

**SPUREN DER
SOZIOKULTURELLEN
WELTDARSTELLUNG IN DEN
TÜRKISCHEN
DEUTSCHLEHRBÜCHERN
NACH 1940: EIN BEITRAG ZUR
STEREOTYPENFORSCHUNG**

**Doktora Tezi
Mehmet Ali BAŞARAN
Eskişehir 2019**

**SPUREN DER SOZIOKULTURELLEN WELTDARSTELLUNG
IN DEN TÜRKISCHEN DEUTSCHLEHRBÜCHERN
NACH 1940: EIN BEITRAG ZUR
STEREOTYPENFORSCHUNG**

Mehmet Ali BAŞARAN

DOKTORA TEZİ

Almanca Öğretmenliği Programı/ Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mehmet Ali BAŞARAN'ın "Deutschlandbild in DaF Lehrwerken in der Sekundarstufe: Eine Anayse der Deutschlehrwerken von 19. Jahrhundert bis zu heute" başlıklı tezi 17.05.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

.....

Üye : Prof.Dr. Ayhan BAYRAK

Üye : Doç.Dr. Zehra GÜLMÜŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fesun KOŞMAK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Engin BÖLÜKMEŞE

Prof.Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müdür Vekili

ÖZET

TÜRKİYE’DE 1940’TAN İTİBAREN ÇIKAN ALMANCA DERS KİTAPLARINDA SOSYOKÜLTÜREL DÜNYA SUNUMUNUN İZLERİ: KALIP YARGI ARAŞTIRMALARINA BİR KATKI

Mehmet Ali BAŞARAN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Almanca Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2019

Danışman: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

Bu çalışmada, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan ilk ve orta dereceli okullarda okutulan Almanca ders kitaplarında işlenen Türklere ve Almanlara yönelik ulusal kalıp yargı tespiti amaçlanmaktadır. Kalıp yargıların tespiti Quasthoff’un dilbilimsel tanımına göre yapılmış, Türklere ve Almanlara yönelik yargıları doğrudan ya da dolaylı olarak aktaran niteleyici, genelleyici sözlü ifadeler aranmıştır. Sosyokültürel Almanca ders kitapları içeriklerinin artzamanlı inceleme yöntemi ve ülke bilgisi inceleme yaklaşımı temel alınarak, ders kitapları ülke bilgisinin sunuş özellikleri bakımından dil odaklı, kültürel aktarım odaklı ve iletişim odaklı olmak üzere üç döneme ayrılmış. Bu amaçla „Almanca Ders Kitabı“, „Texte und Situationen“ ve „Wie bitte?“ seçilmiştir. 1940-1973 yılları arasında okutulan „Almanca Ders Kitabı“nın sosyokültürel içeriğinin incelenmesi sonucunda Türklerin olumlu öz kalıp yargılarına (misafirperver, vatansever, özgürlüğüne düşkün) sahip oldukları; Almanları da olumlu özelliklerle (dakik, disiplinli, ulusalcı) tanıdıkları görülmüştür. 1973-1997 yılları arasında okutulan „Texte und Situationen“da Almanya ‘modern’ ve ‘endüstrileşmiş’ olarak tanımlanmış; Alman kadınları ‘özgür’ ve erkeklerle ‘eşit haklara sahip’ bireyler olarak resmedilmiştir. Almanca ders kitabı „Wie bitte?“deki sosyokültürel içerik, iletişimi kolaylaştırıcı yaklaşımlar vardır. Türkiye, Almanlar için bir turizm ülkesi olarak görülmüş, mutfağı, düğünleri, el sanatları ve folkloruyla tanıtılmıştır. Almanlar, ‘lafını esirgemeyen’, ‘dakik’ ve ‘nesnel’ olarak nitelendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Alman dili eğitimi, Ders kitabı inceleme, Almanca ders kitapları, Kalıp yargı.

