-Balme, S. Schwalb, M. Matussek)
- 10. Netzwerk Neu, DaF, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart**
- **Kurs- und Übungsbuch A1.1 - 2019 1. Auflage** (S. Dengler, T. Mayr-Sieber, P. Rusch, H. Schmitz)
 - **Kurs- und Übungsbuch A1.2 - 2019 1. Auflage** (S. Dengler, T. Mayr-Sieber, P. Rusch, H. Schmitz)
- 11. Wir alle - Deutsch für junge Lernende, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart**

- **Kurs- und Übungsbuch A1.1 - 2020 1. Auflage** (B. Melchers, L. Rozas de Madrid)
12. **Pluspunkt Deutsch - Leben in Deutschland, Cornelsen, Berlin**
- **Kursbuch B1.2 - 2018 2. Auflage 1. Druck** (F. Jin, J. Schöte, G. Weimann)
13. **Netzwerk - Deutsch als Fremdsprache, Klett- Langenscheidt, München**
- **Kursbuch A1 - 2013 1. Auflage** (S. Dengler, P. Rusch, H. Schmitz, T. Sieber)
 - **Arbeitsbuch A1 - 2013 1. Auflage** (S. Dengler, P. Rusch, H. Schmitz, T. Sieber)
 - **Kursbuch A2 - 2013 1. Auflage** (S. Dengler, P. Rusch, H. Schmitz, T. Sieber)
 - **Arbeitsbuch A2 - 2013 1. Auflage** (S. Dengler, P. Rusch, H. Schmitz, T. Sieber)
14. **Studio d - Die Mittelstufe, Cornelsen, Berlin**
- **Kurs- und Übungsbuch B2.1 - 2010 1. Auflage 2. Druck** (C. Kuhn, R. Niemann, B. Winzer-Kiontke)
15. **Starten wir! Hueber, München**
- **Arbeitsbuch A2 - 2018 1. Auflage** (R. Brüseke, S. Scheuerer)
16. **Berliner Platz 2 Neu - Deutsch im Alltag, Langenscheidt, Berlin und München**
- **Lehr- und Arbeitsbuch A2 - 2010 (keine Info zur Auflage)** (C. Lemcke, L. Rohrman, T. Scherling)
17. **Geni@l - Deutsch für Jugendliche, Langenscheidt, Berlin und München**
- **Kursbuch A1 - 2011 (keine Info zur Auflage)** (B. Fröhlich, M. Mariotta, P. Pfeifhofer)
18. **Klasse! Deutsch für Jugendliche, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart**
- **Kursbuch A1.1 - 2018 1. Auflage** (S. Fleer, M. Koenig, U. Koithan, T. Sieber)
19. **Planet Plus - Deutsch für Jugendliche, Hueber, München**

- **Kursbuch A2.1 - 2017 1. Auflage** (G. Kopp, J. Albert, S. Büttner)

20. Mit uns - Deutsch für Jugendliche, Hueber, München

- **Kursbuch B1+ - 2017 1. Auflage** (A. Breitsameter, K. Lill, C. Seuthe, M. Thomasen)

9. ERGEBNISSE

Die Darstellung der Ergebnisse stützt sich auf das ermittelte Datenmaterial der analysierten Lehrwerke. Das Datenmaterial besteht aus bestimmten Textstellen, die aus den Lehrwerken ermittelt werden und dient als Hilfsmittel für das eigentliche Ergebnis.

9.1 Stellenwert des Türken – und Türkeibildes

Für die Veranschaulichung der Ergebnisse wurde das erhobene Datenmaterial in der Tabelle (Siehe Anhang 1) zu dem jeweiligen Lehrwerk aufgelistet. In der ersten Spalte ist der vollständige Name des Lehrwerks wiedergegeben. Im Falle eines Jugend- oder Kinder Lehrwerkes wurde dies besonders erwähnt. In den darauffolgenden Spalten folgen der Verlag, das Jahr und das Niveau. In der letzten Spalte wurden die analysierten und ermittelten Textstellen mit den jeweiligen Seitenzahlen angegeben.

Nach der Datenerhebung kann erstens den Ergebnissen entnommen werden, dass nicht in jedem Lehrwerk Angaben zu einem Türken- und Türkeibild vorhanden waren. In zehn Lehrwerken gab es keine Anzeichen von einem Türken- und Türkeibild. In erster Linie ist auffällig, dass vor allem in Lehrwerken für Jugendliche und junge Lerner auf diesen Aspekt verzichtet wurde. Nicht einmal Namen oder Nachnamen türkischer Herkunft wurden verwendet, was, wie aus der Tabelle (Anhang 1) heraussticht, fast in jedem anderen Lehrwerk mindestens einmal der Fall war. Außerdem könnte man davon ausgehen, dass Lehrwerke mit höheren Niveaustufen wie B2 und C1 diesen Aspekt auch unberücksichtigt gelassen haben.

Aus der Analyse konnte man zudem erschließen, dass in höheren Niveaustufen insbesondere landeskundliche Themen wie Wirtschaft, Politik, Medien und

Naturwissenschaften im Fokus stehen und das zumeist nur in Bezug auf das DACH-L Gebiet. Diese Tatsache sollte aber in einer anderen Analyse näher betrachtet werden.

Tabelle 1: Lehrwerke ohne Angaben zu einem Türken- und Türkei bild

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau
1	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2015	B1
2	Sicher! Deutsch als Fremdsprache Kursbuch	Hueber	2016	C1
3	Planet Plus Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2017	A2.1
4	Beste Freunde Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2016	B1.1
5	Beste Freunde Deutsch für Jugendliche Arbeitsbuch	Hueber	2016	B1.1
6	Beste Freunde Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2015	A2.2
7	Netzwerk Neu Kurs- und Übungsbuch	Klett	2019	A1.2
8	Wir alle! Deutsch für junge Lernende Kurs- und Übungsbuch	Klett	2020	A1.1
9	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 3	Klett	2017	C1
10	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 2	Klett	2017	B2

In den zwei Lehrwerken aus dem Fach “Deutsch als Zweitsprache” konnten insgesamt 15 Textstellen zu einem Türken- und Türkei bild ermittelt werden. Jedoch wurden in einigen (wenigen) Lehrwerken auch vermehrte Textstellen zum Türken- und Türkei bild festgestellt, sodass an dieser Stelle keine verallgemeinernden Schlüsse gezogen werden können. Dafür Bedarf es einer weiteren Analyse mit mehr Lehrwerken für den DaZ-Kontext.

Zusammenfassend lassen sich in 41 Lehrwerken reichlich Textstellen zum Türken- und Türkei bild feststellen. In diesen 41 Lehrwerken konnten bis zu 9 Textstellen

aufgezeichnet werden. Um ein überschaubares Schema anzufertigen, werden sie im Folgenden kategorisiert.

9.2 Kategorien (sog. Themenbereiche)

Für die Bestimmung der Kategorien wurden mithilfe der vorgestellten Kriterien bestimmte Aspekte aus den Lehrwerken ermittelt.

Für die Kategorisierung der folgenden Kategorien (Themenbereiche) wurden erstmals nach der quantitativen Datensammlung die Häufigkeiten festgestellt, Wiederholungen markiert und zusammengehörende Merkmale verbunden, um das Datenmaterial zu reduzieren, welches im Weiteren interpretiert wird.

Die Darstellung des Türken- und Türkeibildes lässt sich im Allgemeinen in sechs Kategorien/Themenbereiche einordnen.

- (1) Türkische Personennamen und Nachnamen & Türkische Flagge und Türkische Sprache → **Nationale Identität der Türken**
- (2) Bekannte türkische Persönlichkeiten als Beispiel der Erfolgsgeschichten → **Beispiele erfolgreicher Integration**
- (3) Türkische Städte und Urlaubsziele → **Türkei als Reiseland**
- (4) Folgen der Türkisch – Deutschen Geschichte → **Türken in Deutschland**
- (5) Essgewohnheiten der Türken und Türkisches Essen → **Türkische Küche**
- (6) Türkische Traditionen und Feste → **Türkische Kultur**

Es konnte jede einzelne Textstelle zu einer Kategorie hinzugefügt werden, sodass keine Textstelle ausgeschlossen blieb. Demnach ist festzustellen, dass zusammengehörende Aspekte innerhalb der Textstellen vorhanden sind und sich alle Textstellen zu einer Kategorie zuordnen lassen.

Im Folgenden werden alle Kategorien einzeln beschrieben und mit Hilfe von Beispielen aus dem erhobenen Datenmaterial veranschaulicht und anhand der im theoretischen Teil vorgestellten Theorien interpretiert. Bei der theoretischen Interpretation wird in erster Linie auf die Theorie des kulturwissenschaftlichen Ansatzes von Altmayer (2005) Bezug genommen.

9.2.1 Kategorie 1: Nationale Identität der Türken

Diese Kategorie erschließt sich aus einzelnen Aspekten wie; türkische Namen, Nachnamen sowie die türkische Sprache und Flagge. Diese Aspekte kommen in Lehrwerken zumeist als einzelne Wörter vor und werden nicht inhaltlich betrachtet. Zudem beinhalten sie Anzeichen der türkischen Identität wie auch Nationalität. Laut Yıldız (1998:84) ist „das Identitätsbewusstsein der in der türkischen Gesellschaft lebenden Individuen eng daran verknüpft, welche Vorstellungen diese Gesellschaft von ihrer eigenen Identität als „Nation“ hat.“ Zudem betont sie, dass der Begriff nationale Identität im Türkischen im Kontext der gesellschaftlichen Modernisierung gebraucht wird.

Aus diesem Grund wurde hier auf die Bezeichnung „Nationale Identität der Türken“ zurückgegriffen und die Kategorie dementsprechend benannt.

Türkische Namen und Nachnamen kamen insgesamt in 25 der analysierten Lehrwerke vor. Zudem kamen Angaben zur türkischen Sprache und Abbildungen der türkischen Flagge in 6 Lehrwerken vor, zum größten Teil traten sie in einfachen Satzstrukturen oder Grammatikaufgaben auf. Erwähnenswert ist auch, dass sie zumeist in den Lehrwerken, die zwischen den Jahren 2016-2022 veröffentlicht wurden, vorkommen.

Laut Knechtel (2021:90) sind „Namen nicht nur die individuelle Bezeichnung für etwas oder jemanden, sondern viel mehr. Sie sind Identität, Identifikation, Mode, Tradition, Sprache und Kommunikation und zuletzt natürlich auch Kultur und interkulturelles Medium.“

Demnach geben Personennamen und Nachnamen Auskunft über ihre Kultur und vermitteln dadurch ihre Herkunft. Hierbei sollte jedoch betont werden, dass sowohl in der Studie von Cangil (2011) und auch in meiner Analyse auffällig ist, dass in den analysierten Lehrwerken nicht immer eindeutig ist, dass die Personennamen oder Nachnamen aus der Türkei stammen. Da nicht darauf hingewiesen wird, kann es dazu führen, dass die Lerner mit unterschiedlicher Herkunft die Namen als deutsche registrieren können.

In dem Lehrwerk *Momente DaF Kursbuch A2.1* auf Seite 27 ist ein Mann zu erkennen, dessen Name „Adil Seyhan“ ist. Diese Abbildung wird zu einem einfachen Satz in einem bestimmten Thema verwendet. Der Satz lautet: „Adil Seyhan ist Student und hat

viele Online-Seminare." Es wird nicht erwähnt, dass er ein türkischstämmiger Mann oder eine Person mit Migrationshintergrund ist. Zudem ist auch von der Abbildung nicht deutlich, ob es sich um einen türkischstämmigen Mann handelt. Hier ist deshalb zu hinterfragen, ob diese Aspekte bewusst oder unbewusst gewählt wurden.



Abbildung 2: Beispiel aus Momente DaF Kursbuch A2.1 2021:27

In den Kurs- und Arbeitsbüchern der *Momente*-Reihe sind auch noch andere Namen wie Leyla Kara, Esra Karakaya, Sibel oder Selin, ohne Hinweise auf ihr Herkunftsland zu finden.

Angesichts der Tatsache, dass diese türkischen Personennamen häufig ihren Platz in DaF- Lehrwerken auch ohne Angaben zur Herkunftskultur vorfinden, könnte man davon ausgehen, dass sie als ein Teil der deutschen Gesellschaft gesehen werden, da keine Differenzierung stattfindet und sie als ein selbstverständlicher Teil der deutschen Gesellschaft gesehen werden. Altmayers (2005) neuer Kulturbegriff berücksichtigt die Heterogenität der Gesellschaft. Er bezieht sich nicht mehr nur auf eine Nation oder einen Menschen ethnischer Herkunft, sondern handelt von symbolischen Ordnungen und schafft eine Grundlage für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit. (Altmayer 2005:154f)

Demzufolge wird hier die Darstellung des Türken- und Türkeibildes manchmal auch als Ganzes innerhalb der deutschen Gesellschaft gesehen und nicht differenziert dargestellt. Laut Altmayers (2005) Begriff der "Kulturellen Deutungsmuster" sollen bestimmte Wissens Elemente uns helfen, die richtige Situation anhand von bestimmten Aspekten einzuordnen und zu deuten. Denn demzufolge sollten gemeinsame kulturelle Deutungsmuster innerhalb einer Gruppe von Individuen, unabhängig von ihrer regionalen, sozialen oder nationalen Herkunft sein.

Die türkischen Namen stehen daher explizit für ein Zeichen der Heterogenität der deutschen Gesellschaft.

Den zweiten großen Aspekt dieses Themenbereiches bilden wieder Personen mit türkischen Namen, die jedoch diesmal zu einem behandelten Thema im Lehrwerk etwas erzählen. Als Beispiel kann hier aus dem Lehrwerk *Klasse! Deutsch für Jugendliche Kursbuch A1.1* die Seite 32 genannt werden. Hier wird ein 13-jähriges Mädchen mit dem Namen „Neveda“ abgebildet und es gibt Informationen zu ihrer Person. Unter anderem werden Angaben wie Herkunft, Alter, Name, Hobbys und der gesprochenen Sprachen gegeben. Aufgrund der Angaben kann der Lerner diesmal allerdings erfassen, dass diese Person aus der Türkei stammt. Hier wird deutlich, dass diese Person türkischer Herkunft ist. Sie vermittelt Informationen zu einem bestimmten Thema und dabei werden insbesondere Informationen über ihre Person oder ihre Heimat weitergegeben. Wie das Beispiel zeigt, dass der Lerner aus diesen Informationen erschließen kann, dass Neveda aus der Türkei stammt und auch Türkisch spricht.

„Neveda“ – Lest die Notizen und hört das Interview. Eine Information ist neu. Was sagt Neveda noch?

