

ZUM HISTORISCHEN WANDEL DER KULTURKONZEPTIONEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – DARGESTELLT ANHAND VON DAF- LEHRBÜCHERN IN DER TÜRKEI-¹

Nilüfer TAPAN^(*)

ÖZET.

Yabancı dil öğretimi çerçevesinde kültürel öğelerin öğrenciye aktarımı her zaman üzerinde tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkar. Öğrenci yabancı bir dil öğrenirken aynı zamanda farklı bir kültürü de tanıyıp onunla hesaplaşmayı öğrenir. Konuya tarihsel gelişim çizgisi içinde baktığımızda, yabancı dil öğretimini yönlendiren farklı yaklaşım ve yöntemlerin kültür öğelerinin aktarım sürecinde de belirleyici olduğu görülür. Bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca öğretiminden yola çıkılarak kültür aktarım sürecini yönlendiren üç temel yaklaşım tanıtılmış ve bunların ülkemizdeki Almanca öğretimine yansımaları değerlendirilmiştir. Değerlendirme 1940'lı yıllardan bu yana yabancı dil olarak Almanca öğretimi için Türkiye'de hazırlanmış olan üç farklı ders kitabı temel alınarak yapılmıştır. Ele alınan ders kitapları kültürel öğelerin aktarımı doğrultusunda incelenmiş ve bu aktarım sürecinin değişen yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarına ve ülke koşullarına uygunluğu tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, Kültür Aktarım Süreci, Kültürlerarasılık, Türkiye'de Hazırlanmış Almanca Ders Kitapları.

ABSTRACT.

The transfer of cultural elements to learners has always been a highly debatable issue within the field of foreign language education. When learning a foreign language, language learners do not only develop language skills but also develop an awareness of another culture from a

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Form des Beitrags, der bei der Tagung für Interkulturelle Germanistik (GIG) (26.09-30.09.2006) gehalten wurde. Die Teilnahme an der Tagung wurde vom Forschungsfond der Universität Istanbul unterstützt.

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

comparative perspective. An analysis of foreign language teaching methodology from a historical perspective shows that different approaches to and methods of foreign language teaching have been quite influential on the cultural transfer processes. This study introduces the three fundamental approaches to the teaching of culture in foreign language education on the basis of the teaching of German as a foreign language and, further, discusses their reflections on German language teaching in Turkey. The study is founded on the evaluation of three different coursebooks, which have been used in Turkey for German language teaching since 1940s, with respect to the transfer of cultural elements. Moreover, the study discusses the compatibility of the cultural transfer processes to the changing foreign language teaching methods and approaches as well as the national context.

Key Words: *The Teaching of German as a Foreign Language, Cultural Transfer Process, Interculturalism, German Language Teaching Coursebooks Prepared In Turkey.*

Die Entwicklungen in den letzten Jahren im Bereich Deutsch als Fremdsprache führten unter anderem auch dazu, dass sich die Rolle und der Stellenwert der Vermittlung des kulturellen Wissens im Fremdsprachenunterricht einem Wandel unterzog und in diesem Sinne der Landeskunde neue Funktionen zukommen. Von vielen Wissenschaftlern des Faches wird heute die These vertreten, dass Sprache nicht kulturneutral vermittelt werden kann und der Fremdsprachenunterricht der Ort ist, wo unterschiedliche Sprachen und Kulturen aufeinander stoßen, mit denen die Lerner in einen Dialog treten. In diesem Zusammenhang vertritt Krümm (1988:121) die Meinung, dass „der Sprachunterricht bewusst als Ort interkulturellen Lernens gestaltet werden soll“. Bleyhl (1994:9) weist darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht der Ort ist, die Fähigkeit zu erwerben, die Grenzen zwischen den Kulturen zu überschreiten“. Auch Altmayer (2005:194) vertritt dieselbe These: „Fremdsprachenunterricht muss sich heute auch und vielleicht sogar vor allem an dem Ziel orientieren, Lerner zu derart grenzüberschreitender Verständigung zu befähigen“. Für Leupold (2003:132) „sind landeskundliches Wissen und die Fähigkeit zu interkulturellem Handeln unverzichtbare Zielorientierungen des Fremdsprachenunterrichts“.

Dieser kulturgeprägte Aspekt des Fremdsprachenlernens ist in den letzten Jahren zu einem dominierenden Lehr- und Lernziel erhoben worden. In diesem Zusammenhang kommt im Fremdsprachenunterricht der Vermittlung der Landeskunde als einem Lernbereich, in dem es um die Fragen geht, „ wie

die fremde wahrgenommen werden soll und welche Meinungen, Einstellungen und Haltungen dabei der fremden Welt gegenüber ausgeprägt werden sollen“(Neuner 1994: 15) eine relevante Bedeutung zu. Die kulturbezogene Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts wurde in den ABCD-Thesen zur Landeskunde (1990:60) folgendermassen formuliert: „ 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.“