ZUSAMMENFASSUNG

SPUREN DER SOZIOKULTURELLEN WELTDARSTELLUNG IN DEN TÜRKISCHEN DEUTSCHLEHRBÜCHERN NACH 1940: EIN BEITRAG ZUR STEREOTYPENFORSCHUNG

Mehmet Ali BAŞARAN

Abteilung für Fremdsprachendidaktik
Abteilung für Deutschlehrerausbildung
Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Mai 2019

Betreuerin: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

Mit dieser Untersuchung setzen wir uns Ziele, die in türkischen primären und sekundären Schulen eingesetzten DaF-Lehrbücher in Hinblick auf nationale Auto- und Heterostereotype zu Türken und zu Deutschen festzustellen. Der Identifizierung der Stereotype liegt die linguistische Definition von Quasthoff zugrunde. Gesucht werden die typisierende, kategorisierende und verallgemeinernde Ausdrücke zu Türken und zu Deutschen. Gemäß dem Landeskundeansatz werden die türkischen DaF-Lehrwerken in drei Zeitperioden (sprachvermittlungsorientiert, kulturvermittlungsorientiert, kommunikationsorientiert) hinsichtlich ihrer soziokulturellen Merkmale aufgeteilt und diachronisch analysiert. Für die Stereotypenforschung werden drei türkische DaF-Lehrwerke „Almanca Ders Kitabı“, „Texte und Situationen“ und „Wie bitte?“ gewählt. Die Analyse zeigt, dass das zwischen 1940 -1973 eingesetzte Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı“ positive Stereotypenausdrücke zu Türken (gastfreundlich, vaterlandsliebend, freiheitsliebend) und zu Deutschen (pünktlich, diszipliniert, nationalistisch) enthält. Im Lehrbuch „Texte und Situationen“ das zwischen 1973-1997 verwendet wurde, wird Deutschland modern und industrialisiert dargestellt. Außerdem werden die deutschen Frauen und Männer für gleichberechtigt gehalten. Der soziokulturelle Inhalt von „Wie bitte?“ dient zur Unterstützung der Kommunikation auf Deutsch. Seitens der Deutschen wird die Türkei als Land des Tourismus gesehen. Sie charakterisiert sich durch ihre Küche, Hochzeiten, Kunsthandwerke und Folklore. Die Deutschen werden für „direkt“, „pünktlich“ und „sachlich“ gehalten.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Lehrwerkanalyse, Deutschlehrwerke, Stereotype

ABSTRACT

TRACTIONS OF THE SOCIOCULTURAL WORLD PRESENTATION IN THE TURKISH GERMAN BOOKS AFTER 1940: CONTRIBUTIONS TO STEREOTYPE RESEARCH

Mehmet Ali BAŞARAN

Department of Foreign Language Education
Program in German Language Teaching
Anadolu University, Institute of Education Sciences, May 2019

Supervisor: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

By studying the schoolbooks of German as foreign language, which are used in primary and secondary schools of Turkey, it is aimed to defining the auto- and hetero-stereotypes about Turks and Germans. The identification of stereotypes is based on the linguistic definition of Quasthoff. We are looking for typifying, catagorizing and generalizing expressions on Turks and Germans. According to the regional studies-based approach, the Turkish textbooks of German as foreign language are divided into three time periods (language-oriented, cultural-oriented, communication-oriented) to analyze their socio-cultural characteristics diachronically. For this purpose, we choose up Turkish schoolbooks of German as foreign language “Almanca Ders Kitabı”, “Texte und Situationen” and “Wie bitte?”. In the analysis we have determined that the textbook “Almanca Ders Kitabı” used between 1940-1973 contains positive stereotypical expressions about Turks (hospitable, patriotic freedom-loving) and about Germans (punctual, disciplined, nationalist). In “Texte und Situationen”, which used between 1973-1997 Germany is characterized as modern and industrialized country. In addition, the German women are considered to be equal to men. The sociocultural content of “Wie bitte?” supports to communication in German. Turkey is seen as a land of tourism by Germans. It is characterized by its cuisine, weddings, crafts and folklore. The Germans are considered to be ‘direct’, ‘punctual’, and ‘objective’.

Keywords: German as a foreign language, Schoolbook analysis, German studies, Stereotype.

DANKWORT

Ich bedanke mich bei denen, die mich in meinem Studium begleitet und bei der Bearbeitung meiner Dissertation unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN für die Übernahme des Themas und für ihre Hilfe bei der Erstellung dieser Arbeit.

Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Ayhan BAYRAK und Frau Assoc. Prof. Dr. Zehra GÜLMÜŞ für ihre Aufmerksamkeit und die kritischen Gedankenaustausche.

Weiterhin möchte ich mich bei meiner Ehefrau, den Kindern, Eltern und Geschwistern, die für mich immer da sind und mich immer stärken, bedanken.

Als Ausdruck der Dankbarkeit widme ich diese Arbeit meinem Bruder Juniorprofessor Dr. Süleyman BAŞARAN, mich bei meinem Studium unterstützt hat.