Neveda		13
Deutsch/Türkisch/Englisch		Türkei
0157 / 81991435		singen / Gitarre spielen
Berlin		Lieblingsfach: Musik

Sprecht zu zweit und übt das Interview mit Neveda.

1. Wie heißt du? 2. Woher kommst du?
3. Wo wohnst du? 4. Wie alt bist du?
5. Was sind deine Hobbys? 6. Was ist dein Lieblingsfach? 7. Welche Sprachen sprichst du? 8. Wie ist deine Telefonnummer?

1. Ich heiße Neveda. 2. Ich komme aus der Türkei. 3. Ich wohne jetzt in Berlin. 4. Ich bin 13 Jahre alt. 5. Meine Hobbys sind singen und Gitarre spielen und ich höre gern Musik. 6. Mein Lieblingsfach ist Musik. 7. Ich spreche Deutsch, Türkisch und ein bisschen Englisch. 8. Meine Telefonnummer ist 0157 81991435.

Abbildung 3: Beispiel aus *Klasse! Deutsch für Jugendliche Kursbuch A1.1* 2018:32

Ein nächstes Beispiel aus dem Lehrwerk *Menschen Kursbuch A2* auf Seite 23 zeigt einen Stammbaum einer türkischen Familie und es liegt ein relativ langer Text mit Informationen vor. Anhand der Namen und den jeweiligen Zusatzangaben unter den Bildern im Stammbaum kann man erschließen, dass es sich um eine türkische Familie handelt. Wie zum Beispiel an dem Satz „*Oma Pinar macht die besten Böreks*“ deutlich wird. Möglicherweise könnte anhand der abgebildeten Personen auch vermutet werden, dass die Personen türkischer Herkunft sind. Zudem erfährt der Lerner ohne Interpretation, direkt aus dem Text, dass die Familie aus der Türkei stammt.

Hallo Leute!

Das ist mein Stammbaum. Ratet mal, wer ich bin. Ich bin noch nicht verheiratet, lebe aber auch nicht allein. Denn ich habe eine große Familie:

Meine Großeltern väterlicherseits leben in der Türkei. Sie besitzen ein kleines Hotel am Meer, zusammen mit meiner Tante Leyla und meinem Onkel Emre. Onkel Emre und Tante Leyla haben zwei Kinder – meinen Cousin Murat und meine Cousine Kiraz. Sie sind beide 13 Jahre alt. Genau! Sie sind Zwillinge.

Und nun zu meiner Familie mütterlicherseits: Mamas Eltern heißen Ahmet und Pinar. Sie sind in den 50er Jahren nach Deutschland ausgewandert. Mein Großvater hatte einen tollen Job bei BMW. Meine Großmutter war Hausfrau. Ihr Sohn, Onkel Deniz, ist Friseur. Er arbeitet

in einem Salon in der Stadt. Ihre Tochter, also meine Mutter, hat in Regensburg an der Uni Medizin studiert. Dort hat sie auch meinen Vater kennengelernt. Sie sind beide Hautärzte und haben eine Praxis zusammen. Um den Haushalt kümmern sich meine Großeltern. Sie wohnen bei uns.

Ich habe zwei Geschwister. Mein Bruder Mert geht in die 7. Klasse. Meine Schwester Sibel macht eine Ausbildung zur Krankenschwester. Und ich? Ach ja ... habt ihr es erraten? Ich bin 18 Jahre alt und gehe noch zur Schule. Ich will Lehrerin werden.

Oft verbringen wir unseren Urlaub bei meinen Großeltern in der Türkei. Wenn wir alle zusammen sind, lachen und reden wir bis tief in die Nacht. Ich bin sehr stolz auf meine Familie. Es gibt keine bessere!



Abbildung 4: Beispiel aus Menschen Kursbuch A2 2019:23

Des Weiteren werden in den Lehrwerken *Schritte international Neu A1.1*, *Menschen DaF A1*, *Netzwerk Neu A1.1*, *Klasse! Deutsch für Jugendliche A1.1*, *Akademie Deutsch A1+* sowie *Netzwerk DaF A1*, explizite Textstellen mit Angaben zur türkischen Sprache gegeben oder die türkische Flagge abgebildet. Diese Angaben kommen wie aus der Analyse festzustellen ist, ausschließlich in der Niveaustufen A1 vor. Was bedeutet, dass insbesondere in dieser Niveaustufe Angaben zu Herkunftsländern oder Kulturen differenziert dargestellt werden und dadurch auf eine bestimmte Identität hingedeutet wird.

In diesen Beispielen zeigt sich, dass auf eine türkische Identität womöglich der Migrantengeneration hingewiesen wird.

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass in den beiden Deutsch als Zweitsprache Lehrwerken auch mehrere Textstellen ermittelt wurden, die allerdings anders interpretiert werden können.

Als Beispiel kann hier aus dem Lehrwerk *Sicher in Alltag und Beruf! Kurs- und Arbeitsbuch B2.1* die Seite 27 genannt werden. Hier wird eine Person mit dem Namen „Cem Günlér“ mit einem Text zu seiner Person abgebildet. Es wird beschrieben, dass er 30 Jahre alt ist, aus der Türkei kommt und in Izmir studiert hat. Zudem werden die Informationen gegeben, dass er Deutsch am Goethe-Institut in Izmir gelernt hat. Das eigentliche Thema ist allerdings nicht er selbst und seine Geschichte, sondern die Tatsache, eine Arbeit zu finden. Die Tatsache, dass er aus der Türkei stammt, wird nicht weiter kommentiert oder als Problem aufgefasst.



Abbildung 5: Beispiel aus *Sicher in Alltag und Beruf! Kurs- und Arbeitsbuch B2.1* 2019:27

Anhand der Informationen die gegeben werden, kann man erschließen, dass diese Person nicht zur Generation der Migrantenkinder gehört, da er in der Türkei studiert hat und erst später nach Deutschland gekommen ist, um dort zu arbeiten. Diese Lehrwerke thematisieren demnach eine andere Perspektive der türkischstämmigen Personen, welche in einer anderen Analyse näher betrachtet werden kann.

Tabelle 2: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Nationale Identität der Türken“

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau	Seitenzahl mit Textstelle
1	Schritte international neu 1 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2016	A1.1	15 - Personenname, Sprache AB 10 – Personenname

					AB 14 - Flagge AB 22 - Personennamen, (Text Semra) AB 61 - Personennamen
2	Schritte international neu 2 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2016	A1.2	170 - Personennamen AB 156 - Personennamen
3	Schritte international neu 5 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	AB 45 - Personennamen
4	Schritte international neu 6 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	AB 120 - Kamil - Text zu Person AB 122 - Personennamen
5	Menschen DaF Kursbuch	Hueber	2012	A1	12 – Flagge Türkei 119 - Adem Yılmaz - Text zu Person
6	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2012	A1	18 - Personennamen
7	Menschen DaF Kursbuch	Hueber	2019	A2	23 - Stammbaum einer türkischen Familie
8	Sicher! DaF Kursbuch	Hueber	2012	B1+	10 – Personennamen (Nuriye) 52 - Personennamen, Beruf: Schneiderin
9	Sicher in Alltag und Beruf! Deutsch als Zweitsprache Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.1	8 - Personennamen 27 - Cem Günlü - Text zu Person

					78 - Umut Yılmaz - Text zu Person AB 45 - Personennamen (Selma, Murat, Yusuf, Cem, Aylin, Seda)
10	Sicher in Alltag und Beruf - Deutsch als Zweitsprache Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.2	92 - Personennamen 158 - Personennamen AB 99 - Personennamen AB 103 - Personennamen AB 106 - Personennamen
11	Netzwerk Neu Kurs- und Übungsbuch	Klett	2019	A1.1	13 - Sprache 83 - Personennamen 131 - Personennamen
12	Klasse! Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Klett	2018	A1.1	13 - Personennamen 15 -Sinan Müller - Text zu Person 18 – Sprache 32 - Nevada - Text zur Person
13	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 2	Klett	2017	B2	42 - Personennamen 54 - Personennamen
14	Netzwerk - DaF Kursbuch	Klett - Langenscheidt	2013	A2	20 - Personennamen 25 - Personennamen

15	Berliner Platz Neu - Deutsch im Alltag Lehr und Arbeitsbuch	Langenscheidt	2010	A2	28 - Feridun Üstün- Text zu Person
16	Studio d Die Mittelstufe B2/1 DaF Kurs- und Übungsbuch	Cornelsen	2010	B2.1	25 - Seyran Aksu - Abbildung türkische Frau 61 - Personennamen
17	Pluspunkt Deutsch - Leben in Deutschland	Cornelsen	2018	B1.2	167 - Personennamen
18	Momente DaF Kursbuch	Hueber	2021	A2.1	27 - Personennamen 60 - Personennamen
19	Momente DaF Arbeitsbuch	Hueber	2022	A2.1	66 - Personennamen
20	Momente DaF Arbeitsbuch	Hueber	2022	A2.2	22 - Personennamen 40 - Personennamen Göran, Fliesenleger
21	Momente DaF Arbeitsbuch	Hueber	2022	A2.2	7 - Personennamen 33 - Personennamen
22	Vielfalt DaF Kurs- & Arbeitsbuch	Hueber	2021	B2.1	1 - Personennamen 20 -Personennamen, Türkei AB 39 - Nihat Güler - Text zu Person
23	Vielfalt DaFKurs- & Arbeitsbuch	Hueber	2022	B2.2	AB 30 - Personennamen
24	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	A1+	7 – Personennamen, Türkisch 8 -Türke

					20 - Personenname
25	Netzwerk DaF Arbeitsbuch	Langenscheidt Klett	2013	A1	20- türkische Wochentage

9.2.2 Kategorie 2: Beispiele erfolgreicher Integration

Den zweiten Themenbereich bilden die in Deutschland bekannten Persönlichkeiten mit türkischer Abstammung, die sogenannten Deutschtürken. In insgesamt 14 Lehrwerken waren eindeutige Textbeispiele zu erkennen.

In Deutschland leben viele bekannte Persönlichkeiten mit türkischer Herkunft. Durch das am 30.10.1961 unterzeichnete Anwerbeabkommen der deutschen und türkischen Diplomaten sind in Deutschland diese Persönlichkeiten berühmt geworden. Wie auch zuvor erwähnt, prägt dieses historische Ereignis die Gegenwart und dementsprechend auch die heutige Gesellschaft. Die zehn bekanntesten und erfolgreichsten sog. Deutschtürken in Deutschland listet die Deutsche Welle (2016) folgend auf; Fatih Akin (Filmregisseur), Necla Kelek (Soziologin), Ali Güngörmüs (Koch und TV-Moderator), Emine Sevgi Özdamar (Schriftstellerin, Schauspieler, Theaterregisseur), Cem Özdemir, (Politiker), Kaya Yanar (Komiker), Nazan Eckes (Moderatorin, Model), Mesut Özil (Fußballer), Sibel Kekilli (Schauspieler), Feridun Zaimoğlu (Schriftsteller, Journalist, Künstler). (Deutsche Welle 2016)

Heutzutage dürften zum Beispiel auch Uğur Şahin und Özlem Türeci - Impfstoff Entdecker - ebenfalls zu den berühmtesten türkeistämmigen Persönlichkeiten in Deutschland zählen. Die beiden BioNtech Mitgründer sind zwei Kinder türkischer Einwanderer in Deutschland und haben den BioNtech – Impfstoff entwickelt. (Die Presse 2023) Die Erfolgsgeschichte des deutsch-türkischen Ehepaars könnte demnach in zukünftigen Lehrwerken aufgegriffen werden.

Nach der vorliegenden Analyse konnte festgestellt werden, dass in 14 von 51 Lehrwerken Abbildungen und längere Texte zu den meisten oben genannten bekannten Persönlichkeiten vorhanden waren. Zumeist kamen diese Themen in landeskundlichen Kapiteln vor.

In 11 Lehrwerken kommen bekannte Persönlichkeiten wie Fatih Akin, Sibel Kekilli, Mesut Özil, Mesut Can, Özlem Demirel, Yasemin Samdereli, Deniz Özer und Cem Özdemir vor. Darunter mehrmals der Regisseur Fatih Akin und seine Filme.

Im Lehrwerk *Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch B2* auf der Seite 20 ist sogar eine lange ausführliche Biographie zur Person zu finden. Hier werden Angaben zu seiner Geschichte und seinem Erfolg in der Filmbranche gegeben und es wird besonders betont, dass er türkischer Abstammung ist.

Fatih Akin (* 25. August 1973)
Filmregisseur

Fatih Akin ist deutscher Filmregisseur, Drehbuchautor, Schauspieler und Produzent türkischer Abstammung.

Fatih Akins Filme zeigen oft ein Milieu, das nahe „an der Straße“ liegt. Bereits in seinem ersten, von der Kritik gefeierten Langspielfilm „Kurz und Schmerzlos“ zeichnete Akin 1998 eine Kleinkriminellenstudie voller Schmerz und Härte, deutlich vom Gangsterkino seines Vorbilds Martin Scorsese beeinflusst.

Dabei entstammt der am 25. August 1973 in Hamburg-Altona geborene Sohn eines Arbeiters und einer Grundschullehrerin einem fast schon bürgerlichen Milieu, geprägt von der ersten Generation türkischer Einwanderer im Viertel. Obwohl die Eltern Fatih und den älteren Sohn Cem als gläubige Muslime erziehen, besuchen beide einen katholischen Kindergarten, später das Gymnasium. Im Jahr 2000 macht Fatih das Diplom für Visuelle Kommunikation an der Hamburger Hochschule für Bildende Künste. Denn schon mit 16 Jahren weiß er, dass er Regisseur werden will. So jobbt er bei der Hamburger Wüste-Filmproduktion, die später seine ersten Filme produziert.

Mit seinem dritten Spielfilm „Gegen die Wand“, der Geschichte einer unglücklichen Scheinehe mit Biröl Ünel und Sibel Kekilli in den Hauptrollen, gelingt dem Regisseur 2004 der internationale Durchbruch: Das Melodram erhält auf der Berlinale den Goldenen Bären – es ist das erste Mal in 18 Jahren, dass ein deutscher Film die begehrte Trophäe bekommt. Es folgt eine Einladung nach Cannes, dem Kino-Olymp, wo der Drehbuchautor und Regisseur im Folgejahr den Juryvorsitz der Reihe „Un Certain Regard“ übernimmt.