Ausgehend von den hier dargestellten Ausführungen möchte ich in diesem Artikel der Frage nachgehen, welche kulturellen Konzeptionen im Laufe der geschichtlichen Entwicklung des Deutschunterrichts in der Türkei dominierten. Bei meiner Untersuchung werde ich mich auf die an den türkischen staatlichen Schulen benutzten regionalen DaF-Lehrwerke stützen, weil die Vermittlung der landeskundlich-kulturellen Elemente sich am deutlichsten in den Lehrwerken konkretisieren. Es muss hier jedoch hinzugefügt werden, dass der Kulturbegriff ein sehr breiter Begriff ist und diesem Begriff in der Geschichte der Geistes- und Sozialwissenschaften unterschiedliche Definitionen zukommen. Im Rahmen dieses Artikels möchte ich auf die unterschiedlichen Definitionen des Kulturbegriffs nicht näher eingehen. Bezogen auf das Fach Deutsch als Fremdsprache ist meines Erachtens die Kulturdefinition von Esser (2006: 4) von Bedeutung , da diese Definition mit der Vermittlung der kulturellen Elemente im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens eng zusammenhängt:„Kultur‘ ist ein abstrakter Begriff für die ganz spezifische Art und Weise ,wie die Menschen (hier : einer deutschsprachigen Zielkultur und die der Ausgangskultur der LernerInnen) leben, d.h. wie sie ihre Lebenswelt jeweils organisieren. Und das heisst auch: wie sie jeweils kommunizieren und wie sie Wissen vermitteln und sich aneignen, also: wie sie jeweils sprechen und wie sie lehren und lernen“.

Grundlegende landeskundliche Konzeptionen im DaF-Unterricht

Je nach vorherrschendem landeskundlichem Ansatz wurden im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Dimensionen und Akzente der Kultur betont. Biechele/Padros (2003:15 ff) sprechen im Kontext der Landeskundedidaktik von drei grundlegenden landeskundlichen Ansätzen in unterschiedlichen Lehrwerkgenerationen: Landeskunde der Tatsachenvermittlung (faktische Landeskunde), Landeskunde als sprachliches Handeln (kommunikative Landeskunde) und Landeskunde als Verstehen (interkulturelle Landeskunde). Sicherlich kommen diese Ansätze in der Praxis nicht in ihrer reinen Form vor, sondern sie ergänzen sich gegenseitig.

Die Lehrwerke, die dem faktischen Landeskundeansatz zuzuordnen sind, zielen auf der einen Seite darauf, dass den Lernenden Informationen über Politik, Wirtschaft, Geografie, Geschichte des Zielsprachenlandes -meist in Form von Fakten, Daten und Zahlen- oder Kenntnisse über Sitten und Bräuche vermittelt werden. Auf der anderen Seite haben Werke aus der Literatur, Musik und Malerei eine hohe Gewichtung in den Lehrbüchern. „Im faktischen Landeskundeansatz werden unter Kultur zumeist Zeugnisse der „hohen Kultur“ verstanden. (...) Dieser Kulturbegriff ist also ästhetisch-akademisch definiert“ (Biechele/ Padros 2003: 22). Faktische Landeskunde ist nicht in den Sprachunterricht integriert, sondern Landeskunde wird additiv angeboten. Das bedeutet, dass die Vermittlung der landeskundlich-kulturellen Elemente im Fremdsprachenunterricht eine nachgeordnete, begleitende Rolle einnimmt. Die Lehrwerke der Grammatikübersetzungsmethode sind von dieser landeskundlichen Konzeption geprägt. Auch in den Lehrwerken der audiolingualen/ audiovisuellen Methoden, bei denen zwar die sprachlichen Strukturen in zielkulturellen Alltagssituationen eingebettet sind und alltägliche Kommunikationssituationen im Vordergrund stehen, ist zum Teil noch das faktische Landeskundekonzept zu erkennen, weil hier auch „soziokulturelle Kenntnisse lediglich nebenher als zusammenhangloses Kontextwissen mitgelernt wurden“ (Witte 2002: 418).

Mit der kommunikativ orientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts Mitte der 1970er Jahre erhielten auch die landeskundlich-kulturellen Elemente eine neue Funktion. Der Kulturbegriff hat sich im FU von der hohen Kultur auf Alltagsphänomene erweitert. Dieser Wandel im Verständnis von Kultur spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Landeskundendidaktik. Der kommunikative Ansatz hat sprachliches Handeln in Alltagssituationen zum Ziel. Die Lernziele beziehen sich vor allem auf Handlungsfähigkeit in der Zielkultur. Die Kenntnisse landeskundlich-kultureller Elemente der Zielkultur, die jetzt nicht isoliert vorkommen, sondern in die für die Alltagskommunikation wichtigen Themenbereiche integriert sind, werden dabei als eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag angesehen. „Landeskunde wird damit ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenlernens“ (Biechele/Padros 2003:43). „Der Kulturbegriff wurde aus der Marginalität des Kontextwissens befreit und der Sprachkompetenz im Sinne einer Kulturkompetenz nachgeordnet. Landeskundlich-kulturelle Elemente werden zur Erklärung fremdsprachlicher Handlungszusammenhänge herangezogen; sie werden also in ihrer Zielperspektive sowohl informations- als auch handlungsbezogen eingesetzt, denn ihre Kenntnis wird als eine wesentliche Voraussetzung für eine angemessene Fremdsprachenverwendung angesehen“ (Witte 2002: 419). Somit ist es zu sagen, dass die ,kommunikative

Landeskunde' den Ansatz der ‚faktischen Landeskunde‘ zwar erheblich erweiterte, aber letztlich doch nicht aufhob“ (Schmidt 2006: 422).