Mehmet Ali BAŞARAN

Eskişehir 2019

29/05/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ
(AUSSAGE ÜBER DIE EINHALTUNG DER ETHISCHEN GRUNDSÄTZE
UND REGELN)

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Mehmet A. BAŞARAN

INHALTVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE	i
BEGUTACHTUNG DER JURY -MITGLIEDER UND DES INSTITUTS	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT	v
DANKWORT	vi
AUSSAGE ÜBER DIE EINHALTUNG DER ETHISCHEN GRUNDSÄTZE UND REGELN.....	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS.....	xv
BILDERVERZEICHNIS	xx
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xxii
1. EINLEITUNG	1
1.1. Thematik und Problematik	6
1.2. Zielsetzung der Untersuchung	11
1.3. Bedeutung der Untersuchung	12
1.4. Instrumente zur Datenerhebung.....	14
1.5. Umfang der Untersuchung	14
1.6. Zur Auswahl der Lehrwerke	16
2. THEORETISCHER RAHMEN DER UNTERSUCHUNG	20
2.1. Fachbegriffe	20
2.1.1. Stereotyp	20
2.1.1.1. Autostereotyp	24
2.1.1.2. Heterostereotyp	25

	<u>Seite</u>
2.1.1.3. Explizites Stereotyp	25
2.1.1.4. Implizites Stereotyp	25
2.1.2. Vorurteil	26
2.1.3. Image	27
2.1.4. Bild	27
2.1.5. Klischee.....	28
2.1.6. Prototyp	29
2.1.7. Lehrwerk.....	29
2.1.8. Lehrbuch	29
2.1.9. Lehrwerkanalyse	30
2.1.10. Interkulturalität	30
2.1.11. Trans-, Intra-, Multikulturalität.....	30
2.2. Historischer Rückblick	31
2.3. Literatur zum Untersuchungsgegenstand	35
2.4. Aktueller Forschungsstand	42
3. EINORDNUNG TÜRKISCHER DAF-LEHRWERKE AUFGRUND IHRER LANDESKUNDLICHEN MERKMALE	49
3.1. Sprachvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1940-1973	49
3.2. Kulturvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1973-1997	51
3.3. Kommunikationsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1997-2018.....	54
3.4. Zusammenfassung	59
4. ANALYSE DER TÜRKISCHEN LEHRWERKE „ALMANCA DERS KITABI“, “TEXTE UND SITUATIONEN” UND “WIE BITTE?” IM HINBLICK AUF DIE STEREOTYPENFORSCHUNGEN	61
4.1. Sprachvermittlungsorientiertes DaF-Lehrwerk: „Almanca Ders Kitabı“ ..	61

4.1.1. Spuren der Eigen- und Fremdbilder hinsichtlich der nationalen Auto- und Heterostereotype.....	62
4.1.2. Explizite Stereotype.....	63
4.1.2.1. Explizite Autostereotype zur Türkei	63
4.1.2.2. Explizite Heterostereotype zu Deutschland	64
4.1.3. Implizite Stereotype	65
4.1.3.1. Spuren der impliziten Autostereotype zur Türkei	65
4.1.3.1.1. Geographie	66
4.1.3.1.2. Die Türkei: Das schöne Land mit vielen Sehenswürdigkeiten.....	67
4.1.3.1.3. Architektur.....	70
4.1.3.1.4. Die Türkei: Vaterland der Tulpen.....	73
4.1.3.1.5. Sozialleben	73
4.1.3.1.6. Geschlechterrollen	73
4.1.3.1.7. Zwischenmenschliche Beziehungen: Freundschaft und Verwandtschaft	77
4.1.3.1.8. Freizeitaktivitäten	77
4.1.3.1.9. Kleidung	78
4.1.3.1.10. Angaben zu Personen: Eigennamen, Berufe und Attribute	80
4.1.3.2. Spuren der impliziten Heterostereotype zu Deutschland.....	89
4.1.3.2.1. Geographie	89
4.1.3.2.2. Deutschland: Land der Industrie.....	90
4.1.3.2.3. Deutschland: Land der Erfinder	91
4.1.2.2.4. Deutschland: Land der Kunst	92