2007 wird „Auf der anderen Seite“ auf dem französischen Festival sogar mit dem Drehbuchpreis ausgezeichnet. Das Migrationsdrama erzählt von sechs Menschen auf ihrem

Lebensweg zwischen Bremen und Istanbul. Sein Kinofilm „Soul Kitchen“, eine Komödie um den Kneipenbesitzer Zinos und seine persönliche Hommage an Hamburg, ist in Deutschland mit 1,3 Millionen Zuschauern sein kommerziell stärkster und auch im Ausland an der Kinokasse erfolgreich.

Dem heimischen Kiez ist Akin stets treu geblieben. Der passionierte Hobby-DJ und Amateur-Boxer fühlt sich in Hamburg-Altona am wohlsten. Dort wohnt er mit seiner Frau, der Schauspielerin und Regisseurin Monique Akin, und den zwei Kindern.

Mehr Informationen zu Fatih Akin.

Sammeln Sie Informationen über Persönlichkeiten aus dem In- und Ausland, die zum Thema „Heimat“ interessant sind, und stellen Sie sie im Kurs vor. Sie können dazu die Vorlage „Porträt“ im Anhang verwenden.

Beispiele aus dem deutschsprachigen Bereich: Feridun Zaimoglu – Bülent Ceylan – Olga Grjasnowa – Wladimir Kaminer – Patricia Kaas – Elyas M'Barek – Zsuzsa Bánk – LaBrassBanda

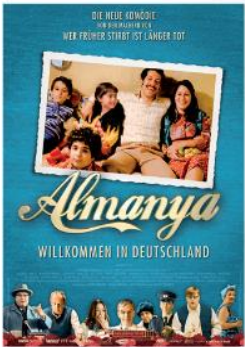
Abbildung 6: Beispiel aus *Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch B2* 2017:20

Besonders auffallend waren zudem Angaben zum Film „Almanya - Willkommen in Deutschland“ von Yasemin Samdereli.

Der Film „Almanya - Willkommen in Deutschland“ thematisiert die sich langsam wandelnden Identitäten und die schwierige Frage nach der persönlichen Heimat türkischer Gastarbeiter in Deutschland über mehrere Generationen hinweg. Er ist

gleichzeitig ein besonderer Beitrag zur deutschen Integrationsdebatte. (Goethe Institut 2022)

Im Lehrwerk *Sicher! DaF Kursbuch B2* auf der Seite 46 sind zwei unterschiedliche Filme zu sehen, zum einen der Film “Almanya” und zum anderen der Film “Kokowääh”, auch ein sehr erfolgreicher deutscher Film mit einem bekannten deutschen Schauspieler.



„Almanya – Willkommen in Deutschland“

Hören Sie einen Radiokommentar zum Film in Abschnitten.

Abschnitt 1

Was ist richtig? Markieren Sie.

- ☐ 1 Der kleine Cenk steht wie seine Cousine Canan manchmal gefühlsmäßig zwischen zwei Kulturen.
- ☐ 2 Hüseyin und Fatma, ihre türkischen Großeltern, fühlen sich inzwischen in Deutschland zu Hause.
- ☐ 3 Die Großeltern verraten niemandem, dass sie vor Kurzem offiziell Deutsche geworden sind.
- ☐ 4 Hüseyin möchte aber bald für immer in das neu gekaufte Haus in der Türkei zurückziehen.
- ☐ 5 Die Familie unternimmt gemeinsam eine Reise in die Türkei.
- ☐ 6 Während dieser Reise erfährt Cenk die Geschichte seiner Familie.

Abschnitt 2

1 Wie findet der Kritiker den Film? Markieren Sie.
☐ unterhaltsam, aber nicht sehr authentisch ☐ einfühlsam und humorvoll

2 Warum gelingt es den Filmemacherinnen so gut, die Welt in „Almanya“ darzustellen?

3 Wie viele Menschen haben den Film im ersten Jahr in Deutschland gesehen?

4 Bei welchem Wettbewerb erhielt der Film zwei Preise?

Würden Sie den Film gern ansehen? Warum (nicht)? ➔ AB 50/013

Wussten Sie schon? ➔ AB 49/012

Als deutsch-türkisches Kino werden Filme von Regisseuren aus der türkischen Zuwanderergruppe im deutschsprachigen Raum bezeichnet. In den 1970er- und 1980er-Jahren wurden nur einige wenige Filme über Migranten und ihre Schwierigkeiten im Leben in der neuen Heimat produziert, wie z. B. „40 qm Deutschland“ von Tevfik Baser (1985). Erst ab Ende der 1990er-Jahre entwickelte sich ein vielfältigeres „Kino der doppelten Kulturen“ von Filmemachern aus der zweiten Einwanderergeneration, wie beispielsweise Fatih Akin („Gegen die Wand“). Ein beliebtes Filmgenre sind inzwischen Komödien, deren Komik durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen und Wertvorstellungen entsteht.

Abbildung 7: Beispiel aus *Sicher! DaF Kursbuch B2* 2014:46

Es folgen Höraufgaben zu diesen Filmen und am Ende der Seite ist sogar eine Informationskarte zu besonderen landeskundlichen Informationen vorhanden. Hier wird insbesondere darauf hingewiesen, dass der Film “Almanya” von Regisseuren aus der türkischen Zuwanderungsgruppe entstanden ist. Es wird betont, dass sich ab Ende der 1990er Jahre ein abwechslungsreiches “Kino der doppelten Kulturen” von

Filmemachern aus der zweiten Einwanderungsgeneration entwickelte und ein sehr beliebtes Filmgenre Komödien sind, dessen Komik durch das Zusammenstoßen verschiedener Kulturen und Wertvorstellungen entsteht. Folgend werden auch noch andere Beispiele zum türkisch-deutschen Kino genannt.

Zusätzlich werden Informationen zu anderen Persönlichkeiten aus dem In- und Ausland, die zum Thema Heimat interessant sind, als Rechercheaufgabe vorgeschlagen.

Auch in den Lehrwerken; *Schritte international neu B1*, *Sicher! DaF Arbeitsbuch B2*, *Sicher in Alltag und Beruf! DaZ Kurs- und Arbeitsbuch B2.1*, *Netzwerk DaF Kursbuch A2*, *Akademie Deutsch DaF Intensivlehrwerk A2+* kommen Abbildungen und Informationen von dem Film oder ihrer Regisseurin vor.

Resümierend lässt sich sagen, dass die Darstellung der bekannten Persönlichkeiten in Lehrwerken hinsichtlich ihrer Herkunft differenziert dargestellt wird. Bei allen Textstellen wird stets auf ihre türkische Herkunft verwiesen.

Obwohl die bekannten Persönlichkeiten immer differenziert dargestellt werden indem auf ihre Herkunft hingewiesen wird, kann man sie aber trotzdem als ein Spiegel der deutschen Gesellschaft und als erfolgreiche Integrationsbeispiele betrachten da ihnen offensichtlich ein wesentlicher Platz in Lehrwerken zugeschrieben wird und sie zudem als „Deutschtürken“ beschrieben werden.

Laut Koreik (2013) ist Sprachunterricht auch immer Kulturvermittlung, demnach werden hier türkischstämmige Personen als wissenswerte Aspekte zu einer vermeintlich deutschen Kultur gesehen und dementsprechend ins Lehrwerk integriert. Dementsprechend kann von einer Integration erfolgreicher Deutschtürken gesprochen werden.

Tabelle 3: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Beispiele erfolgreicher Integration“

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau	Seitenzahl mit Textstelle
1	Schritte International Neu 3 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2017	A2.1	68 - Deniz Özer - Fußballspielerin

2	Schritte international neu 5 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	28 - Film „Almanya“
3	Schritte international neu 6 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	157 - Sibel Kekilli 164 - Anatolische Schwabe - Cem Özdemir
4	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2012	A1	29 - Mesut Özil
5	Sicher! DaF Arbeitsbuch	Hueber	2012	B1+	109 - Film “Soul Kitchen” von Fatih Akin
6	Sicher! DaF Kursbuch	Hueber	2014	B2	46 - Film “Almanya”
7	Sicher! DaF Arbeitsbuch	Hueber	2014	B2	49 - türkische deutsche Filmemacher
8	Sicher in Alltag und Beruf! Deutsch als Zweitsprache Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.1	36 - Film “Almanya” & Fatih Akin AB 41 - deutsch - türkische Filmemacherinnen
9	Sicher in Alltag und Beruf - Deutsch als Zweitsprache Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.2	AB 104,105 Mesut Can - Fußballspieler
10	Netzwerk Neu Kurs- und Übungsbuch	Klett	2019	A1.1	32 - Fatih Akin
11	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 2	Klett	2017	B2	20- Fatih Akin
12	Netzwerk - DaF Kursbuch	Klett - Langenscheidt	2013	A2	34 - Film “Almanya”

13	Vielfalt DaF Kurs- & Arbeitsbuch	Hueber	2022	B2.2	52 - Özlem Demirel - Storytellerin
14	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	A2+	54 - Lieblingsfilm "ALMANYA"

9.2.3 Kategorie 3: Türkei als Reiseland

Der am dritthäufigsten vorkommende Themenbereich bildet sich aus Angaben von türkischen Städten und Urlaubszielen sowie Abbildungen von Orten aus der Türkei. Insgesamt in 13 Lehrwerken kommen diese Aspekte in Texten, einfachen Sätzen oder Abbildungen vor.

Nach der Analyse kann festgehalten werden, dass in erster Linie Orte aus Deutschland, Österreich oder aus der Schweiz bevorzugt wurden, wenn es um die Thematisierung eines Urlaubslandes ging, was eigentlich in der Analyse von Cangil (2011) genau das Gegenteil bewies. Sie stellte nämlich fest, dass, da die Türkei ein beliebtes Reiseziel der Deutschen ist, diese Tatsache auch in den Lehrwerken oftmals vorkommt und nimmt diesen Aspekt auch als einen eigenen Themenbereich in ihre Ergebnisse auf. In der vorliegenden Analyse hingegen wurde die Türkei nur in 3 der Lehrwerke als ein Urlaubsland dargestellt.

Laut dem Deutschen Reiseverband (2023) liegt die Türkei im Jahre 2022 auf Platz drei der beliebtesten Reiseziele der Deutschen. Aber hier zu erwähnen ist, dass das beliebteste Reiseziel für die Deutschen immer noch Deutschland selbst ist. (Deutscher Reiseverband 2023: o. S.)

Obwohl die Türkei heute noch zu den beliebtesten Reisezielen der Deutschen zählt, wird die Türkei im Gegensatz zu den deutschsprachigen Ländern des DACH- Raumes weniger bevorzugt. Demnach könnte man davon ausgehen, dass die Integration von Informationen der deutschsprachigen Länder Vorrang hat und sich deshalb bestimmte landeskundliche Themen auf die Länder des DACH -Raumes konzentrieren. In erster Linie forderte das DACH - Prinzip einen Fremdsprachenunterricht, der die deutschsprachige Welt nicht eindimensional, sondern multiperspektivisch und vielfältig

darstellt und die deutsche Sprache in gesellschaftliche Bezüge aller vier deutschsprachigen Länder einbettet.

Als Beispiel kann der Brief auf der Seite 9 im Lehrwerk *Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch B1+* genannt werden. In diesem Brief, der eigentlich einen Lückentext mit fehlenden Partizip II Verben als Aufgabe hat, gibt eine Person Angaben zu einer Reise. Sie erzählt, dass sie nach Istanbul gefahren ist und eine Woche lang nur gutes Essen gegessen, viel Kultur gesehen und viele Sehenswürdigkeiten besichtigt hat.

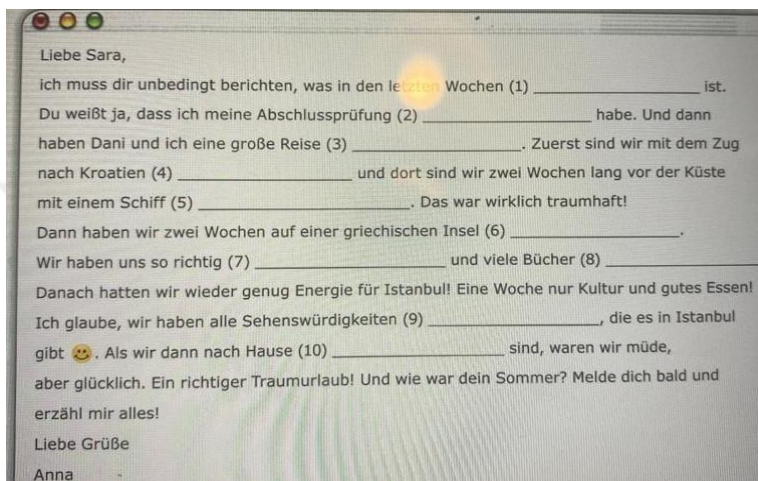


Abbildung 8: Beispiel aus *Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch B1+* 2017:9

Im Lehrwerk *Menschen DaF Arbeitsbuch A2* auf der Seite 138 hingegen ist zu sehen, dass die Türkei nicht direkt als Reiseziel präsentiert wird, sondern der Fokus vielmehr auf unterschiedliche Ferienorte gelegt wurde. In diesem Beispiel werden zusätzliche Orte wie Italien, die Schweiz oder Deutschland genannt. Die Türkei spielt somit nur eine untergeordnete Rolle. Jedoch sollte hier angemerkt werden, dass die Türkei trotzdem zumeist Priorität im Vergleich zu anderen Ländern, welche nicht aus dem DACH-Raum stammen hat.

FORUM: WAS HABT IHR IN DEN FERIEEN GEMACHT?

Ich bin mit meinen Eltern ☒ nach ☐ in (a) Italien gefahren. Wir waren ☐ auf einen ☐ auf einem (b) Campingplatz ☐ ans ☐ am (c) Meer. War ganz ok.

Wir waren wie jedes Jahr ☐ in die ☐ in der (d) Schweiz und haben Urlaub ☐ auf dem ☐ auf den (e) Bauernhof gemacht. Einmal bin ich mit meinem Vater auch ☐ ins ☐ im (f) Gebirge gefahren und wir sind ☐ auf einen ☐ auf einem (g) hohen Berg gegangen.

Meine Schwester und ich waren ☐ in ☐ nach (h) Berlin. Die Stadt ist super!

Wir sind ☐ in die ☐ in der (i) Türkei geflogen. Zuerst waren wir ☐ in den ☐ im (j) Süden, dann sind wir ☐ in den ☐ im (k) Norden gefahren. Ich habe sogar ein bisschen Türkisch gelernt.

Abbildung 9: Beispiel aus *Menschen DaF Arbeitsbuch A2* 2013:138

Außerdem werden Abbildungen von Moscheen dargestellt. In dem Lehrwerk *Menschen DaF Arbeitsbuch A1* auf Seite 8 ist die Hagia Sophia Moschee in Istanbul abgebildet. In dieser Aufgabe werden den Abbildungen das jeweilige Land zugeordnet. Die einzelnen abgebildeten Länder werden alle differenziert und individuell dargestellt.