In den 1980er Jahren trat die kommunikativ orientierte Fremdsprachendidaktik in eine zweite Phase ein. Mit den Feststellungen, dass die kommunikative Kompetenz nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet und dass das an der Bewältigung der Alltagssituationen orientierte Fremdsprachenlernen besonders für Lerner mit geographischer und kulturräumlicher Distanz zu den Zielsprachenländern zu einseitig ist, führte zu einer Erweiterung des kommunikativ- pragmatischen Ansatzes in Richtung zum interkulturellen Konzept. (Neuner/ Hunfeld 2000: 106 ff.) Somit erfolgte auch eine Neukonzeption der Landeskunde, die „das Lernziel ‚kommunikative Kompetenz‘ um ‚interkulturelle Sensibilität‘ erweiterte“ (Schmidt 2006: 423). Auch Pauldrach (1992:8) weist darauf hin, dass „ in den interkulturell orientierten Konzeptionen die Landeskunde eine Aufwertung erfuhr. Neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz tritt Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel. Mit Hilfe exemplarischer Themen sollen die Lernenden befähigt werden, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen. Ein interkulturell ausgerichteter FU will deshalb nicht in erster Linie Informationen vermitteln, denn es geht hier vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten und Strategien im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“. Nach Altmayer (2004:36) „hat aber die Schwerpunktverlagerung von der ‚kognitiven‘ oder ‚faktischen‘ zur ‚interkulturellen‘ Landeskunde nicht nur die Zielsetzung des landeskundlichen Lernens, sondern auch dessen Stellenwert innerhalb des Fremdsprachenunterrichts nachhaltig verändert. Indem die ‚interkulturellen‘ Zielsetzungen zu Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens schlechthin erworben werden, büsst die Landeskunde ihre etwas exponierte Stellung als eigenes ‚Fach‘ auch mehr und mehr ein und wird in den Fremdsprachenunterricht integriert, der heute vielfach insgesamt als Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen aufgefasst wird“.

Im Folgenden möchte ich ausgehend von den hier kurz skizzierten drei landeskundlichen Ansätzen untersuchen, wie landeskundlich-kulturelle Elemente in den in der Türkei konzipierten DaF- Lehrwerken unterschiedlicher Lehrwerkgenerationen dargestellt sind. Ich möchte hier hervorheben, dass ich die Lehrwerke nicht einer detaillierten Analyse unterzogen habe, wichtig ist für mich angesichts der drei grundlegenden Landeskundeansätzen auf folgende Fragen näher einzugehen: Sind die landeskundlich-kulturellen Elemente in den die in der Türkei konzipierten Lehrwerken unterschiedlicher Lehrwerkgenerationen einem Wandel unterzogen? Wenn ja, welche Faktoren

spielten dabei eine Rolle? Meinen Untersuchungsgegenstand bilden dabei nur die in der Türkei konzipierten regionalen Lehrwerke für Deutsch als erste Fremdsprache, die an den staatlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs benutzt werden.² Die Vermittlung der Landeskunde in den Regionallehrwerken für Deutsch als zweite Fremdsprache wird in diesem Beitrag nicht untersucht, weil diese Lehrwerke eine unterschiedliche Konzeption haben, die auf einer anderen Ebene diskutiert werden sollte.³

*Landeskundevermittlung in den türkischen Lehrwerken für DaF:
Erste Lehrwerkgeneration*

Der Anfang des Deutschunterrichts an den türkischen Schulen geht bis in die 1930er Jahre, also bis zu den Anfangszeiten der Gründung der türkischen Republik zurück und die ersten türkischen regionalen Deutschlehrbücher wurden schon Anfang der 1940er Jahre erstellt (Genç 2003:108). Damals und heute immer noch entscheidet der Ausschuss für *Ausbildung und Erziehung* (Talim Terbiye Kurulu), der seinen Sitz im Erziehungsministerium in Ankara hat, über die schulischen Lehrpläne. Die durch diesen Ausschuss zusammengesetzte Deutschkommission konzipiert nach festgelegten Lehrplänen die regionalen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Diese werden dann für den Deutschunterricht an den staatlichen Schulen eingesetzt und gelten für die ganze Türkei. Die Privatschulen und die fremdsprachlich orientierten Schulen haben freie Lehrwerksauswahl. Aber auch hier werden die Lehrbücher von dem erwähnten Ausschuss hinsichtlich der spezifischen Bedingungen der Türkei geprüft, bevor sie für die Schulen zugelassen werden.

Wie schon angemerkt wurde das erste regionale türkische Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Anfang der 1940er Jahre von der Deutschkommission des Erziehungsministeriums, an der türkische und deutsche Experten arbeiteten, konzipiert.⁴ Das sechsbändige Lehrwerk mit dem Namen *Atmanca Ders Kitabı* (Lehrbuch für Deutsch)⁵ wurde von den 1940er bis in die 1970er Jahre als das einzige Deutschlehrwerk in den Schulen des Sekundarbereichs 1 und 2 für 11- bis 17-jährige Schüler und Schülerinnen

² Für nähere Informationen über die Struktur und strukturelle Änderungen des Schulsystems in der Türkei siehe: Tapan 2000:40ff; Polat 2000:21 ff.

³ Eine Analyse über die regionalen Lehrbücher für Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei ist zu finden in: Cangil 2002:73-86 ; Schmidt 2006:419-432.

⁴ Die detaillierten Daten über die untersuchten Lehrbücher sind in dem Literaturverzeichnis angegeben.