	<u>Seite</u>
4.1.3.2.5. Angaben zu Personen:Eigennamen, Berufe und Attribute	93
4.1.4. Didaktische Perspektive der Ergebnisse im interkulturellen Sinne	97
4.1.5. Zusammenfassung	98
4.2. Kulturvermittlungsorientiertes DaF-Lehrwerk: „Texte und Situationen“	100
4.2.1. Spuren der Eigen- und Fremdbilder hinsichtlich der nationalen Auto- und Heterostereotype.....	101
4.2.2. Explizite Stereotype.....	101
4.2.3. Implizite Stereotype	101
4.2.3.1. Spuren der impliziten Autostereotype zur Türkei	102
4.2.3.1.1. Geographie	102
4.2.3.1.2. Angaben zu Personen:Eigennamen, Berufe und Attribute	104
4.2.3.2. Spuren der impliziten Heterostereotype zu Deutschland.....	104
4.2.3.2.1. Geographie	104
4.2.3.2.2. Architektur.....	106
4.2.3.2.3. Gesellschaftliches Leben	107
4.2.3.2.4. Geschlechterrollen	109
4.2.3.2.5. Deutschland: Land der Autos	110
4.2.3.2.6. Sozialleben in den Großstädten	110
4.2.3.2.7. Angaben zu Personen:Eigennamen, Berufe und Attribute	113
4.2.4. Didaktische Perspektive der Ergebnisse im interkulturellen Sinne	114
4.2.5. Zusammenfassung	116
4.3. Kommunikationorientiertes DaF-Lehrwerk: „Wie bitte?“	117

4.3.1. Spuren der Eigen- und Fremdbilder hinsichtlich der nationalen	
Auto- und Heterostereotype.....	118
4.3.2. Explizite Stereotype.....	119
4.3.2.1. Explizite Autostereotype zur Türkei	119
4.3.2.2. Explizite Heterostereotype zu Deutschland	119
4.3.3. Implizite Stereotype	120
4.3.3.1. Spuren der impliziten Autostereotype zur Türkei	120
4.3.3.1.1. Geographie	120
4.3.3.1.2. Die Türkei: Urlaubsland.....	121
4.3.3.1.3. Nationale Feste.....	124
4.3.3.1.4. Hochzeit	125
4.3.3.1.5. Grüßformeln	125
4.3.3.1.6. Essgewohnheiten	127
4.3.3.1.7. Angaben zu Personen:Eigennamen, Berufe und	
Attribute	128
4.3.3.2. Spuren der impliziten Heterostereotype zu Deutschland.	129
4.3.3.2.1. Geographie	130
4.3.3.2.2. Tourismus.....	131
4.3.3.2.3. Sozialleben.....	133
4.3.3.2.4. Sport/Freizeitaktivitäten/Hobbys.....	136
4.3.3.2.5. Sozialprobleme.....	137
4.3.3.2.6. Gesundheit/Ernährung	138

	<u>Seite</u>
4.3.3.2.7. Angaben zu Personen:Eigennamen, Berufe und Attribute	138
4.3.4. Didaktische Perspektive der Ergebnisse im interkulturellen Sinne	140
4.3.5. Zusammenfassung	140
5. SCHLUSSFOLGERUNG	144
LITERATURVERZEICHNIS	149
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 3.1. Sprachvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1940-1972	51
Tabelle 3.2. Kulturvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1972-1997	53
Tabelle 3.3. Kommunikationsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1997-2018	58
Tabelle 4.1. Explizite Stereotype in „Almanca Ders Kitabı“	64
Tabelle 4.2. Geographische Eigennamen der Türkei in „Almanca Ders Kitabı“	66
Tabelle 4.3. Türkische Eigennamen in „Almanca Ders Kitabı“	80
Tabelle 4.4. Berufe der türkischen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“	81
Tabelle 4.5. Attribute der türkischen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“	84
Tabelle 4.6. Geographische Eigennamen von Deutschland in „Almanca Ders Kitabı“	89
Tabelle 4.7. Deutsche Eigennamen in „Almanca Ders Kitabı“	93
Tabelle 4.8. Berufe der deutschen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“	93
Tabelle 4.9. Attribute der deutschen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“	94
Tabelle 4.10. Geographische Eigennamen der Türkei in „Texte und Situationen“	102
Tabelle 4.11. Türkische Eigennamen in „Texte und Situationen“	103
Tabelle 4.12. Geographische Eigennamen von Deutschland in „Texte und Situationen“	104
Tabelle 4.13. Deutsche Eigennamen in „Texte und Situationen“	113
Tabelle 4.14. Berufe der deutschen Figuren in „Texte und Situationen“	114
Tabelle 4.15. Attribute der deutschen Figuren in „Texte und Situationen“	114