Abbildung 10: Beispiel aus Menschen DaF Arbeitsbuch A1 2012:8

Es ist wieder eine Differenzierung zwischen Kulturen und Ländern anhand unterschiedlicher Urlaubsziele zu erkennen.

Im Allgemeinen wird ein positives Bild der Türkei als Reiseland dargestellt, was sich aber auf die Lebensform der Deutschen bezieht, da die Türkei für sie ein Urlaubsland darstellt und auch abgesehen von den historischen Aspekten existiert.

Tabelle 4: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türkei als Reiseland“

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau	Seitenzahl mit Textstelle
1	Schritte international neu 1 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2016	A1.1	15 - Stadt AB 14- Land AB 22- Land AB 35 - Land
2	Schritte international neu 2 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2016	A1.2	AB 124 - Land, Stadt - Urlaubsort
3	Schritte international neu 4 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2017	A2.2	111 - Istanbul Postkarte

4	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2012	A1	8 - Abbildung Hagia Sophia Moschee Istanbul
5	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2013	A2	138 - Urlaubsort Türkei 147 - Deutsche Urlaubstrends - Türkei
6	Sicher! DaF Kursbuch	Hueber	2012	B1+	10 - Land 52 - Land
7	Mit uns Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2017	B1+	67 - Von Istanbul nach Wels Auslandsschuljahr
8	Netzwerk Neu Kurs- und Übungsbuch	Klett	2019	A1.1	13 - Land
9	Klasse! Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Klett	2018	A1.1	18 - Türkei
10	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 1	Klett	2017	B1+	9 - Urlaubsort Istanbul
11	Berliner Platz Neu - Deutsch im Alltag Lehr und Arbeitsbuch	Langenscheidt	2010	A2	35 - Abbildungen von Moschee, Istanbul Juwelier
12	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	A1+	200 - Türkei
13	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	B1+	120 - Wasserrutschentester in der Türkei

9.2.4 Kategorie 4: Türken in Deutschland

Den vierten Themenbereich bilden die Türken in Deutschland. Genauer gesagt die Geschichte, die diese Menschen geprägt hat und ihre Auswirkungen. Zu diesem Themenbereich gehören sämtliche Angaben über die Folgen der türkisch-deutschen Geschichte, unter anderem Informationen über Migration, Herkunft, Geschichte, Staatsangehörigkeit, Niederlassungserlaubnis, Passangelegenheiten, Integration oder Heimat.

Im Lehrwerk *Vielfalt Kurs und Arbeitsbuch B2.1* war eine Vielzahl an Darstellungen festzustellen. Auf vier aufeinanderfolgenden Seiten (S.6-9) wurden Geschichten von verschiedenen Migranten beschrieben. Es sind Beiträge von 6 Personen zu sehen, darunter „Zeliha Yıldız“, die in Deutschland geboren ist und einen türkischen Migrationshintergrund hat. Ihre Eltern waren Gastarbeiter und sind in den 1960er Jahren nach Deutschland ausgewandert, um in Deutschland zu leben und zu arbeiten. Besonders Interviews stehen als Höraufgaben im Fokus dieser Seiten sowie Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz. Inhaltlich geht es in erster Linie um die Integration und Migration von Zeliha und ihrer Familie. Auf den Seiten 14-15 werden weitere Angaben zu Zelihas Lebenslauf und ihrem Bewerbungsgespräch gegeben. Die Informationen sind in der Aufgabe in den Kontext eines Bewerbungsgespräches eingebettet.



② **Zeliha Yıldız (49)** ist in Deutschland geboren und hat einen türkischen Migrationshintergrund. Ihre Eltern waren sogenannte Gastarbeiter. Sie sind in den 1960er-Jahren eingewandert, um in Deutschland zu arbeiten.

Abbildung 11: Beispiel aus *Vielfalt Kurs und Arbeitsbuch B2.1* 2021:6

Ein weiteres Beispiel stammt aus dem Lehrwerk *Berliner Platz Neu Lehr und Arbeitsbuch A2* auf Seite 249. Der Titel dieses Themas lautet Antrag auf Erteilung einer Niederlassungserlaubnis. Meral Efe ist verheiratet und möchte ihren Mann nach Deutschland holen, wenn sie die Niederlassungserlaubnis hat. Es werden Angaben zu

ihrer Wohnung und Arbeit gegeben und erwähnt, dass sie einen Integrationskurs besucht und einen Orientierungskurs abgeschlossen hat. In der folgenden Aufgabe soll nun das Formular für die Person ausgefüllt werden.

Antrag auf Erteilung einer Niederlassungserlaubnis

Meral Efe ist am 2. Oktober 26 Jahre alt geworden. Sie ist verheiratet. Ihr Ehemann Mustafa ist genau zwei Monate älter als sie. Er wohnt noch in der Türkei, kommt aber nach, wenn Meral die Niederlassungserlaubnis hat. Meral wohnt in einer 2-Zimmer-Wohnung mit 46 m². Sie arbeitet in der Altenpflege und verdient monatlich 1200 Euro. Sie hat bei der AWO den Integrationskurs besucht und auch den Orientierungskurs abgeschlossen.



Füllen Sie das Formular für Meral Efe aus.

Sollen Familienangehörige nachkommen? ☐ nein ☐ ja, die folgende(n) Person(en)			Wie wohnen Sie?	
Familienname (ggf. Geburtsname)	Vorname	Geburtsdatum	Anzahl der Zimmer	Gesamtgröße in m ²
Efe				

Abbildung 12: Beispiel aus Berliner Platz Neu Lehr und Arbeitsbuch A2 2010: 249

In diesen Beispielen werden bürokratische Vorgänge thematisiert, denen viele Menschen ausländischer Herkunft begegnen, wenn sie in Deutschland leben.

Hier werden durch die einzelnen Angaben der Personen auch wieder ein besonders erfolgreiches Türken- und Türkeibild vermittelt. Die erfolgreiche Integration von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund wird in diesen Lehrwerken repräsentativ dargestellt, was an diesen sehr detaillierten Aufgaben deutlich wird.

An dieser Stelle ist aber hervorzuheben, dass dieses Türken- und Türkeibild nicht dem Türken in der Türkei entspricht, sondern die Türken in Deutschland widerspiegelt. Auch Cangil (2011) betonte, dass heutzutage ein Türkenvolk in Deutschland entstanden ist, das weder zu Deutschland, noch zur Türkei gehört. Dementsprechend ist ein Türken- und Türkeibild entstanden, das nur in Deutschland zu beobachten ist.

Das Türken für diese Aufgabe gewählt worden, kann vor dem Hintergrund stehen, dass Türken als Folge der Gastarbeiter Zeit die größte Minderheit in Deutschland darstellen.

In mehreren Lehrwerken wird das Problem der Heimat thematisiert. Wie im Lehrwerk *Schritte International Neu Kurs und Arbeitsbuch B1.2* auf Seite 170 gehört Burak Yildirim auch zu den Personen, die sich die Frage nach der Bedeutung der Heimat stellen. Auf dieser Seite geht es ausschließlich um Heimat. Zunächst werden durch eine Wortschatzaufgabe Assoziationen gesammelt und im Folgenden zwei Texte von zwei unterschiedlichen Personen über ihre Heimat veranschaulicht. Burak Yildirim erzählt,

dass er in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, seine Eltern aus der Türkei stammen und er die türkische Staatsbürgerschaft besitzt. Er thematisiert, dass es für die Migrantenkinder der zweiten Generation nicht einfach ist, zu sagen, was Heimat für sie bedeutet.

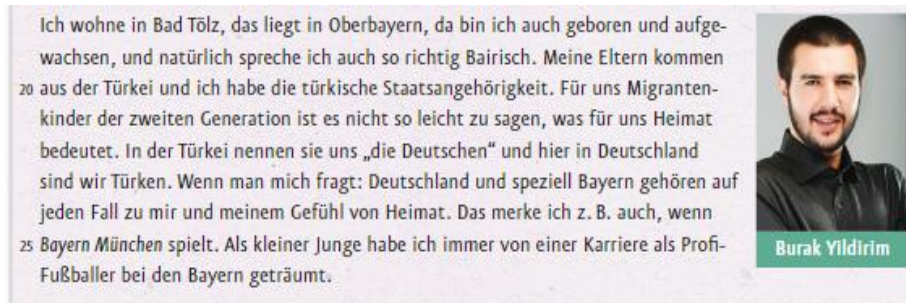


Abbildung 13: Beispiel aus Schritte International Neu Kurs und Arbeitsbuch B1.2 2018: 170

Im nächsten Beispiel wird versucht, Informationen über Person und Land zu vermitteln. Im Lehrwerk *Berliner Platz Neu - Lehr- und Arbeitsbuch A2* auf Seite 28 wird unter dem Titel “Wie wird man Deutscher” ein langer Text von einem türkischstämmigen Mann mit einem Bild abgebildet. Die Person gibt hier Auskunft darüber, dass seine Familie aus der Türkei kommt, er in Deutschland geboren ist und seit mehreren Jahren in Deutschland wohnt. Er stellt sich die Frage nach seiner Identität und nach seiner Heimat.



Abbildung 14: Beispiel aus Berliner Platz Neu - Lehr- und Arbeitsbuch A2 2010:28

Sogar im Lehrwerk *Akademie Deutsch Intensivlehrwerk B1+* wurden mehrere Angaben, wie zum Beispiel die ersten Eindrücke einer Person in Deutschland oder wie Deutsche

in der Türkei leben, zum Thema deutsch-türkischen Beziehungen gefunden, wobei dieses Lehrwerk grammatikorientiert ist und landeskundliche Themen eher weniger berücksichtigt.

Diese Beispiele zeigen deutliche Anzeichen der Folgen der Gastarbeiter Zeit, da bei den Kindern der zweiten und dritten Generation eine Identitätskrise geläufig ist, worum es auch im bereits erwähnten Film „Almanya - Willkommen in Deutschland“ geht. Es werden Personen mit türkischem Migrationshintergrund dargestellt, die ihre genaue Identität hinterfragen. Hier ist wieder ein Bild der Türken zu sehen, das nur für die Türken in Deutschland steht.

Tabelle 5: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türken in Deutschland“

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau	Seitenzahl mit Textstelle
1	Schritte international neu 5 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	73 - Ahmet Demir Geschichte zu Migration
2	Schritte international neu 6 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	170 - Burak Yildirim - Heimatgefühl
3	Menschen DaF Kursbuch	Hueber	2015	B1	23 - Statistik Ausländer in Berlin
4	Sicher! DaF Arbeitsbuch	Hueber	2014	B2	197 - Cem Yildirim - Pass
5	Sicher in Alltag und Beruf! Deutsch als Zweitsprache Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.1	AB 56 - Emine - Frauenberufe - Männerberufe
6	Netzwerk DaF Kursbuch	Langenscheidt -Klett	2013	A1	22 - Harun Aslan - Techniker bei VW
7	Berliner Platz Neu - Deutsch im Alltag Lehr und Arbeitsbuch	Langenscheidt	2010	A2	151 - Familie aus der Türkei 249 - Meral Efe - Niederlassungserlaubnis

					265 - Veysel Cakici - Migration
8	Pluspunkt Deutsch - Leben in Deutschland	Cornelsen	2018	B1.2	100 - Herkunft, Geschichte von Person (Aynır Boldaz Özdemir)
9	Vielfalt DaF Kurs- & Arbeitsbuch	Hueber	2021	B2.1	6 - Zeliha Yıldız - Gastarbeiter 7 - Gastarbeiter 8 - Gastarbeiter & Kultur 9 - Gastarbeiter 14 - Lebenslauf Zeliha Yıldız 15 - Bewerbungsschreibe Zeliha Yıldız
10	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	B1+	70 - Canan - Eindruck Deutschland 74 - Deutsche in der Türkei/ Türkin in Deutschland

9.2.5 Kategorie 5: Türkische Küche

Den fünften Themenbereich bilden die türkischen Essgewohnheiten und das türkische Essen. Von den insgesamt 51 Lehrwerken, die analysiert wurden, kamen in 8 Lehrwerken Abbildungen oder Angaben von türkischem Essen vor, wovon wiederum in 5 Lehrwerken der Döner abgebildet wurde und somit das am häufigsten gezeigte Essen in allen analysierten Lehrwerken ist.

Heutzutage ist die Türkische Küche durch ihre Vielfältigkeit auf der Welt stark verbreitet. Anfangs war die türkische Küche nur für die Türken in der Türkei bekannt, doch mittlerweile ist sie weltweit verbreitet. Sogar so bekannt, dass der Duden Mitte der 90er Jahre das Fastfood "Döner Kebab" (Drehbraten) in den Duden aufnahm und 1995 für anerkannt erklärte. (Bewerung 2022: o. S.)

Der Döner hat eine fünfzigjährige Geschichte hinter sich, welche mit dem Verkauf des ersten Exemplars eines türkischen Gastarbeiters im Jahr 1972 am Bahnhof Zoo seinen Durchbruch hatte. Damals lebten ungefähr 40.000 Türken westlich von Berlin. Heutzutage werden schätzungsweise 2,5 Millionen Portionen Döner Kebab täglich - rund eine Milliarde pro Jahr - verkauft. Bundesweit gibt es rund 18.500 Döner - Imbisse und türkische Restaurants. Mit etwa 1600 Verkaufsstellen ist Berlin das Zentrum des Döner Kebabs. Insofern gehört der Döner Kebab nicht nur zu den beliebtesten, sondern auch umsatzstärksten Konsumprodukten im Fast-Food Bereich. (Bewerunge: 2022: o. S.)

Laut einem Artikel des NTV Nachrichtenfernsehen (2022) hat sich das Gericht nicht nur zum Lieblings-Fast-Food der Deutschen, sondern auch zu einer deutsch-türkischen Kulturgeschichte entwickelt. Dieses Imbissgericht ist vor 50 Jahren aus der Bindung türkischer Einwanderer und der Berliner Mehrheitsgesellschaft entstanden und es waren Hunderte von ehemaligen Gastarbeitern aus der ersten und zweiten Generation bei der Entwicklung des Döner Kebabs beteiligt. (ntv Nachrichtenfernsehen 2022)

Demnach waren insbesondere ehemalige Gastarbeiter die Ursache dafür, dass die türkische Küche heute sehr geläufig in Deutschland ist. Sie waren die ersten Menschen, die ihre Esskultur und ihre Spezialitäten dem Land vermittelten. Auch die ersten türkischen Supermärkte mit Lebensmitteln aus ihrer Heimat öffneten zu dieser Zeit.