⁵ Die erste Auflage von *Atmanca Ders Kitabı 1'* wurde 1940 publiziert. Die hier untersuchten Lehrbücher sind vom Jahre 1967 und haben die 18. Auflage.

benutzt.⁶ Dieses Lehrwerk, das wir wohl zu der ersten Generation der in der Türkei konzipierten Lehrbücher zählen dürfen, trägt im Grossen und Ganzen, wie es zu dieser Zeit üblich war, die Merkmale der Grammatikübersetzungsmethode, wenn auch nicht in reiner Form. Wenn wir die Vermittlung der landeskundlich-kulturellen Elemente untersuchen, so ist es ersichtlich, dass die von den Lehrbuchautoren konstruierten Lesetexte in der Mehrzahl keine spezifischen Eigenschaften der deutschen oder türkischen Umwelt behandeln, sondern die ausgewählten Themen mehr allgemeingültig sind, wie z.B. ‚Das Erdbeben‘, ‚Die geometrische Reihe‘, ‚Wanderungen der Aale‘, ‚Das erste Automobil‘, usw. Durch diese Texte bekommen die Lernenden keine Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft des Zielsprachenlandes. Wie die Lehrbuchautoren selber zum Ausdruck bringen, werden „ (...) alle Lesestücke für einen bestimmten grammatischen Stoff geschrieben. Bei der Abfassung der Lesestücke wurde auf die Entsprechung mit dem türkischen noch weitgehend Rücksicht genommen, wenn auch gegenüber dem ersten Buch die Bindung absichtlich gelockert wurde.“ (siehe İlkhan 2002:68) Es gibt manche Texte, die aus dem türkischen Kulturbereich stammen wie Karagöz, Nasreddin Hodja, der Architekt Sinan. Welche Funktion diese Texte haben, ist aber fraglich, weil von einem Vergleich im Sinne des interkulturell orientierten Landeskundeansatzes nicht die Rede ist. Die deutsche Kultur zeigt sich in Form von Texten der deutschen Literatur in Lyrik und Prosa. In den sechs Bänden des Lehrwerks finden wir von Anfang an Werke der deutschen Dichter wie Lessing, Goethe, Herder, Grillparzer, Hesse. Kulturelle Vermittlung durch literarische Texte weist darauf hin, dass bei der Konzipierung ein traditioneller Kulturbegriff verfolgt wurde. Der Schüler soll durch die literarischen Texte einen Einblick in die Bildungsgüter der Zielsprache bekommen und die in diesen Texten transportierten kulturellen Werte aufnehmen. Diese Zielsetzung, die als ein dominierendes Merkmal der Lehrwerke der Grammatikübersetzungsmethode zu erkennen ist, führt ohne Zweifel zu positiven Ergebnissen, wenn bei der Auswahl und Didaktisierung der Texte die Voraussetzungen der türkischen Schüler und Schülerinnen berücksichtigt würden. İlkhan (2002:69-70) weist jedoch in diesem Zusammenhang darauf hin, dass von den Textarten in dem Lehrwerk „(...) 30% literarische Texte wie Lyrik und Sprüche sind, die nicht für Schüler, sondern mehr oder weniger für die germanistischen Studenten angemessen sind. Denn ohne literarische Kompetenz in der deutschen Literatur wäre es unmöglich, Gedichte und Sprüche dieser Autoren zu interpretieren und zu verstehen. (...) Rezeption und Vermittlung von deutscher Kultur erscheint hier nicht nur als fremd sondern auch als eine Belastung“. Eine nähere Analyse

⁶ Die damaligen Mittelschulen (Ortaokul), die nach 5 jährigem Grundschulpflicht besucht wurden, entsprechen der Sekundarstufe 1 und die Gymnasien (Lise) der Sekundarstufe 2.

zeigt uns, dass nicht nur bei den literarischen Texten, sondern auch bei den konstruierten Lesetexten und bei der Auswahl von Themen nicht die spezifischen Bedingungen der türkischen Schüler und Schülerinnen, sondern die Prinzipien der Grammatikübersetzungsmethode bestimmend sind. Die Frage, welchem landeskundlichem Ansatz das Lehrwerk *Almanca Ders Kitabı* zuzuordnen ist, lässt sich nicht leicht beantworten, weil hier die Vermittlung des grammatischen Systems eine höhere Gewichtung trägt als die Vermittlung der landeskundlich-kulturellen Elemente. Die Lesetexte haben vielmehr die Aufgabe, ein Grammatikpensum zu transportieren. Wenn wir jedoch davon ausgehen, dass die Einführung der literarischen Werke der Zielsprachenkultur als ein wichtiges Merkmal der faktischen Landeskunde zu bezeichnen ist, so könnte wohl behauptet werden, dass an dem Lehrwerk *Almanca Ders Kitabı* in gewissem Masse Ansätze der faktischen Landeskunde zu erkennen sind.

Zweite Lehrwerkgeneration

Mitte der 1970er Jahre wurde durch das Erziehungsministerium eine Revision der Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht bzw. Deutschunterricht an den türkischen staatlichen Schulen unternommen. Nach dem revidierten Lehrplan wurden für die ganze Türkei verbindliche neue regionale Deutschlehrbücher für die staatlichen Schulen des Sekundarbereichs 1 und 2 erstellt, die wir als die zweite türkische Lehrwerkgeneration für Deutsch als Fremdsprache bezeichnen können. Das neue Lehrwerk für die Schulen des Sekundarbereichs 1 (11- bis -14jährige Schüler und Schülerinnen) mit dem Namen *Wir Lernen Deutsch* ist dreibändig, das Lehrwerk *Texte und Situationen*⁷ für Sekundarstufe 2 (14- bis-17jährige Schüler und Schülerinnen) ist zweibändig. In erster Linie muss betont werden, dass die allgemeinen und fächerübergreifenden Bildungsziele des türkischen Erziehungswesens, die im Grundgesetz zur Nationalen Erziehung (1739, Juni 1973) zum Ausdruck kamen, wurden auch bei der Erstellung des Lehrplans für den Deutschunterricht als Leitlinien herangezogen. Nach den allgemeinen Bildungszielen sollte der Schüler unter anderem dazu ausgebildet werden, dass er weltoffen ist. Durch dieses Ziel ‚die Weltoffenheit‘ sollte der Schüler einen Zugang zur fremden Welt finden. Bezogen auf den Deutschunterricht sollte in den Lehrbüchern die fremde Welt Berücksichtigung finden, damit ein Beitrag zur Verwirklichung des Ziels ‚Weltoffenheit‘ geleistet wird. Auf der anderen Seite ist das Schulwesen nach den allgemeinen Bildungszielen dazu verpflichtet, auf den Schutz und die Förderung der nationalen Werte und Kultur zu achten. Aus diesem Grund sollten Themen und Inhalte aus der eigenen Welt des Schülers in den