Tabelle 4.16. Geographische Eigennamen der Türkei in „Wie bitte?“	120
Tabelle 4.17. Türkische Eigennamen in „Wie bitte?“	128
Tabelle 4.18. Berufe der türkische Figuren in „Wie bitte?“	128
Tabelle 4.19. Attribute der türkischen Eigennamen in „Wie bitte?“	129
Tabelle 4.20. Geographie von Deutschland in „Wie bitte?“	130
Tabelle 4.21. Deutsche Eigennamen in „Wie bitte?“	138
Tabelle 4.22. Berufe der deutschen Figuren in „Wie bitte?“	139
Tabelle 4.23. Attribute der deutschen Figuren in „Wie bitte?“	139

BILDERVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Bild 4.1. Ulus Meydanı/Ankara.....	68
Bild 4.2. Sultan Ahmet Meydanı/İstanbul	69
Bild 4.3. Boğaziçi/Ankara	70
Bild 4.4. In dem Dorf.....	71
Bild 4.5. Schüler und Schülerinnen auf dem Schulhof	72
Bild 4.6. Im Zug	74
Bild 4.7. Die Soldaten kommen.....	88
Bild 4.8. Sich Begrüßen	126
Bild 4.9. Großfamilie.....	127

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BRD	: Bundesrepublik Deutschland
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
DDR	: Deutsche Demokratische Republik
DWDS	: Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache
GER	: Gemeinsame Europäische Referenzrahmen
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi

1. EINFÜHRUNG

Immer wenn wir uns mit einem fremden Menschen, einer fremden Gesellschaft, Kultur oder mit einer Fremdsprache konfrontiert sehen, stoßen wir sofort auf Stereotype. Da die Fremdsprachendidaktik eine Konfrontation mit einer fremden Kulturwelt darstellt, setzen sich Fremdsprachenlernende und –lehrende im Fremdsprachenunterricht besonders in den Fremdsprachenbüchern mit den stereotypen Ausdrücken über die Kulturwelt der Zielsprache auseinander. Nicht nur bei der persönlichen Konfrontation, sondern auch bei der Fremdsprachendidaktik haben die Stereotype bestimmte soziale, kommunikative und didaktische Funktionen. Daher sind sie nicht rein negative Phänomene, vielmehr fungieren sie als Hilfsmittel, die zur Vereinfachung der Eigen- und Fremd-Identifizierung, der gegenseitigen Vorstellung und Kommunikation dienen.

Der Entstehungsprozess der Stereotype beginnt mit einer Übergeneralisierung, wodurch ein bestimmter Sozialcharakter einer Sozialgruppe von einem einzelnen Beispiel auf alle Mitglieder der betreffenden Sozialgruppe generalisierend übertragen wird. Erweist sich Person A bei einer ersten Konfrontation mit einer fremden Gesellschaft als „hilfsbereit“, wird die persönliche Charaktereigenschaft „Hilfsbereitschaft“ von Person A auf Gruppe X, der Person A angehört, generalisierend übertragen. So könnten alle Mitglieder der Gruppe X als „hilfsbereit“ charakterisiert werden, obwohl ein Mitglied davon höchstwahrscheinlich „nicht-hilfsbereit“ sein und dadurch eine Abweichung von der Gruppe X darstellen könnte. Der Ausdruck „hilfsbereit“ lässt sich als „Stereotyp“ und die Entstehung des Stereotyps als Stereotypisierungsprozess bezeichnen. Denselben Entstehungsprozess sollen die nationalen Stereotype durchlaufen haben. Bestimmte typisch-türkischen und typisch-deutschen Ausdrücke wie „Die Türken sind gastfreundlich“, „Die Deutschen sind pünktlich“ etc. sind stereotype Formulierungen, die sich vor allem durch eine Verallgemeinerung und Kategorisierung der nationalen Attribute auszeichnen. Die Abweichungen vom betreffenden Nationalcharakter belastet die Generalisierung der nationalen Attribute nicht.

Stereotyp ist „ein verbaler Ausdruck einer auf eine bestimmte Sozialgruppe gerichtete Überzeugung“ (Quasthoff, 1973, S.23) und „Überzeugung, die mit der Kategorie verbunden ist“ (ebd. S.23). Die Stereotype führen zu einer Kategorisierung und Verallgemeinerung der jeweiligen Sozialgruppen des eigenen oder des

Fremdsprachenlandes. So spielen die Stereotype bestimmte kommunikative und didaktische Rollen bei der Fremdsprachendidaktik. Die Fremdsprachendidaktik setzt sich nicht nur mit der Übertragung des Fachwissens auseinander, sondern auch mit der Kulturdarstellung und mit den stereotypen Eigen- und Fremdbildern, die vor allem durch Stereotype aufgebaut wurden.