Im Lehrwerk *Schritte international neu 2 Kurs- und Arbeitsbuch A1.2* auf der Seite 104 kommt zum Beispiel der Obst- und Gemüseladen von Kenan Çınar vor. Nachdem man einen Film angesehen hat, sieht man auf der Seite Abbildungen von einem Mann, der die Aufgaben seines Arbeitstages erklärt. Dies vermittelt das Bild, dass es in erster Linie Obst und Gemüse ist, das in den türkischen Läden in Deutschland angeboten wird. Wieder zu betonen, dass nicht erwähnt wird, dass Kenan Çınar, der womöglich ein Gastarbeiter mit türkischer Herkunft ist.

Heidis Lieblingsladen

Kenans Arbeitstag. Sehen Sie den Film an und ordnen Sie.





Das ist Kenan Cinar. Er hat einen Obst- und Gemüseladen. Wie ist sein Arbeitstag?

☐ Laden öffnen	☒ ② in die Großmarkthalle fahren
☐ Laden schließen	☐ Obst und Gemüse kaufen
☐ Kunden kommen	☒ ① früh aufstehen
☐ zu seinem Laden fahren und alles vorbereiten	☐ aufräumen und sauber machen

Abbildung 15: Beispiel aus Schritte international neu 2 Kurs- und Arbeitsbuch A1.2 2016:104

Wie der Analyse zu entnehmen ist, ist der Döner Kebab eine beliebte Abbildung, wenn es um das Thema Essen geht. Im Lehrwerk *Netzwerk DaF Arbeitsbuch A2* auf der Seite 6 gibt es zudem auch noch Informationen über diese Spezialität. Es wird hervorgehoben, dass der Döner neben der Currywurst sehr beliebt ist und dass es über 16.000 Dönerläden in Deutschland gibt. Zu betonen ist jedoch, dass wieder nicht erwähnt wird, dass diese Spezialität aus der Türkei stammt und dies führt zu Missverständnissen. Für viele gehört der Döner jetzt schon zu einer deutschen Spezialität.



Abbildung 16: Beispiel aus Netzwerk DaF Arbeitsbuch A2 2013: 6

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Darstellung der Essgewohnheiten der Türken und des türkischen Essens als ein Teil der deutschen Gesellschaft gesehen wird. Grund dafür ist, dass mehrere Abbildungen von türkischen Spezialitäten oder Texte zu

Essgewohnheiten türkischer Personen veranschaulicht werden, jedoch nicht dazu geschrieben wird, dass sie aus der Türkei stammen. Demnach könnte der Lerner diese als deutsche Essgewohnheiten oder Spezialitäten verstehen, da sie nicht differenziert werden.

Ein weiterer Aspekt sind Informationen zu bestimmten Essgewohnheiten. In mehreren Lehrwerken gab es Äußerungen zu den persönlichen Essgewohnheiten der Personen. Im folgenden Beispiel aus dem Lehrwerk *Schritte International Neu Kurs- und Arbeitsbuch A2.1* auf Seite 39 sind drei Personen unterschiedlicher Herkunft abgebildet, die über ihre Essgewohnheiten erzählen. Zudem ist ein 38-jähriger Mann, mit dem türkischen Namen *Mehmet* abgebildet. Er berichtet über seine Essgewohnheiten und betont dabei, dass in seinem Heimatland viel Obst und Gemüse verzehrt wird und zudem meistens frisch gekocht wird. Er bevorzugt den Imbissstand für sein Mittagessen.

Mittagessen in der Kantine, ein Snack am Imbissstand oder ein Sandwich vor dem PC – Wie essen Sie zu Mittag?

 A Inga, 24 Jahre Wissen Sie, ich arbeite in einer kleinen Firma mit r<u>u</u>n<u>d</u> 25 Mitarbeitern. Wir haben keine Kantine. Aber ich brauche mittags auch keine warme M<u>e</u>h<u>u</u>z<u>u</u>t. Mein Frühstück ist sehr „deutsch“: Müsli mit F<u>o</u>u<u>u</u>t<u>n</u>. Ich nehme noch ein Sandwich mit und das esse ich so g<u>u</u>g<u>u</u> 14 Uhr. So bin ich bis abends s<u>u</u>t. Dann koche ich zu Hause mit meinem Mann.	 B Mehmet, 38 Jahre Ich gehe nur selten in unsere Kantine. Dort gibt es jeden Tag nur zwei H<u>u</u>p<u>u</u> gerichte und das Essen ist auch nicht f<u>u</u>i<u>c</u> gekocht. Es kommt aus einer F<u>u</u>r<u>k</u>. Gemüse oder Salat gibt es eigentlich nie. Das ist schade. In meinem Heimatland essen wir viele u<u>u</u>t<u>r</u>-c<u>i</u>dli<u>h</u>e Arten von Gemüse. Das vermisse ich hier. Ich esse meistens an einem kleinen Imbissstand. Dort ist das E<u>s</u>s<u>n</u> lecker und frisch.	 C Andressa, 26 Jahre Ich gehe täglich in die Kantine. Unsere Kantine l<u>u</u>i<u>e</u> eine junge Frau. Sie ist super. Jeden Tag gibt es ein großes Salatbüfett, leckere V<u>u</u>sp<u>s</u>, ein vegetarisches Gericht, manchmal auch ein gutes Steak oder andere Fleischgerichte. A<u>u</u>ß<u>d</u>m kocht sie immer mit P<u>u</u>od<u>k</u>n aus der Umgebung. Die Salate, das Gemüse und Fleisch sind r<u>u</u>g<u>u</u>l und kommen vom M<u>r</u>t. Das finde ich super!
---	--	--

Abbildung 17: Beispiel aus Schritte International Neu Kurs- und Arbeitsbuch A2.1 2017:39

Man erhält zwar Informationen über die Heimat der Person, jedoch ist nicht eindeutig um welches Land es sich handelt. Für den Lerner ist demgemäß wieder unbekannt, aus welchem Land diese Person stammt, was eigentlich auf die Integration der Türken hinweisen könnte.

Tabelle 6: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türkische Küche“

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau	Seitenzahl mit Textstelle
1	Schritte international neu 2 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2016	A1.2	104 - Kenan hat Obst und Gemüseladen 106 - Abbildung Dönerladen “Çavuşoğlu”
2	Schritte International Neu 3 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2017	A2.1	36 - Arzu Essgewohnheit 45 - Mustafas Gemüse Kebab AB 39 - Mehmet - Essgewohnheiten
3	Schritte international neu 5 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	69 - Zelihas Grillhaus
4	Sicher in Alltag und Beruf - Deutsch als Zweitsprache Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.2	AB 184 Döner aus dem Türkischen AB 186 Bild Türkei Flagge,Döner
5	Netzwerk -DaF Arbeitsbuch	Langen scheidt Klett	2013	A2	6 -Döner
6	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	A1+	57 - Döner Abbildung
7	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	A2+	15 - Abbildung Döner (beliebte Imbisse)
8	Berliner Platz Neu - Deutsch im Alltag Lehr und Arbeitsbuch	Langen scheidt	2010	A2	35 – Abbildung von Sofra Essen

9.2.6. Kategorie 6: Türkische Kultur

Den letzten Themenbereich bildet die türkische Kultur. Insbesondere die türkischen Traditionen, Bräuche und Feste.

Die Türkei hat eine vielfältige Kultur, da sie als Brücke zwischen den Kontinenten Europa und Asien liegt und sich demzufolge auch zwischen den Kulturen des Westens und Ostens befindet. Sie ist eine Zusammensetzung der türkischen und anatolischen, osmanischen und der westlichen Kultur. (Yıldız 1998: 84)

Einige Aspekte dieser vielfältigen Kultur wurden auch in den analysierten Lehrwerken behandelt. In erster Linie waren Traditionen und Feste ein Teil dieses Themenbereiches und in 7 Lehrwerken waren eindeutige Beispiele zu sehen. Abgesehen davon waren Abbildungen und andere kulturelle Aspekte, wie der Vergleich von Einladungen in der Türkei oder in Deutschland, in 4 Lehrwerken vorhanden.

Im Lehrwerk *Starten wir! Arbeitsbuch A2* auf Seite 142 geht es in diesem Kapitel um Feste und Feiertage. Es werden Informationen zu verschiedenen Festen verschiedener Länder gegeben. Darunter sind das Ramadan - Fest, der Karneval, Thanksgiving und der Nationalfeiertag zu sehen. In einem kurzen Text gibt eine Person Informationen über das Ramadan - Fest und betont dabei, dass es aus der Türkei stammt. Sie erklärt, dass es wie Weihnachten, Silvester oder Ostern ist und dass man mit der ganzen Familie zusammen kocht, isst und trinkt.



Abbildung 18: Beispiel aus Starten wir! Arbeitsbuch A2 2018:142

Oder wie im Lehrwerk *Netzwerk Arbeitsbuch A2* auf Seite 150 zu sehen ist, werden hier wieder im landeskundlichen Kapitel verschiedene Feste mit Informationen und Abbildungen thematisiert. Diesmal handelt es sich um das Zuckerfest in der Türkei, sowie das italienische „Ferragosto“ und das schwedische Mittsommer Fest. Es wird erwähnt, dass das Zuckerfest drei Tage dauert und nach dem Fastenmonat Ramadan gefeiert wird. Zudem wird ausgesagt, dass man in die Moschee geht und die Kinder meistens Geschenke oder Ähnliches bekommen.

a Lesen Sie die Texte über drei Feste und ergänzen Sie die fehlenden Wörter.

Sommer • Blumen • Essen • Geschenke • Tage • Feste • Leute • Kleidung • Familie



Zuckerfest in der Türkei
Mit dem Zuckerfest feiern wir drei _____ (1) lang das Ende vom „Ramadan“, dem Fastenmonat. Wir ziehen schöne _____ (2) an und gehen in die Moschee. Die ganze Familie kommt zusammen, wir kochen und essen gemeinsam. Und die Kinder bekommen _____ (3), meistens Geld und Süßigkeiten.



Ferragosto in Italien
Bei uns in Italien ist der 15. August der wichtigste Tag im _____ (4). Das ist oft auch der heißeste Tag. Die großen Städte sind leer, weil alle Leute mit ihrer _____ (5) ans Meer oder in die Berge fahren und ein Picknick machen. Überall in den kleinen Orten am Meer oder in den Bergen finden _____ (6) statt und am Abend gibt es dann oft ein Feuerwerk.



Mittsommerfest in Schweden
Wir feiern Mittsommer immer an einem Wochenende um den 24. Juni. Wir schmücken den Mittsommerbaum und tanzen dann um ihn herum. Manche _____ (7) tragen traditionelle Kleidung und die Kinder und Frauen haben _____ (8) im Haar. Wir singen und tanzen oft die ganze Nacht. Auch das _____ (9) ist wichtig: Kartoffeln und Hering und dann Erdbeeren!

Abbildung 19: Beispiel aus *Netzwerk Arbeitsbuch A2* 2013: 150

Ein weiteres Beispiel ist im Lehrwerk *Schritte international neu Arbeitsbuch B1.1* auf Seite 18 ist ein Kapitel zum Thema Glücksbringer vorhanden. In einem Artikel werden mehrere Personen darüber interviewt, was in ihren Heimatländern Glück bringt. Es gibt drei verschiedene Texte und drei Abbildungen, die dementsprechend zugeordnet werden müssen. Eine türkische Person (Filiz T.) berichtet, dass das „Blaue Auge“ der wichtigste Glücksbringer der Türkei ist. Sie fügt hinzu, dass es die Menschen vor Unglück beschützt, als Geschenk an neugeborene Babys gegeben oder auch als Schmuck am Körper verwendet wird.

Glücksbringer aus aller Welt
Lesen Sie und ordnen Sie zu.



Bild	Text
1	
2	
3	

Unsere Reporterin Karin war wieder unterwegs und hat Menschen aus verschiedenen Ländern interviewt zum Thema: „Was bringt in Ihren Heimatländern Glück?“

- A** Amadou K. aus dem Senegal berichtet: „Immer, wenn ich wieder nach Deutschland reise, macht meine Mutter ein Glücksritual. Ich ziehe an der Haustür einen Schuh aus und sie gießt kaltes Wasser über meinen Fuß auf den Sandboden. Den nassen Sand legt meine Mutter in ein Tuch. Das hängt sie dann im Haus auf. Das bringt Glück und bedeutet, dass ich gesund wiederkomme. An einem Dienstag oder Freitag sollte man übrigens bei uns nicht reisen, denn das sind Unglückstage.“
- B** „Bei uns in der Türkei ist das blaue Auge der wichtigste Glücksbringer“, berichtet Filiz T. aus der Türkei. „Es beschützt die Menschen vor Unglück, einem Unfall oder Krankheit. Wenn ein Baby geboren wird, schenkt man oft das blaue Auge, man hängt es an die Wohnungstür oder ins Auto oder trägt es als Schmuck am Körper. Manche Leute malen es sogar an die Wohnzimmerwand. Ja, das blaue Auge findet man bei uns überall.“
- C** „Also, bei uns in Iran ist das persische Neujahr das wichtigste Fest im ganzen Jahr“, erzählt Keyvan I. „Ein sehr altes Ritual gibt es bei uns in der Nacht vom letzten Dienstag des Jahres auf Mittwoch. Man sieht dann überall in der Stadt und auf dem Land viele schöne kleine und große Feuer, die die Menschen extra für Neujahr gemacht haben. Alle Menschen, auch alte Leute, springen oder steigen darüber. Das bringt Glück. Man ‚verbrennt‘ dabei alle Krankheiten und bekommt die Energie vom Feuer. Dieses Fest ist immer ein besonderes Erlebnis für alle.“

Abbildung 20: Beispiel aus Lehrwerk Schritte international neu Arbeitsbuch B1.1 2018:18

Anhand dieser Beispiele wird somit, wie auch in mehreren Aspekten der zuvor genannten Kategorien zu sehen, ein Vergleich zwischen mehreren Ländern anhand von Differenzierung der kulturellen Aspekte thematisiert. Ursache dafür ist die Gestaltung der Lehrwerke, die sich stark mit der kommunikativen Wende Anfang der 70er Jahre und später mit dem interkulturellen Ansatz entwickelten.

In erster Linie ist die Aufgabe des interkulturellen Ansatzes, landeskundliche Themen in Lehrwerken kultursensibel zwischen Ausgangs- und Zielkultur vergleichend darzustellen. Laut Biebighäuser (2021:243) sollen die Themen mehrperspektivisch und reflektiert dargestellt werden, damit der Lernende keine stereotypen Vorstellungen vom Leben in deutschsprachigen Ländern entwickelt. Auch gemäß GER (2001:106) ist einer der wesentlichen Aspekte des interkulturellen Ansatzes, stereotype Beziehungen zu vermeiden.