⁷ Als Beispiele der zweiten Lehrwerkgeneration werden die Lehrbücher *Texte und Situationen* nicht untersucht, es werden hier nur die Lehrbücher *Wir lernen Deutsch* einer Untersuchung unterzogen.

Lehrwerken auch ihren Platz haben, damit der Schüler im Deutschunterricht lernt, sich selbst im Rahmen seiner eigenen Umwelt auszudrücken. Diese widersprüchlich scheinenden allgemeinen Bildungsziele, nämlich auf der einen Seite ‚weltoffen sein‘ und auf der anderen Seite ‚Schutz und Förderung der nationalen Werte‘ müsste m.E. nicht als ein Problem, sondern als eine Chance für einen interkulturell orientierten Unterricht betrachtet werden, wenn die entsprechenden Didaktisierungsmöglichkeiten im Deutschunterricht eingeführt werden können. Mit anderen Worten könnte auf der Ebene der allgemeinen Bildungsziele im Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht der kulturelle Aspekt hervorgehoben werden. Neben den allgemeinen Bildungszielen enthält sicherlich der in den 1970er Jahren erstellte Lehrplan auch Teillernziele im Bereich der sprachlichen Ebene bezüglich der vier Fertigkeiten. Die Erstellung der Lehrbücher nach diesen hier erwähnten allgemeinen und fachspezifischen Lehr- und Lernzielen, die im Grossen Ganzen heute immer noch gültig sind, könnte durchaus zu positiven Ergebnissen im DaF-Unterricht in der Türkei führen.

Wie sieht aber die Realität aus? Konnten die hier erwähnten Ziele des neuen Lehrplans durch das neue Lehrwerk in die Praxis umgesetzt werden? Im Vergleich zum Lehrwerk der ersten Lehrwerkgeneration *Almanca Ders Kitabı* hat sich hier eine Reihe von Änderungen in Bezug auf die didaktisch-methodische Konzeption vollzogen. Die Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache im europäischen Raum der 1960er Jahre waren dabei massgebend. Die audiolinguale Methode war in diesen Jahren die herrschende Lehrmethode für Deutsch als Fremdsprache. Somit folgten die erwähnten Lehrbücher *Wir Lernen Deutsch* wenn auch mit einer Zeitverschiebung, grundsätzlich den Prinzipien der audiolingualen Methode, bei der die Gewichtung auf den strukturellen Aspekten des Sprachenlernens liegt. Eine Rollenanalyse, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Bedingungen der türkischen Schüler und Schülerinnen eingeht, wird wie bei der ersten Lehrwerkgeneration auch hier nicht berücksichtigt. Kulturelle Elemente werden durch die Alltagssituationen vermittelt, die sowohl aus dem deutschen als auch aus dem türkischen Alltag ausgewählt werden. Mit Vorbehalt ist zu sagen, dass in diesen Lehrbüchern im Vergleich zu den Lehrbüchern der ersten Generation ein erweiterter Kulturbegriff in Richtung von Alltagskultur zu erkennen ist. Die dominierende Textsorte bilden dabei die Dialoge in Alltagssituationen. Jedoch haben die Dialoge, wie es bei den Lehrwerken der audiolingualen Methode üblich ist, in erster Linie die Aufgabe, die Sprachstrukturen zu transportieren, was zu einer unnatürlichen Sprachverwendung führt. Mit anderen Worten: Die Dominanz der Grammatikstrukturen führt zu einer „Sinnentleerung und Banalisierung der Lehrbuchdialoge.“ (Neuner/Hunfeld 2000:66) Auch in den Lehrbüchern *Wir Lernen Deutsch* sind solche Lehrbuchdialoge zu finden, bei