„Mit der kommunikativen Wende“ im Bereich der Sprachdidaktik (70er Jahre) und mit dem darauffolgend hervorgebrachten Fremdsprachansatz, nämlich dem interkulturellen Konzept (80er Jahre), tritt eine neue Tendenz auf, die die Position, das Gewicht und die Stellung der Kulturdarstellung in den Sprachlehrwerken verändert und entwickelt (Cangil, 2010, S.654). Seitdem wird das Erlernen einer Fremdsprache als Begegnung mit einer fremden Kultur betrachtet (Cangil, 2002, S.73). Der der kommunikativen Didaktik und dem interkulturellen Konzept folgende „(...) Fremdsprachenunterricht erweitert den Blickwinkel und die Weltanschauung des Fremdsprachenlernalers (...)“ (Bayrak, 2006, s.107). Neben dem Erlernen einer Fremdsprache ist „die Kultur eines anderen Landes zu verstehen“ ein wichtiges Ziel (Cangil, 2002, S.73) des Fremdsprachenunterrichts. Und das geschieht nicht ohne die Stereotype, die ein Bild des betreffenden Landes gestalten. Das stereotypisierte Bild der Fremdkultur sowie der Selbstkultur wird „(...) durch Lehrwerke wie das Lehrbuch, die Hörkassetten, CD-ROMs und visuelle Medien“ (Gür, 2007, S.1) präsentiert.

Die Entstehung des in den Lehrwerken dargestellten stereotypisierten Bildes der Fremdsprachenkultur sowie des Muttersprachenlandes hängt von mehreren Faktoren wie sozialen, ökonomischen, politischen, militärischen Aspekten etc. ab. Aufgrund der Tatsache, dass die erste Konfrontation der Türken und Deutschen sich durch politische und religiöse Kriege charakterisierte „(...) wurden die ersten Eindrücke voneinander von politisch religiösen und militärischen Ereignissen bestimmt. (...) Bis zur Gründung der türkischen Republik (...) war es ein Feindbild, welches beim Aufeinanderprallen zweier völlig diversen Kulturen, kontroversen Religionen (...), entstand“ (Cangil, 2010, S.652). Mit dem Berliner Vertrag (1878) begann die freundliche Zusammenarbeit zwischen Deutschland und der Türkei (damals dem Osmanischen Reich) und wurde durch die Reise von Wilhelm II. (1888) ausgebaut. Anhand der bilateralen Beziehungen bekamen das Deutschenbild sowie das Türkenbild ein positives Gesicht. Dazu trugen auch das Projekt der Istanbul-Bagdad Eisenbahn, die Kriegsfreundschaft im Ersten Weltkrieg (1914-1918) und der Türkisch-Deutsche Verein (1910) viel bei. Besonders die Gründung der

Türkischen Republik durch Atatürk und die von ihm durchgeführte Revolution und die anschließenden Reformen, wie das Lehreinheitsgesetz 1924 (Tevhidi Tedrisat), die Abschaffung des Arabischen Alphabets und die Einführung des Lateinischen Alphabets (1928), brachten die Türkei an einen neuen Wendepunkt (Genç, 2006, S.201).

Trotz aller in allen Bereichen entwickelten engen Beziehungen zwischen Türken und Deutschen, der ständig verbesserten, vielseitigen Zusammenarbeit und des kulturellen Austausches ist das Türkenbild vieler Deutscher immer noch überschattet „(...) durch Vorurteile, deren Wurzel in den konfliktreichen und kriegerischen Auseinandersetzungen der Vergangenheit liegen, und durch unzureichende Kenntnisse über die türkische Politik, Geschichte und Kultur“ (Dellal, 1998, S. 209). Somit steht das heutige Türkenbild unter dem Schatten des alten Bildes, das durch die Jahrhunderte unter religiös und militärisch geprägten Vorstellungen und Stereotypen entstand.