Das letzte relevante Beispiel zum Thema Kultur wurde im Lehrwerk *Netzwerk Kursbuch A2* auf Seite 132 aufgeführt. Hier ist ein jugendlicher Junge abgebildet mit dem Namen „Dursun“. Dies ist ein typischer türkischer Name und offensichtlich lebt er erst seit kurzem in Deutschland. Er hat mehrere Probleme und beschreibt sie seinem Freund. Erstens, sieht ihm sein Professor immer in die Augen und er denkt, dass er etwas falsch macht. Zweitens, dass er sich sehr geschämt hat, als er auf einer Geburtstagsparty war und alle die Schuhe angelassen haben und nur er in Socken war. Drittens, dass er bei Rot eine Straße überquert hat, als keine Autos fuhren und er von anderen Menschen

zurechtgewiesen wurde. Sein Freund antwortet und erklärt, dass es normal ist, manchmal die Schuhe anzulassen, man bei Rot eigentlich immer stehen bleibt und dass es unhöflich ist dem Professor nicht in die Augen zu sehen.

a Sehen Sie die Zeichnungen an. Was sind die Probleme? Beschreiben Sie.

b Lesen Sie die Nachrichten von Dursun und die Antwort von seinem Freund. Welche SMS passt zu welchem Abschnitt in der E-Mail?

1

Ich hab's geschafft! Ich kann bei Professor Schneider meine Diplomarbeit schreiben. Aber ich war ganz unsicher, er hat mich immer so komisch angesehen, direkt in die Augen. Hab ich was falsch gemacht?

2

Neulich war ein gemütlicher Abend bei meinem Arbeitskollegen Alex. Alle haben die Schuhe ausgezogen. Aber gestern auf der Geburtstagsparty bei meiner Nachbarin war ich der EINZIGE in Socken. Das war vielleicht ein blödes Gefühl!

3

Ich versteh das nicht. Die Ampel war rot, aber keine Autos auf der Straße. Als ich über die Straße gegangen bin, hat jemand „Es ist rot!“ gerufen. Ich warte doch nicht, wenn keine Autos fahren. Manche Leute sind wie Polizisten!

Lieber Dursun,

endlich eine Antwort von mir. Ja, die Sache mit den Schuhen ... Mach dir keine Sorgen, dafür gibt es keine klare Regel. Man weiß nie genau, wie es mit den Schuhen in der Wohnung ist. Manche Leute sind da ganz streng und haben sogar Hausschuhe für die Besucher. In manchen Häusern lassen die Leute aber die Schuhe auch an. Da musst du einfach fragen.

Und an der Ampel bleibt man eigentlich stehen, wenn sie rot ist. Wenn Kinder an einer Ampel warten, dann solltest du wirklich nicht bei Rot gehen.

Und der Professor war nicht böse oder unzufrieden. Wenn er dir in die Augen sieht, heißt es, dass er dir zuhört. Bei uns findet man es unhöflich, wenn man jemanden in einem Gespräch nicht ansieht.

Aber ich hab noch ein paar Tipps für dich. ...

Abbildung 21: Beispiel aus Netzwerk Kursbuch A2 2013:132

In diesem Beispiel wird nicht betont, dass die Person aus der Türkei kommt und deswegen diese Probleme hat. Es werden klare Kulturunterschiede und vermeintliche Probleme thematisiert, die daraus resultieren könnten, werden in den Fokus gerückt. Der Lerner realisiert möglicherweise die Probleme, weiß jedoch nicht, warum sie existieren.

Dies ist ein Beispiel für das Misslingen des interkulturellen Ansatzes, da zum einen nicht darauf hingewiesen wird, aus welchem Land Dursun stammt und zum anderen nur Probleme angesprochen werden und nichts Positives thematisiert wird. Hierbei ist erwähnenswert, dass in der neuen Auflage dieses Lehrwerks (*Netzwerk Neu A2:2022*) dieses Kapitel nicht mehr existiert.

Resümierend lässt sich sagen, dass die Kulturen essentialistisch als in sich geschlossene und voneinander abgegrenzte 'Container' betrachtet werden, die wenig bis gar nichts gemeinsam haben. Der Themenbereich der türkischen Kultur kann demnach nicht als ein Spiegel der deutschen Gesellschaft gesehen werden, da es sich in den Lehrwerken nur um kulturelle Aspekte der türkischen Kultur handelt, welche stark voneinander differenziert und nicht als ein Ganzes dargestellt werden.

Tabelle 7: Lehrwerke mit Textstellen der Kategorie „Türkische Kultur“

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau	Seitenzahl mit Textstelle
1	Schritte international neu 5 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1	AB 18 - Glücksbringer Blaue Auge
2	Starten wir! Deutsch als Fremdsprache Arbeitsbuch	Hueber	2018	A2	142 - Ramadan Fest
3	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 1	Klett	2017	B1+	56 - Backgammon und Tee
4	Netzwerk - DaF Kursbuch	Klett - Langenscheidt	2013	A2	132 - Dursun: Klischees: Kultur
5	Netzwerk -DaF Arbeitsbuch	Langenscheidt Klett	2013	A2	150 - Zuckerfest in der Türkei
6	Berliner Platz Neu - Deutsch im Alltag Lehr und Arbeitsbuch	Langenscheidt	2010	A2	43 - Zuckerfest - Ramadan
7	Studio d Die Mittelstufe B2/1 DaF Kurs- und Übungsbuch	Cornelsen	2010	B2.1	11 - Vergleich Einladungen in der Türkei

9.3 HISTORISCHE AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

Im folgenden Abschnitt werden die Kategorien sowie die Herausarbeitung einzelner Besonderheiten aus der Analyse anhand der im theoretischen Teil dargelegten historischen Aspekten ausgewertet.

Bei der historischen Interpretation der herausgearbeiteten Themenbereiche wird hauptsächlich auf die Studie von Cangil (2011) Bezug genommen und versucht, ihre erzielten Ergebnisse mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die deutsch-türkische Geschichte zu vergleichen.

In der Arbeit von Cangil (2011) wurden Lehrwerke aus den Jahren 1986 bis 2008 analysiert. Demzufolge bezogen sich die analysierten Lehrwerke fast ausschließlich auf die Zeit vor der Anerkennung Deutschlands als ein Einwanderungsland und liegen zeitlich näher an dem historischen Ereignis des Anwerbeabkommens und der Gastarbeiter Zeit. Daraus lassen sich auch die vier Themenbereiche ihrer Studie erschließen, in denen das Türken- und Türkeibild einen großen Stellenwert hatte: Die Türkei als Reiseziel, die Türken als Gastarbeiter in Deutschland, das türkische Essen und die Türken in den Sprachkursen bzw. in den deutschen Schulen.

Wenn man diese Themenbereiche mit meinen Themenbereichen vergleicht, sind bestimmte Differenzen zu erkennen. Zunächst konnten keine Angaben zum Themenbereich “Türken in den Sprachkursen / in den deutschen Schulen” festgestellt werden. Ausschlaggebend für den Rückgang dieses Themenbereiches könnte die Integration der türkeistämmigen Menschen in Deutschland sein. Diese Menschen sind keine Lerner mehr in Sprachschulen, da sie mittlerweile die deutsche Sprache gelernt haben oder sie sogar als Muttersprache sprechen.

Zudem gibt es kaum direkte Angaben zum Themenbereich “Türken als Gastarbeiter in Deutschland”.

In der Studie von Cangil (2011) wurden die Türken als Gastarbeiter gesehen und dementsprechend thematisiert. In meiner Arbeit hingegen lag der Fokus auf den Folgen und Auswirkungen dieser Gastarbeiter Zeit sowie der Integration der Gastarbeiter in

Deutschland. In erster Linie waren Angaben über Migration, Herkunft, Geschichte, Staatsangehörigkeit, Niederlassungserlaubnis, Passangelegenheiten, Gastarbeiter oder Heimat zu sehen. Dieser Themenbereich lautet in meiner Arbeit “Türken in Deutschland”, da er mehrere Aspekte im Hinblick auf die gemeinsame Geschichte miteinbezieht.

In einer von Statista (2022) veröffentlichten Statistik wird die Anzahl der in Deutschland lebenden türkischen Staatsbürger in den Jahren 2001 bis 2021 veranschaulicht. Es sind gewisse Parallelen zwischen der Darstellung des Türken- und Türkeibildes in Lehrwerken und der Anzahl der Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit in Deutschland zu erkennen.

Man kann der Statistik entnehmen, dass die Anzahl der sich in Deutschland befindenden Menschen mit türkischer Staatsbürgerschaft immer geringer wird. Ausschlaggebend dafür waren eine Abwanderung in geringem Maße sowie die Tatsache, dass Kinder der neuen Generation nicht mehr in die Statistik aufgenommen wurden, da sie die deutsche Staatsbürgerschaft erhielten. Somit lebten im Jahre 2001 1.947.938 Mio. und im Jahr 2021 nur noch 1.458.369 türkische Staatsbürger in Deutschland.

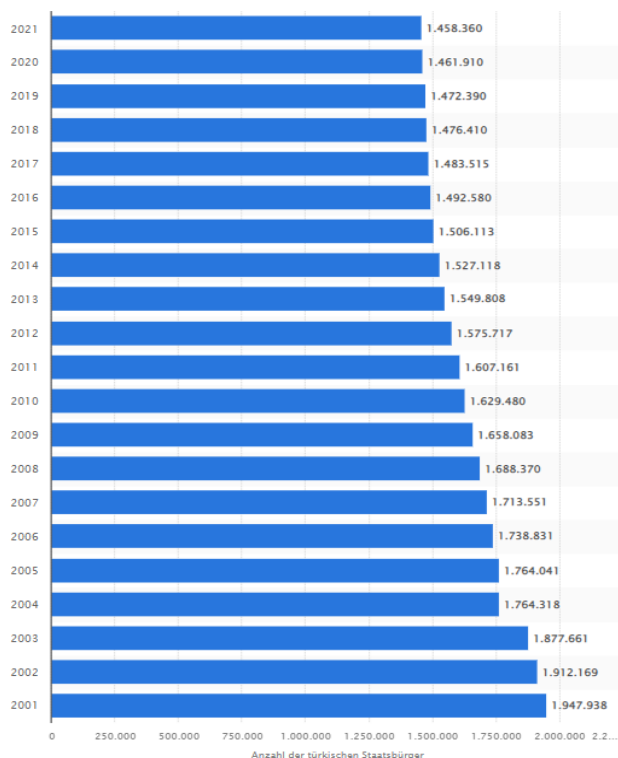


Abbildung 22: Anzahl der türkischen Staatsbürger in Deutschland zwischen 2001 – 2022 (Statista 2022)

Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder der neuen Generation zweisprachig aufgewachsen waren und keine Sprachschule besuchen mussten. Außerdem können sie nicht mehr als direkter Nebeneffekt der Gastarbeiter Zeit, sondern als Folge angesehen werden. Diese Aspekte waren somit nicht mehr relevant, da sich die Lebensumstände der Türken geändert hatten.

Wie im theoretischen Teil beschrieben wurde, fing die Einwanderung nach Deutschland hauptsächlich mit dem Anwerbeabkommen aus dem Jahr 1961 an. Dementsprechend kamen dadurch die ersten Menschen nach Deutschland. Obwohl 1973 der Bedarf gedeckt war und das Anwerbeabkommen gestoppt wurde, stieg die Zahl trotzdem bis in die 1990er Jahre weiter. Ausschlaggebend dafür war die Tatsache, dass die Türken sich dazu entschlossen, endgültig in Deutschland zu bleiben und ihre Familien nachzuholen. Schließlich wurde Ende der 1990er Jahre Deutschland nach jahrzehntelangem Abstreiten der Zuwanderungswirklichkeit endgültig als Einwanderungsland anerkannt. Aus diesen Gründen ist es nachvollziehbar, dass die Türken bis zu den 2000er Jahren in erster Linie als Gastarbeiter in Deutschland und als Lerner in Sprachschulen dargestellt wurden und sich das Bild und ihre Präsentation in Lehrwerken nach der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland änderte.

Nach der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland und der Integration der türkeistämmigen Menschen in Deutschland ist zudem ein ganz neuer Themenbereich hervorgetreten, der zuvor keinen großen Stellenwert in der Studie von Cangil (2011) besaß. Türkische Namen und Nachnamen sowie türkische Städte oder die türkische Sprache und Abbildungen der türkischen Flagge sind heutzutage trotz der Reduktion an Personen mit türkischer Herkunft in Deutschland in Lehrwerken oftmals thematisiert worden. Es könnte davon ausgegangen werden, dass sie heutzutage aufgrund der Anzahl an türkeistämmigen Personen – mit oder ohne türkische Staatsbürgerschaft – in Deutschland als ein Teil der Gesellschaft gesehen werden. Demgemäß ist es nicht überraschend, dass diese Aspekte in Lehrwerken am meisten vorkommen.

Ein weiteres auffälliges Ergebnis stellt der Themenbereich “Bekannte Persönlichkeiten” dar: Die erfolgreichen Deutschtürken haben in den Lehrwerken überraschend viel Anerkennung gefunden. Die sogenannten Deutschtürken setzten sich größtenteils aus den Kindern der neuen Generation zusammen. Sie wuchsen zweisprachig auf und wurden schnell ein Teil der deutschen Gesellschaft, was zu Beginn der Einwanderung

kaum der Fall war. Deshalb ist es verständlich, dass dieser Aspekt nun als ein eigener Themenbereich gesehen werden kann.

Auch Gottschlich (2016) betont, dass heutzutage die Einwanderung von Millionen Türken eine gesellschaftliche Tatsache ist und immer mehr Nachfolger der ersten Einwanderergeneration eine wesentliche Rolle in Deutschland spielen. Inzwischen sind Deutsche mit Migrationshintergrund in wichtigen Positionen im Arbeitsleben zu sehen und in die Gesellschaft integriert. Angesichts der neuen Einwanderungswelle syrischer Flüchtlinge sind die Deutschtürken fast schon zur Elite geworden. (Gottschlich 2016: 147) Aber inwiefern die interkulturelle Ausrichtung der meisten Lehrwerke damit zu tun hat, bleibt offen und müsste in einer weiteren Analyse betrachtet werden.