denen sowohl die eigene als auch die fremde Kultur unrealistisch und künstlich dargestellt werden.⁸ Die eigene Kultur spiegelt nicht die reale Welt der türkischen Schüler und Schülerinnen wieder und hat keine Verwendungsmöglichkeiten in ihrem Leben. Z.B. sprechen türkische Kinder in der Schule und zu Hause miteinander, mit dem Lehrer, mit der Mutter und mit den Freunden auf Deutsch. Auch die Zielsprachenkultur wird künstlich, sozusagen als Kulisse dargestellt und ermöglicht keinen Zugang zu der fremden Kultur oder keine Auseinandersetzung mit der fremden Kultur. Informationen über Geografie, Geschichte und Institutionen Deutschlands werden nur aus einer touristischen Perspektive her gezeigt; Kenntnisse über Sitten und Bräuche werden kaum vermittelt. In diesem Zusammenhang hebt auch İlkhan (1990:64) hervor: „Als Resultat ist die kulturelle Auseinandersetzung mit der Zielsprache ganz verschwunden: Es wird türkisch gedacht und dann ins Deutsche übersetzt. Dazu passt auch, dass Deutschland nur als Touristenland auftaucht.“ Kurzum: Texte, die zur Vermittlung der landeskundlich-kulturellen Elemente der Zielkultur verhelfen sollten, trugen weder zum informativen Hintergrundwissen des Zielsprachenlandes, noch zur Horizontserweiterung bei. Auch die Ausbildung der Fähigkeit zu situationsgerechtem, kommunikativem Handeln in der Zielsprache wird nicht berücksichtigt. In den Lehrbüchern der zweiten Generation *Wir Lernen Deutsch* wird die Vermittlung der kulturellen Aspekte des Sprachlernens unter sprachpraktischen Zielen untergeordnet. Folglich können wir hier weder von einem faktischen, noch von einem kommunikativen oder von einem interkulturellen Ansatz der Landeskunde Vermittlung sprechen.

Dritte-Lehrwerkgeneration

Die Entwicklungen in der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache, die Dominanz des Begriffs Kommunikationsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel einerseits und die Mängel und Defizite des Deutschunterrichts in der Türkei andererseits führten Anfang 1990er Jahre zu einer Revision der Lehrpläne für den türkischen Deutschunterricht. Das vierbändige Lehrwerk *Lern Mit Uns*, das wir zu der **dritten** Generation der in der Türkei konzipierten Deutschlehrbücher zuordnen können, wurde nach dem revidierten Lehrplan für die 6.-9. Klassen der staatlichen Schulen des Sekundarbereichs (11-bis-16 jährige Schüler und Schülerinnen) für Deutsch als erste Fremdsprache herausgegeben. Wie bei dem Lehrwerk *Wir Lernen Deutsch* wurden auch in dem neu erstellten Lehrwerk *Lern Mit Uns* die vom Erziehungsministerium festgelegten fächerübergreifenden allgemeinen Bildungsziele verfolgt. Bei den fachspezifischen Lehr- und

⁸ Vergleiche dazu Tapan 1986: 64ff.

Lernzielen ist eine Erweiterung im Hinblick auf die neuen didaktisch-methodischen Entwicklungen des Bereichs Deutsch als Fremdsprache zu erkennen, insofern als bei der Konzipierung des Lehrwerks die didaktisch-methodischen Leitlinien der kommunikativen Didaktik zugrunde gelegt wurden. Die Lehrbuchautoren bringen diese Blickweise selber zum Ausdruck: „Das Lehrwerk liefert Materialien und Arbeitsvorschläge zu einem handlungsorientierten Deutschunterricht, in dem Sprache primär als ein Instrument zur Kommunikation begriffen wird und in dem Sprachstrukturen und Redemittel im kommunikativem Geschehen schrittweise erarbeitet, gefestigt und erweitert werden“ (Selimoğlu 1991:1). Diesen Ausführungen der Lehrbuchautoren folgend können wir sagen, dass das Lehrwerk *Lern Mit Uns* die Merkmale eines kommunikativ orientierten Ansatzes trägt und sprachliches Handeln in Alltagssituationen zum Ziel hat. Mit anderen Worten, die Schüler und Schülerinnen sollen lernen, in Deutsch bestimmte sprachliche Handlungen auszuführen. Betrachten wir das Lehrwerk hinsichtlich der Vermittlung der landeskundlich-kulturellen Elemente, so ist es zu erkennen, dass gemäss den Merkmalen der kommunikativen Landeskunde die kulturellen Elemente nicht isoliert vorkommen, sondern sie sind integriert in die für die Alltagskommunikation wichtigen Themenbereichen sowohl aus dem türkischen als auch aus dem deutschen Alltag. Dialogisches Sprechen in Alltagssituationen steht auch in diesem Lehrwerk (besonders in den ersten zwei Bänden) im Vordergrund. Doch im Vergleich zu den Lehrbüchern der zweiten Generation sind die Dialoge viel mehr in reale Situationen eingebettet und finden in gewissem Masse in der Wirklichkeit Verwendung. Folglich ist der Transferwert der Äusserungen grösser. Z.B. sprechen die türkischen Schüler und Schülerinnen nicht in der Türkei mit der Mutter, mit dem Lehrer oder mit den Freunden auf Deutsch, sondern sie kommunizieren mit gleichaltrigen deutschen Jugendlichen in der Türkei und in Deutschland auf Deutsch, sie spielen die Vermittlerrolle. Bei vielen Dialogen, besonders im ersten Band, kommen häufig authentische unterrichtsspezifische Kommunikationsmöglichkeiten vor. Sowohl die Türkei als auch die deutschsprachigen Länder sind Orte für Kommunikation der gleichaltrigen Schüler. Durch die in die Dialoge integrierten landeskundlichen Informationen bekommen die Schüler einen Einblick in die Lebensverhältnisse und Gewohnheiten der Menschen in den deutschsprachigen Ländern. Dass auch der türkische Alltag im Lehrwerk thematisiert wird, hat seine Vorteile. Es ist einerseits von Bedeutung, dass der Schüler lernt, sich über seinen eigenen Erfahrungsbereich zu äussern, was zweifellos in der Realität des türkischen Schülers öfter Verwendung finden würde. Es ist durchaus möglich, dass es Situationen gibt, wo er einem Deutschsprachigen über sein Land (Gewohnheiten, Lebensverhältnisse, System) informieren sollte. Auf der anderen Seite entstehen durch das