Parallel zur politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Annäherung beider Länder hat sich die Ausbildung der Germanistik im türkischen Schulwesen entwickelt. Die militärische, technische und politische Kooperation nach dem Berlin-Abkommen (1878) gab den Anstoß für die Lehre der deutschen Sprache in der Türkei. Die Militärberater Helmuth von Moltke und Colmar von der Goltz leisteten einen großen Beitrag zur Verankerung des Deutschen im türkischen Bildungssystem (Kuran-Burçoğlu, 2002, S.247-248). Zum ersten Mal wurde „Deutsch als Pflichtfach“ in der Militärhochschule (Mektebi Harbiye) unterrichtet (Genç, 2006, S.1). Danach wurde „Deutsch als Fremdsprache auch in andere Militärhochschulen und sowie in die Zivilschulen eingeführt (ebd. S.1). Doch blieb damals die deutsche Sprache noch „(...) völlig im Schatten des Französischen“(...) (ebd. S.2). Zur Unterstützung des Deutschen trugen besonders die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründeten Privatschulen von deutschsprachigen Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz bei. Die berühmtesten sind die Evangelische Schule (1850) und die von der Deutschen und Schweizer Schulgemeinde in Istanbul gegründete Deutsche Schule (1868), die ab 1911 Alman Lisesi genannt wird (Genç, 2006, S.3). Die heute noch in Betrieb stehende Deutsche Schule (Alman Lisesi) hatte es sich zum Ziel gemacht, „(...) der Verbreitung deutscher Sprache und Kultur im nicht deutschsprachigen Ausland zu dienen“ (Ammon, 2001, S.69-70). „Die bedeutendste Phase des DaF-Unterrichts in der Türkei“ (Genç, 2006, S.3) begann mit der Machtübernahme der Jungen Türken ab 1908. Sie „bemühten sich sehr um die Reorganisation des Bildungssystems, und vor allem um

die Verbreitung von DaF-Unterricht in den Schulen“ (Genç, 2006, S.3). Als Folge der Politik der neuen Regierung wurde Deutsch als Wahlpflichtfach zwei Stunden wöchentlich angeboten. (Genç, 2006, S.3). Darüber hinaus ist der Beitrag von Franz Schmidt zu erwähnen, der in Istanbul ab 1915 zum Leiter und Berater des damaligen Bildungsministers berufen wurde. Dazu zählen auch die Berufung von 20 deutschen Akademikern am Istanbul Darülfünun¹ und die Beauftragung von Deutschlehrern an der Sultani². Der erste Studiengang zur Deutschlehrausbildung an der Darülfünun wurde 1916 von deutschen Lehrkräften ins Leben gerufen (vgl., 2006, S.4). Die damaligen Deutschkurse für Erwachsene in den Volksbildungszentren weisen auf die Prestigestellung des Deutschen im damaligen Osmanischen Reich hin. Gewiss aber gingen mit der Beendigung des Ersten Weltkrieges alle Leistungen der deutschen Sprache zunächst verloren (Genç, 2003, S.39).

Die zweite Phase fing mit der Gründung der Türkischen Republik an. Die diplomatisch engen Beziehungen beider Länder führten zur Wiedereröffnung von deutschen Schulen. Außerdem wirkte darauf, dass der DaF-Unterricht in den Türkischen Schulen an Bedeutung gewann (Önen, 1971, S.4). Zum ersten Mal „(...) wurde das türkisch-deutsche Wörterbuch von Heuser in lateinischer Schrift veröffentlicht“ (Genç, 2006, S.5). Als Folge der Bildungsreformen wie Tevhidi Tedrisat (1924) sowie der vom Genfer Pädagogen Albert Malche vorgeschlagenen Universitätsreform wurde die Universität Istanbul anstelle des Darülfünuns (1933) durch Atatürk gegründet. Dank der Bemühungen von Malche begannen 1933 mehrere deutsche Akademiker an der Istanbul Universität zu arbeiten. Im Jahr 1934 wurde auf Malches Vorschlags ein Fremdspracheninstitut an der Istanbul Universität und ein weiteres in Ankara gegründet (Kuran-Burçoğlu, 2002, S. 266). Um den steigenden Bedarf an DaF- Lernmaterialien für den Deutschunterricht an den Deutschabteilungen und in den Schulen zu decken, wurde das Lehrwerk *Deutsch für Türken* von Heinz Anstock und Julius Stern in der Anfangszeit der Türkischen Republik publiziert (ebd. S. 7).

Aufgrund der politischen Lage vor und nach dem Zweiten Weltkrieg verlor Deutsch gemessen an der Anzahl der Schüler deutlich an Bedeutung. Die Nachfrage nach Englisch nahm dagegen nach dem Fulbright-Abkommen (1947) mit den USA zu. Nun wurde der Mehrheit der Schüler Englisch (45,3 %) und Französisch (49,4 %) angeboten (Genç, 2006,

¹ Darülfünun war im Osmanischen Reich eine universitäre Einrichtung.