Nach der vorliegenden Lehrwerkanalyse konnte festgestellt werden, dass das Türken- und Türkeibild sich ungefähr auf die Zeit nach 1990 bezieht. Das Türken- und Türkeibild besteht hauptsächlich aus den Folgen und Auswirkungen der Gastarbeitergeneration in Deutschland, welche schon mehrere Jahre zurückbleiben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Darstellung des Türken- und Türkeibildes anhand historischer Gegebenheiten interpretiert werden kann. Die Entwicklung der Anzahl an Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit in Deutschland sowie das historische Ereignis der Gastarbeiter Zeit prägen die türkisch-deutschen Beziehungen. Obwohl sich die Darstellung des Türken- und Türkeibildes aufgrund der sich ändernden gesellschaftlichen Realitäten wechselte, haben die historischen Ereignisse der türkisch-deutschen Geschichte immer noch einen großen Einfluss auf die Darstellung des Türken- und Türkeibildes in Lehrwerken.

10. REFLEXION UND AUSBLICK

Im Verlauf der Arbeit wurde betont, dass aufgrund einer überschaubaren Menge an untersuchten Lehrwerken keine allgemeingültigen Ergebnisse erzielt werden können, da nicht alle zu dieser Zeit erschienenen Lehrwerke analysiert werden konnten. Ein Korpus mit 51 Lehrwerken ist in diesem Fall nur teils repräsentativ. Aber eine Analyse mit mehreren oder auf allen auf dem Markt vorhandenen Lehrwerken würde das Thema überschreiten und ist auch aus logistischen Gründen nur schwer möglich, da hier (in der Türkei) nur eine begrenzte Anzahl an Lehrwerken zur Verfügung steht. Aus diesem Grund konnten nicht alle Lehrwerke analysiert werden, die zu Beginn geplant waren.

Das zentrale Problem der Datenanalyse war in erster Linie somit der geringe Zugriff auf die zu untersuchenden Lehrwerke.

Zudem wurden in den zwei “Deutsch als Zweitsprache” Lehrwerken, viele Textstellen, die einer Analyse wert sein könnten, zum Türken- und Türkeibild ermittelt. Diese wurden nur miteinbezogen, um mögliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten aufzudecken und spielten grundsätzlich keine wesentliche Rolle für die vorliegende Analyse. Zudem wären 2 Lehrwerke auf nicht ausreichend um übergreifendes Ergebnis zu erzielen. In einer weiteren Analyse mit einem umfangreichen Korpus an DaZ-Lehrwerken könnte das Türken- und Türkeibild um allgemeingültige Ergebnisse zu erzielen mit mehreren DaZ- Lehrwerken im DaF- und DaZ- Kontext vergleichend analysiert werden.

Zumal der Unterschied von DaF zu DaZ der Kontext ist, in dem die Sprache erlernt wird. Bei DaZ erfolgt der Spracherwerb in der Zielkultur, und insofern nimmt die neue Sprache eine hohe Signifikanz im Leben der Lerner ein. Sie wird gebraucht um sich im Alltag zurechtzufinden. Bei DaF hingegen, erfolgt der Spracherwerb im Kontext der Ausgangskultur, da die Sprache im Ausland gelehrt wird. Zumal sie die Sprache als eine (weitere) Fremdsprache lernen und sie außerhalb des Unterrichts keine wesentliche Rolle spielt, ist sie für die Lernende nicht alltagsrelevant. (Pädagogische Hochschule Freiburg 2023)

11. FAZIT

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, welchen Stellenwert das Türken- und Türkeibild in den jüngsten DaF Lehrwerken hat und wie sich die türkisch-deutschen Beziehungen auf die Darstellung der Türken und der Türkei in Lehrwerken ausgewirkt hat. Dafür wurden im theoretischen Teil der Arbeit zunächst die türkisch-deutschen Beziehungen dargestellt und die gemeinsame Geschichte beschrieben. Hierbei wurde der Fokus insbesondere auf die Zeit ab 1960 gelegt um das in Deutschland entstandene Türken- und Türkeibild zu bestimmen. Zudem wurde die Teildisziplin Landeskunde innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache näher betrachtet und ihre Ansätze dargestellt, um die Gestaltung sowie Entwicklung der Lehrwerke zu identifizieren. Darüber hinaus wurde die Relevanz und Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht festgestellt sowie die Lehr- und Lernmethoden des Fremdsprachenunterrichts veranschaulicht und abschließend wurde die Lehrwerkanalyse erörtert.

Die vorliegende Arbeit hatte die Absicht folgende Fragen zu beantworten;

Welchen Stellenwert hat das Türken- und Türkeibild in den jüngsten DaF Lehrwerken?

Wie wird das Türken- und Türkeibild dargestellt? Welche Themenbereiche lassen sich feststellen?

Welchen Bezug haben die Themenbereiche und die Häufigkeit des Türken- und Türkeibild hinsichtlich der türkisch-deutschen Beziehungen?

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurden 51 unterschiedliche Lehrwerke in Hinblick auf das Türken- und Türkeibild analysiert. Anschließend wurden die Ergebnisse auf der Basis der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kategorisiert und anhand der synchronen, beschreibenden und interpretativen Lehrwerkanalyse nach Rösler (2012) ausgewertet und beschrieben.

In dieser Arbeit wurde im ersten Schritt der Datenanalyse die Häufigkeit, anhand vom Auftreten bestimmter Textstellen ermittelt, um den Stellenwert des Türken- und Türkeibildes festzustellen.

Es konnte der Analyse entnommen werden, dass es in 41 von 51 Lehrwerken bis zu 9 Textstellen mit Informationen zu einem Türken- und Türkeibild gab. In 10 Lehrwerken waren wiederum keine Angaben von einem Türken- und Türkeibild zu sehen. Es fiel auf, dass insbesondere in Lehrwerken mit höheren Niveaustufen oder Lehrwerken für Kinder und Jugendliche darauf verzichtet wurde. Trotzdem kann festgehalten werden, dass dem Türken - und Türkeibild ein hoher Stellenwert in DaF- und DaZ – Lehrwerken zugeschrieben wird.

Anschließend wurden Kategorien, die sog. Themenbereiche anhand konkreter Kriterien identifiziert. Es konnte festgestellt werden, dass die Darstellung des Türken - und Türkeibildes sich im Allgemeinen in sechs Themenbereiche einordnen lässt. Diese Darstellungen traten unter anderem in einfachen Sätzen oder längeren Texten sowie als Abbildungen auf und ließen sich anhand von Wiederholungen und zusammengehörenden Merkmalen in eine Kategorie zuordnen.

Diese Kategorien waren folgende;

1. *Nationale Identität der Türken*
2. *Türkei als Reiseland,*
3. *Beispiele erfolgreicher Integration*
4. *Türken in Deutschland*
5. *Türkische Küche*
6. *Türkische Kultur.*

Abschließend wurden die Kategorien einzeln beschrieben und mit Hilfe von Beispielen aus dem erhobenen Datenmaterial veranschaulicht und anhand der im theoretischen Teil vorgestellten Theorien interpretiert. Es konnten folgende Ergebnisse erzielt werden:

- (1) Lehrwerke sind ein Spiegel der Gesellschaft und nehmen die aktuellen Bilder der Einwanderungsgesellschaft auf und reflektieren sie. Laut Altmayers (2005) Theorie in seinem kulturwissenschaftlichen Ansatz sollte die Heterogenität der Gesellschaft berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass die Angaben in Lehrwerken sich nicht mehr auf eine Nation oder Kultur beschränken, sondern eine gemeinsame Deutung haben sollten. Sie sollen nicht differenziert, sondern

als ein Ganzes dargestellt werden. Sie wurden als ein Teil und Spiegel der Gesellschaft gesehen. Dazu konnte man Beispiele in 2 der etablierten Kategorien sehen. In der Kategorie „**Nationale Identität der Türken**“ wurden mehrere Angaben zu Personennamen ohne ihre Herkunft dargestellt, sodass sie als ein Teil der deutschen Gesellschaft gesehen werden konnten. Zudem wurden auch Aspekte aus der Kategorie „**Türkische Küche**“ als ein Teil der deutschen Gesellschaft gesehen, da viele Textstellen mit türkischen Spezialitäten ohne Bezug zur Türkei veranschaulicht wurden.

(2) Heutzutage arbeiten fast alle Lehrwerke ausschließlich mit dem interkulturellen Ansatz und dementsprechend fehlt die Umsetzung einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde in Lehrwerken. Diese wesentliche Tatsache, wurde auch in 2 Kategorien festgestellt. Die Kategorien „**Türkei als Reiseland**“ und „**Türkische Kultur**“ hatten klare Aspekte über Türken und die Türkei, welche stereotypisierend waren und sich demnach klar unterscheiden ließen. In diesen Kategorien ließen sich Anzeichen einer Differenzierung zwischen Kulturen und Ländern erkennen. Grund dafür ist der interkulturelle Ansatz, der besagt, dass landeskundliche Themen zwischen Ausgangs- und Zielkultur vergleichend dargestellt werden sollen.

(3) Allerdings gab es 2 Kategorien, in denen die Angaben differenziert dargestellt worden, sie aber trotzdem als Spiegel der deutschen Gesellschaft gesehen werden konnten. Die bekannten Persönlichkeiten, die der Kategorie „**Beispiele erfolgreicher Integration**“ zugeordnet worden sind, wurden hinsichtlich ihrer Herkunft differenziert dargestellt. Zumindest sie aber als „Deutschtürken“ definiert werden und in landeskundlichen Kapiteln die deutsche Gesellschaft reflektieren, können sie als Spiegel der deutschen Gesellschaft gesehen werden. Insbesondere nach der Interpretation der Kategorie „**Türken in Deutschland**“ konnte ein besonderes Ergebnis festgestellt werden. Es wurden Aspekte von Folgen der Gastarbeitergenerationen vermittelt, welche ein ganz neues Bild, das nur in Deutschland gesehen wird, zeigen. Es werden nicht Türken in der Türkei, sondern Türken in Deutschland veranschaulicht. Sie werden demzufolge als Teil der deutschen Gesellschaft gesehen.

Es wurde bei der historischen Interpretation und Auswertung der Kategorien Bezug auf die Studie von Cangil (2011) genommen und ein Vergleich angestellt. Das Ergebnis wies darauf hin, dass sich die sich ständig ändernde und zunehmende gesellschaftspolitische Relevanz der Zuwanderung und Einbindung in die Gesellschaft auch in den Lehrwerken niederschlägt und somit einen Einfluss auf die Lehrwerkgestaltung hat.

Resümierend ließ sich herausarbeiten, dass das historische Ereignis der Einwanderung ab 1961 und die dadurch entstandene „Eigenart“ der Gastarbeiter, die Wahrnehmung und Darstellung sowie den Stellenwert der Türken und Türkei in Deutschland noch bis heute in Lehrwerken prägt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Darstellung der größten Minderheit in Deutschland - der Türkeistämmigen – zu einem angemessenen Maße Berücksichtigung findet, wenn auch nicht unter dem Begriff Türke/Türkin, da viele der Gastarbeiter Nachfahren sowie kulturelle Aspekte der Türkei inzwischen deutsche Charakter haben und dadurch als Spiegel der deutschen Gesellschaft gesehen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

ABCD- Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990).
Fremdsprache Deutsch 3, 60-61.

Auswärtiges Amt (2022a): Deutschland und die Türkei. <https://tuerkei.diplo.de/tr-de/themen/politik/-/1667908> (Zugriff am 28.11.2022).

Auswärtiges Amt (2022b): Bilaterale Wirtschaftsbeziehungen.
<https://tuerkei.diplo.de/tr-de/themen/wirtschaft/-/1673720> (Zugriff am 21.01.2023)

Allgaier, Nicole; Hennen, Gabi; Glembek, Johannes (2007): “Anders sind wir - anders die anderen: Interkulturelle Literatur in Deutsch-Lehrwerken”, In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 156-178.

Altmayer, Claus (2005): Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung.
Deutsch als Fremdsprache 42/3, 154-159.

Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.

Altmayer, Claus (2012/2013): Kulturwissenschaft - eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 11-29.

Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung*. Migrationsbericht 2013, Nürnberg.

Barkowski, Hans; Fritsche, Michael; Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (1986): *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3. Auflage. Mainz: Verlag Manfred Werkmeister.

Bayaz, Ahmet (2003): Die deutsch-türkische Freundschaft. Eine lange Beziehung mit vielen Krisen. In: Kalter, Johannes; Schöneberger, Irene (Hrsg.): *Der lange Weg der Türken. 1500 Jahre türkische Kultur*. Stuttgart: Linden-Museum. 265-271.

Bendel, Petra & Borkowski, Andrea (2016): Entwicklung der Integrationspolitik. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer, 99-116.

Bewerunge, Martin (2022): 50 Jahre Döner - Ein großes Stück Deutschland. rp online. Online verfügbar unter https://rp-online.de/kultur/50-jahre-doener-kulturgeschichte-eines-deutschen-traditionsgerichts_aid-72761905 (Zugriff am 21.10.2022).

Biebighäuser, Katrin (2021): Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden*. Metzler: Stuttgart, 233-252.

Biechele, Markus; Padros, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. München: Langenscheidt.

Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd (2003): *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Fernstudieneinheit 18. Berlin: Langenscheidt.

Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudieneinheit 3. München: Langenscheidt.

Brinkmann, Heinz Ulrich (2016): Soziodemografische Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer, 145-175.

Ciepielewska, Luiza (2000): Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 28, 65-68.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine; Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Cangil, Binnur Erikson (2011): Das Türkenbild in den DaF-Lehrwerken.

Çelik, Latif (2011): *Deutsche Spuren in der Türkei / Türkiye'de Alman İzleri*. Mainz: Logophon.

Dawidowski, Christian (2012): Die Darstellung von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In: Oзил, Şeyda; Hofman, Michael; Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *51 Jahre türkische Gastarbeitermigration in Deutschland. Türkisch-Deutsche Studien*. Jahrbuch 2012. Göttingen: V&R unipress, 57-80.

Dellal, N. Akpınar (1998): Das Türkenbild in deutschsprachigen "Neuen Zeitungen" aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Cukurova Universität, Sosyal Bilimler Dergisi: Adana, 209-219

Deutsche Welle (2016): Erfolgreiche Deutschtürken in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/erfolgreiche-deutsch%C3%BCrken-in-deutschland/g-36195196> (Zugriff am 21.10.2022).

Deutscher Reiseverband (2023): Destinationen. Online verfügbar unter <https://www.driv.de/themen/reisen-in-zahlen/destinationen.html> (Zugriff am 04.01.2023).

Die Presse (2023): Das Ehepaar, das Corona besiegen könnte.
<https://www.diepresse.com/5895570/das-ehepaar-das-corona-besiegen-koennte>
(Zugriff am 12.02.2023)

Doff, Sabine (2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: A. Francke, 320-325.