Vorhandensein des eigenen Erfahrungsbereichs Anknüpfungspunkte mit der fremden Welt, die zu Vergleichsmöglichkeiten zwischen zwei Welten führen könnten. Das Lehrwerk *Lern mit uns* trägt zwar kommunikativ -pragmatisch orientierte Merkmale, bereitet aber die Schüler und Schülerinnen nicht nur auf einen Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern vor, was m.E. positiv zu bewerten ist und was auch zu den Voraussetzungen eines regional angelegten Lehrwerks gehört. Denn die Türkei steht nicht in unmittelbarer Nähe der deutschsprachigen Länder. Ausserdem sind die 11- bis 16- jährigen türkischen Schüler und Schülerinnen, die mit diesen Lehrbüchern Deutsch lernen, von anderen kulturellen Wertsystemen und Verhaltensweisen geprägt als ihre peer group in Deutschland. Ein Lehrwerk, in dem nur der deutsche Alltag modellhaft dargestellt ist, wäre in diesem Zusammenhang zu einseitig und würde die Umsetzung des Erlernten in die Praxis erschweren.

In dem vierbändigen Lehrwerk *Lern mit uns* lernen die Schüler am Anfang die sprachlichen Strukturen in den alltäglichen Situationen. Aber dadurch dass auch die eigene Welt des Schülers im Lehrwerk präsent ist, dass die Kontaktzonen türkischer Schüler und Schülerinnen mit den deutschsprachigen Schülern und Schülerinnen hervorgehoben werden, ist zu behaupten, dass das Lehrwerk von Anfang an Merkmale im Sinne der interkulturellen Orientierung trägt, deren Gewichtung in den weiteren Bänden des Lehrwerks, besonders in Band 3 und 4 immer mehr in den Vordergrund rückt. Dabei werden als methodisches Verfahren ‚Vergleich‘ und ‚Stellungnahme‘, wenn auch in geringer Zahl, herangezogen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Lehrwerk *Lern Mit Uns* von der landeskundlich-kulturellen Konzeption her kommunikativ ausgerichtet ist, jedoch hier der kommunikative Landeskundeansatz um eine interkulturelle Perspektive erweitert worden ist. Diese Feststellung wird auch von den Lehrbuchautoren hervorgehoben: „ Das Erlernen einer Fremdsprache, die nicht als ‚lingua franca‘ gebraucht wird, wie das Deutsche für Türken, soll unserer Meinung nach dazu beitragen,

-dass der Schüler die fremde Welt besser verstehen lernt,

-dass aus der Auseinandersetzung mit ihr die eigene Welt deutlichere Konturen annimmt“. (siehe: Ilkhan 1995: 157)⁹

Im Lehrwerk *Lern Mit Uns* sind sicherlich Bemühungen um die Entwicklung des interkulturellen Landeskundeansatzes zu erkennen. Doch ist hier gleich die Frage zu stellen, inwieweit es dem Lehrwerk gelingt, die interkulturelle Dimension, d.h. die Sensibilisierung der Schüler und Schülerinnen für fremde Kulturen und damit zusammenhängend die Reflexion

⁹ Siehe dazu auch Genç 2003:128

über bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Sicherlich bedarf diese Frage einer näheren Analyse des Lehrwerks bezüglich der Inhalte, Übungen und der Visualisierung, worauf im Rahmen dieses Beitrags nicht im einzelnen eingegangen werden kann. Eines muss jedoch hier betont werden: es ist begrüßenswert, dass zum ersten Mal in einem türkischen regionalen Lehrwerk einige Merkmale der interkulturell orientierten Landeskunde zu erkennen sind. Ohne Zweifel sollen die Lehrbücher *Lern mit uns* ausgehend von den neuen Entwicklungen der letzten Jahre im Bereich Deutsch als Fremdsprache und den übergreifenden soziokulturellen und institutionellen Bedürfnissen der Türkei zu einer Revision unterzogen werden, wobei auf die interkulturelle Dimension und auf Unterrichtsverfahren, die diese Dimension unterstützen, näher eingegangen werden soll. Denn Interkulturalität als Bildungsziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts eröffnet den Zugang zu anderen Lebensarten und ermöglicht die Erweiterung der eigenen Kultur; mit anderen Worten, interkulturelles Lernen führt zum Perspektivenwechsel, was sicherlich unter anderem auch als Voraussetzung für die Weltoffenheit gilt, die zu den eingangs schon erwähnten allgemeinen Bildungszielen des türkischen Erziehungssystems gehört. Das Gelingen dieses Bildungsziels ist-wie es weltweit gilt- heutzutage auch für die Türkei von grosser Bedeutung. Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht ist heute ein viel diskutiertes Thema und deren Umsetzung in die Unterrichtspraxis ist sicherlich schwer zu verwirklichen. Die Lehrbücher mit einem dem interkulturellen Ansatz angemessenen Konzept würden sicherlich zur Verwirklichung dieses Ansatzes beitragen. Die Untersuchung des türkischen Regionallehrwerks *Lern mit uns* zeigt uns, dass bei dessen Konzipierung Merkmale des interkulturellen Ansatzes zu erkennen sind, deren Durchführung im Unterricht teilweise in die richtige Richtung weisen, teilweise aber noch zu einer Ergänzung und einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen werden müssen.