Engel, Ulrich; Halm, Wolfgang; Krumm, Hans-Jürgen et al. (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg.

Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.) (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Band 1. 5. Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag

Fäcke, Christiane; Mehlmauer-Larcher, Barbara (2017): Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung. In: Fäcke, Christiane; Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7-20.

Foroutan, N. (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer, 227-254.

Friedrichs, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Auflage*. Springer: Wiesbaden.

Funk, Herrmann (2010): Lehrbuchforschung. In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 364–368.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). München: Langenscheidt.

Goethe Institut (2022): Almanyá Willkommen in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.goethe.de/ins/dk/de/spr/unt/kum/dfj/fil/alm.html> (Zugriff am 21.10.2022).

Gottschlich, Jürgen (2016): Türkei. Erdoğans Griff nach der Alleinherrschaft. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 100009. Berlin: Christoph Links.

Hell, Matthias (2005): *Einwanderungsland Deutschland? Die Zuwanderungsdiskussion 1998-2022*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. 841-853.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Erich Schmidt.

Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.

Jenkins, Eva-Maria (1997), Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 1/1997. Innsbruck: Studien-Verlag, 182 – 193.

Kast, Bernd; Neuner Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

Knechtel, Luisa (2021): Die Personennamen in DaF-Lehrwerken. Eine diachrone Analyse. Justus-Liebig-Universität Gießen

Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht. In: Camilla Badstübner-Kizik, Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-36.

Koreik, Uwe (2013): Kompetenzbereiche und Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Landeskunde. In: Ahrenholz Bernt, Oomen-Welke Ingelore (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 178-186.

Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: de Gruyter, 1441-1454.

Kogan, Irena (2016): Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer, 177-199

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt.

Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1029–1041.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1215 – 1227.

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim u.a.: Beltz.

- Leibold, Jürgen; Kühnel, Steffen (2016): Migranten und Einheimische – Welche wechselseitigen Wahrnehmungen haben sich im Verlauf der Zeit durchgesetzt? In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer, 311-338.
- Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika (2021): Einleitung. In: Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika (Hrsg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-19.
- Mayring, Peter (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Peter (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuner, Gerhard (1979): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt, 8-22.
- Neuner, Gerhard (1995): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 292-295.
- NTV- Nachrichtenfernsehen (2022): Seit 50 Jahren in Berlin. Döner – beliebtestes Fast Food der Deutschen. <https://www.n-tv.de/leben/Das-beliebteste-Fast-Food-der-Deutschen-Der-Doener-Kebab-wird-50-article23213721.html> (Zugriff am 12.01.2023)
- Önsoy, Rıfat (2004): *Türkiye'deki Almanya 1914-1918. Almanya'nın Türkiye'deki kültürel etkinliği ve Robert Bosch*. Ankara: Atlas Yayınları.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2022): Heinz Kühn. Online verfügbar unter: <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/staatsministerin/heinz-kuehn-1864756> (Zugriff am 29.12.2022).
- Pädagogische Hochschule Freiburg (2023): Deutsch als Zweit-/Fremdsprache. <https://www.ph-freiburg.de/deutsch/institut/deutsch-als-zweit-fremdsprache.html> (Zugriff am 12.01.2023)
- Reinbothe, Roswitha (1997): Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24/4, 499–513.
- Reiss-Held, Sonja; Busch, Birgit (2013): Methodik, Medien, Kultur und/in/für Deutsch als Fremdsprache. Didaktik und Methodik. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. DTP, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 199-212.
- Ros, Lourdes (2013): Landeskunde und interkulturelles Lernen. In: Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans Jürgen; Kroemer, Sandra; Möller-Frorath, Monika; Ros,

Lourdes. (Hrsg.): *DaF Unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 95-105.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Rösler, Dietmar (2013): Methodik, Medien, Kultur und/in/für Deutsch als Fremdsprache. Lehrmaterial. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. DTP, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 212-221.

Rösler, Dietmar; Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43/5, 483-493.

Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2020): *Lehr- und Lernmedien*. Neubearbeitung. Stuttgart: Klett.

Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. Stuttgart: Klett Langenscheidt.

Sauer, Martina; Brinkmann, Heinz Ulrich (2016): Einführung. Integration in Deutschland. In: Sauer, Martina; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. Wiesbaden: Springer, 1-21.

Schaffer, Hanne (2014): *Empirische Sozialforschung für die soziale Arbeit. Eine Einführung. 3. Auflage*. Freiburg: Lambertus.

Schramm, Karen (2021): Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Metzler, 215-232.

Schührer, Susanne (2018): Türkeistämmige Personen in Deutschland. Erkenntnisse aus der Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2015“ (RAM). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp81-tuerkeistaemmige-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (10.12.2022).

Schweiger, Hannes (2021): Konzepte der “Landeskunde” und des kulturellen Lernens. In: In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: Metzler, 358-375.

Statista (2022): Anzahl der Ausländer aus der Türkei in Deutschland von 2001 - 2022. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/152911/umfrage/tuerken-in-deutschland-seit-2001/> (Zugriff am 12.12.2022).

Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014 (Fachserie 1 Reihe 2.2), Wiesbaden.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.

Szatkowski, Tim (2016): Die Bundesrepublik Deutschland und die Türkei 1978 bis 1983. In: Institut für Zeitgeschichte (Hrsg.): *Zeitgeschichte im Gespräch*. Band 23. Berlin: de Gruyter.

Uhl, Benjamin (2018): Quantitative Inhaltsanalyse In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider, 323-340.

Wicke, Rainer E. (2021): Das Lehrbuch. Die Grundlage des Deutschunterrichts. In: Wicke, Rainer E. (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Arbeit mit Lehrwerken*. Nr.65. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Würffel, Nikola (2021): Lehr- und Lernmedien. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Metzler, 282-300.

Yıldız, Şerife (1998): Ein Überblick über die kulturelle Identität der türkischen Gesellschaft. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi.15/1,83-113.

ANHANG

Anhang 1: Liste der analysierten Lehrwerke mit Textstellen zum Türken- und Türkeibild - farblich nach Kategorien	113
--	-----



Anhang 1: Liste der analysierten Lehrwerke mit Textstellen zum Türken- und
Türkeibild - farblich nach Kategorien

	Lehrwerk	Verlag	Jahr	Niveau	Textstelle mit Seitenzahl
1	Schritte international neu 1 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2016	A1.1	15 - Personenname, Stadt, Sprache AB 10 - Personenname AB 14- Flagge, Land AB 22 - Personenname, Land (Text Semra) AB 35 - Land AB 61 - Personenname
2	Schritte international neu 2 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2016	A1.2	104 - Kenan hat Obst und Gemüseladen 106 - Abbildung Dönerladen "Çavuşoğlu" 170 - Personenname AB 124 - Land, Stadt - Urlaubsort AB 156 - Personenname
3	Schritte International Neu 3 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2017	A2.1	36 - Arzu Essgewohnheit 45 - Mustafas Gemüse Kebab 68 - Deniz Özer - Fußballspielerin AB 39 - Mehmet - Essgewohnheiten
4	Schritte international neu 4 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2017	A2.2	111 - Istanbul Postkarte
5	Schritte international neu 5 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1.1	28 - Film „Almanya“ 69 - Zelihas Grillhaus 73 - Ahmet Demir Geschichte zu Migration

					AB 18 - Glücksbringer Blaue Auge AB 45 - Personennamen
6	Schritte international neu 6 Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2018	B1.2	157 - Sibel Kekilli 164 - Anatolische Schwabe - Cem Özdemir 170 - Burak Yıldırım - Heimatgefühl AB 120 - Kamil - Text zu Person AB 122 - Personennamen
7	Menschen DaF Kursbuch	Hueber	2012	A1	12 - Flagge Türkei 119 - Adem Yılmaz - Text zu Person
8	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2012	A1	8 - Abbildung Hagia Sophia Moschee Istanbul 18 - Personennamen 29 - Mesut Özil
9	Menschen DaF Kursbuch	Hueber	2019	A2	23 - Stammbaum einer türkischen Familie
10	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2013	A2	138 - Urlaubsort Türkei 147 - Deutsche Urlaubstrends - Türkei
11	Menschen DaF Kursbuch	Hueber	2015	B1	23 - Statistik Ausländer in Berlin
12	Menschen DaF Arbeitsbuch	Hueber	2015	B1	-
13	Sicher! DaF Kursbuch	Hueber	2012	B1+	10 - Personennamen, Land (Nuriye) 52 - Personennamen, Land - Beruf: Schneiderin
14	Sicher! DaF Arbeitsbuch	Hueber	2012	B1+	109 - Film "Soul Kitchen" von Fatih Akın
15	Sicher! DaF Kursbuch	Hueber	2014	B2	46 - Film "Almanya"

16	Sicher! DaF Arbeitsbuch	Hueber	2014	B2	49 - türkische deutsche Filmemacher 197 - Cem Yıldırım - Pass
17	Sicher in Alltag und Beruf! Deutsch als ZweitspracheKurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.1	8 - Personennamen 27 - Cem Günlü - Text zu Person 36 - Film "Almanya" & Fatih Akin 78 - Umut Yılmaz - Text zu Person AB 41 - deutsch - türkische Filmemacherinnen AB 45 - Personennamen (Selma, Murat, Yusuf, Cem, Aylin, Seda) AB 56 - Emine - Frauenberufe - Männerberufe
18	Sicher in Alltag und Beruf - Deutsch als Zweitsprache Kurs- und Arbeitsbuch	Hueber	2019	B2.2	92 - Personennamen 158 - Personennamen AB 99 - Personennamen AB 103 - Personennamen AB 104,105 Mesut Can - Fußballspieler AB 106 - Personennamen AB 184 Döner aus dem Türkischen AB 186 Bild Türkei Flagge,Döner
19	Sicher! Deutsch als Fremdsprache Kursbuch	Hueber	2016	C1	-
20	Starten wir! Deutsch als Fremdsprache Arbeitsbuch	Hueber	2018	A2	142 - Ramadan Fest
21	Mit uns Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2017	B1+	67 - Von Istanbul nach Wels - Auslandsschuljahr
22	Planet Plus Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2017	A2.1	-

23	Beste Freunde Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2016	B1.1	-
24	Beste Freunde Deutsch für Jugendliche Arbeitsbuch	Hueber	2016	B1.1	-
25	Beste Freunde Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Hueber	2015	A2.2	-
26	Netzwerk Neu Kurs- und Übungsbuch	Klett	2019	A1.1	13 - Land, Sprache 32 - Fatih Akın 83 - Personennamen 131 - Personennamen
27	Netzwerk Neu Kurs- und Übungsbuch	Klett	2019	A1.2	-
28	Klasse! Deutsch für Jugendliche Kursbuch	Klett	2018	A1.1	13 - Personennamen 15 - Sinan Müller - Text zu Person 18 - Türkei, Türkisch 32 - Nevada - Text zur Person
29	Netzwerk DaF Arbeitsbuch	Langenscheidt Klett	2013	A1	20 - türkische Wochentage
30	Wir alle! - Deutsch für junge Lernende Kurs- und Übungsbuch	Klett	2020	A1.1	-
31	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 3	Klett	2017	C1	-
32	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 1	Klett	2017	B1+	56 - Backgammon und Tee

33	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 1	Klett	2017	B1+	9 - Urlaubsort Istanbul
34	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 2	Klett	2017	B2	20- Fatih Akın 42 - Personenname 54 - Personenname
35	Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 2	Klett	2017	B2	-
36	Netzwerk - DaF Kursbuch	Klett - Langenscheidt	2013	A2	20 - Personenname 25 - Personenname 34 - Film "Almanya" 132 - Dursun: Klischees: Kultur
37	Netzwerk -DaF Arbeitsbuch	Langenscheidt Klett	2013	A2	6 -Döner 150 - Zuckerfest in der Türkei
38	Netzwerk DaF Kursbuch	Langenscheidt -Klett	2013	A1	22 - Harun Aslan - Techniker bei VW
39	geni@l Deutsch für Jugendliche	Langenscheidt	2011	A1	18 - Hauptstadt Ankara, Ayşe Türkei
40	Berliner Platz Neu - Deutsch im Alltag Lehr und Arbeitsbuch	Langenscheidt	2010	A2	28 - Feridun Üstün- Text zu Person 35 - Abbildungen von Mosche, Istanbul Juwelier, Sofra Essen 43 - Zuckerfest - Ramadan 151 - Familie aus der Türkei 249 - Meral Efe - Niederlassungserlaubnis 265 - Veysel Cakici - Migration
41	Studio d Die Mittelstufe B2/1 DaF Kurs-und Übungsbuch	Cornelsen	2010	B2.1	11 - Vergleich Einladungen in der Türkei 25 - Seyran Aksu - Abbildung türkische Frau

					61 - Personennamen
42	Pluspunkt Deutsch - Leben in Deutschland	Cornelsen	2018	B1.2	100 - Herkunft, Geschichte von Person (Aynır Boldaz Özdemir) 167 - Personennamen
43	Momente DaF Kursbuch	Hueber	2021	A2.1	27 - Personennamen 60 - Personennamen
44	Momente DaF Arbeitsbuch	Hueber	2022	A2.1	66 - Personennamen
45	Momente DaF Arbeitsbuch	Hueber	2022	A2.2	22 - Personennamen 40 - Personennamen: Göran, Fliesenleger
46	Momente DaF Arbeitsbuch	Hueber	2022	A2.2	7 - Personennamen 33 - Personennamen
47	Vielfalt DaF Kurs- & Arbeitsbuch	Hueber	2021	B2.1	1 - Personennamen 6 - Zeliha Yıldız - Gastarbeiter 7 - Gastarbeiter 8 - Gastarbeiter & Kultur 9 - Gastarbeiter 14 - Lebenslauf Zeliha Yıldız 15 - Bewerbungsschreiben Zeliha Yıldız 20 - Personennamen, Türkei AB 39 - Nihat Güler - Text zu Person
48	Vielfalt DaF Kurs- & Arbeitsbuch	Hueber	2022	B2.2	52 - Özlem Demirel - Storytellerin AB 30 - Personennamen
49	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	A1+	7 - Personennamen- Türkisch 8 - Türken 20 - Personennamen 57 - Döner Abbildung 200 - Türkei

50	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	A2+	15 - Abbildung Döner (beliebte Imbisse) 54 - Lieblingsfilm "ALMANYA"
51	Akademie Deutsch - DaF Intensivlehrwerk	Hueber	2020	B1+	70 - Canan - Eindruck Deutschland 74 - Deutsche in der Türkei/ Türkin in Deutschland 120 - Wasserrutschentester in der Türkei