Schlussbemerkung

Als Schlussfolgerung lässt sich also sagen, dass hinsichtlich der regionalen türkischen Deutschlehrwerke im Kontext der Landeskundevermittlung eine positiv zu bewertende Entwicklungslinie vorhanden ist. Es sind natürlich einige Mängel und Defizite festzustellen. Ausgehend von den hier beschriebenen grundlegenden Landeskundeansätzen ist jedoch zu behaupten, dass bei dieser Entwicklungslinie den theoretischen Erneuerungen bezüglich der Landeskundedidaktik in den türkischen Deutschlehrbüchern in gewissem Masse Rechnung getragen wurde und die theoretische Auseinandersetzung sich auf einem nennenswerten Niveau

befindet. Die Problembereiche, die immer noch bestehen, liegen vielmehr darin, dass in den Lehrwerken die spezifischen Bedingungen der Türkei nicht gemäss den theoretischen Entwicklungen befriedigend erarbeitet sind, was sicherlich die Umsetzung der landeskundlichen Prinzipien in die Praxis erschwert. Wichtig ist aber zu wissen, dass in der historischen Entwicklungslinie auf dem Weg zu neueren landeskundlichen Konzeptionen im Bereich DaF in der Türkei entscheidende Schritte getan sind. Und das erlaubt uns die Hoffnung zu äussern, dass durch Erstellung neuer regionaler Deutschlehrwerke eine den neueren landeskundlichen Ansätzen entsprechende Umsetzung in die Unterrichtspraxis auch realisiert werden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990), in: **Fremdsprache Deutsch 3**, München.
- Altmayer, C. (2004) : **Kultur als Hypertext**, München.
- Altmayer, C. (2005): *Braucht die Landeskunde eine kulturwissenschaftliche Basis?*, in: (Hrsg: Krumm, H.J und .Portmann-Tselikas, P.R.) **Theorie und Praxis ,Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9/2005**, Innsbruck, Wien, Bozen.
- Biechele, M./ Padros, A. (2003): **Didaktik der Landeskunde (Fernstudieneinheit 31)**, München/Berlin.
- Bleyhl, W. (1994) : *Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen* ,in: (Hrsg: Bausch/Christ/Krumm) **Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht**, Tübingen.
- Cangil, E.B. (2002) : *Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für Deutsch als zweite Fremdsprache*, in: (Hrsg: Çakır, M) **mehr Sprache – mehrsprachig- mit Deutsch, didaktische und politische Perspektiven aus türkischer Sicht**, Aachen.
- Esser, R. (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr...“ *Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht*. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** 11:3.
(<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/beitra31.htm>)
- Genç, A. (2003): **Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi**, Ankara.

- Gürmen, B., u.a. (1967): **Almanca Ders Kitabı**, İstanbul (18. Auflage)
- İlkan, İ. (1990): *Zweck und Zielsetzung des Faches DaF in bezug auf Lernmotivation und Lehrbücher in der Türkei*, in: IVG, *Begegnung mit dem Fremdem, Grenzen-Traditionen-Vergleiche, Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses Bd.5*, München.
- İlkan, İ. (1995): *Das EARGED (Direktorium für Erziehung, Forschung und Entwicklung des Erziehungsministeriums der Türkei) und die Curriculumentwicklung in der Türkei*, in: (Hrsg: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)) **Germanistiktreffen Bundesrepublik Deutschland –Türkei 1994**, Bonn.
- İlkan, İ. (2002): *Deutschunterricht und Deutschlandkunde in der Türkei: ja, aber....*, in: (Hrsg: Çakır, M.) **mehr Sprache- mehrsprachig- mit Deutsch, didaktische und politische Perspektiven aus türkischer Sicht**, Aachen.
- Krumm, H.J. (1988): *Zur Einführung: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache*, in: (Hrsg: Wierlacher, A., u.a.) **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 14**, München.
- Leupold, E. (2003): *Landeskundliches Curriculum*, in: (Hrsg: Bausch, K.R. u.a.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen/Basel.
- Neuner, G. (1994): *Fremde Welt und eigene Erfahrung-Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, in: (Hrsg: Neuner, G.) **Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht**, Kassel.
- Neuner, G./Hunfeld, H. (2000): **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (Fernstudieneinheit 4)**, Berlin/München
- Pauldrach, A. (1992): *Eine unendliche Geschichte, Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren*, **Fremdsprache Deutsch 6**, Juni 1992, München.
- Polat, T. (2000): *Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe in der Türkei im Kontext von zwei und mehrsprachiger Erziehung*, in: (Hrsg: Apeltauer, E.) **Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht**, Heft 24/25.
- Schmidt, H.W. (2006): *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Überregionaler Diskurs und Situation im Deutschunterricht der Türkei*, in: (Hrsg: Karakuş, M., Oralış, M.) **Bellek, Mekan, İmge**, İstanbul.
- Selimoğlu, B. (1991): **Lern Mit Uns 1, Lehrerhandbuch**, Ankara.

- Selimoğlu, B., u.a. (1991): **Lern Mit Uns**, Ankara
- Tapan, N. (1986): **Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarına Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Yaklaşım**, (unveröffentlichte Dissertation), Istanbul.
- Tapan, N. (2000): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei*, in: (Hrsg:Apeltauer,E.) **Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht**, Heft 24/25.
- Torkak, M. u.a. (1974): **Wir Lernen Deutsch**, Ankara.
- Witte, A. (2002): *Daheim im Dazwischen? Zur Dialektik von Fremd- und Selbstverstehen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, in: (Hrsg: .Barkowsky,H/.Faistauer,R.)in **Sachen Deutsch als Fremdsprache**, Hohengehren.
-