² Sultani war im Osmanischen Reich eine schulische Einrichtung auf sekundärer Stufe.

S.9). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde ein bilaterales Abkommen zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland geschlossen (1961), durch das die Arbeitsmigration nach Deutschland einsetzte. Darüber hinaus befindet sich die Türkei seit dem Ankara Abkommen (1963) auf dem Weg zur Europäischen Union (vgl., Cangil, 2010; Dellal, 1998; Genç, 2003; Kocadoru, 1990). Heutzutage leben in Deutschland mehr als 3 Millionen türkischstämmige Bürger, die für die Verständigung beider Kulturen und für die Entwicklung eines positiven Deutschlandbildes eine große Rolle spielen.

Das Kulturabkommen (1957), das Anwerbeabkommen (1961) und das Ankara Abkommen (1963) führten dazu, dass das Gewicht des Deutschen in den Schulen wie Maarif Koleji und an den universitären Deutschabteilungen wieder zunahm (Genç, 2006, S.10). Bis 1976 erhöhte sich die Anzahl der Deutschschüler an türkischen Gymnasien auf 28,9 Prozent, welches später einen Rückgang bis zu 5,9 % verzeichnete (Genç, 2003, S. 71). Dennoch erhöhte sich der DaF-Unterricht an türkischen Universitäten auf 20 % (ÖSYM, 2011-2012 Yüksek Öğretim İstatistikleri, S.145-151).

Zusammenfassend können wir von den oben aufgeführten Informationen im Hinblick auf die Konfrontation, Zusammenarbeit und Interaktion zwischen den Türken und Deutschen davon ausgehen, dass wir (die Türken und Deutschen) uns im Laufe der Zeit besser und näher kennengelernt haben. Von der kriegerischen Auseinandersetzung bei den Kreuzzügen über die Kriegsfreundschaft im Ersten Weltkrieg bis hin zur aktuellen wirtschaftlichen, sozioökonomischen, politischen und kulturellen Beziehung und Zusammenarbeit bzw. Partnerschaft zwischen der Türkei und Deutschland sind die Heterostereotype beider Länder bekannter und positiver geworden. Mit anderen Worten kann behauptet werden, dass wir (die Türken) ein positiveres Deutschlandbild haben, indem wir einen näheren und positiveren Umgang haben. Jedoch gibt es im Kennenlernen-, Annäherungs- und Freundschaftsprozess zweier Bevölkerungsgruppen nicht nur immer positive Auseinandersetzung, sondern auch negative nationale Stereotype offensichtlicher. Das heißt, dass sich mit negativen Stereotypen über ein Land oder Volk kein ungewöhnliches Phänomen ist. Daher ist die Rolle der nationalen (sowohl positiven als auch negativen) Stereotype in der Fremdsprachendidaktik im weiten Sinne und in der Didaktik der deutschen Sprache im engen Sinne für eine gesunde und starke Beziehung sehr wichtig.

Die vorliegende Arbeit besteht aus vier Kapiteln (1. Einführung, 2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung, 3. Diachronische Untersuchung der türkischen DaF-

Lehrwerke und 4. Analyse der türkischen DaF- Lehrwerke „Almanca Ders Kitabı“, „Texte und Situationen“ und „Wie bitte?“ im Hinblick auf die Stereotypenforschung). Die Thematik, Problematik, Ziele und Bedeutung der Untersuchung werden in der Einführung nacheinander aufgeführt. Im gleichen Kapitel wird außerdem zu erklären versucht, welche Kriterien bei der Auswahl der Lehrwerke eingesetzt werden. Kapitel 2 (Theoretischer Rahmen der Untersuchung bezieht sich auf die theoretischen Grundlagen der Untersuchung. Dabei werden die Fachbegriffe und –literatur sowie der historische und aktuelle Forschungsstand dargestellt. Die Methodik der Untersuchung wird ebenso im zweiten Kapitel dargelegt. In Kapitel 3 (Diachronische Untersuchung der türkischen DaF-Lehrwerke) werden die türkischen DaF-Deutschlehrwerke, die zwischen Jahren 1940-2018 vom Türkischen Bildungsministerium (MEB-Milli Eğitim Bakanlığı) erstellt worden sind, behandelt. Es wird den didaktischen, linguistischen, soziokulturellen und politischen Bedingungen, die sich auf die Erstellung der türkischen DaF-Lehrwerken ausgewirkt haben, werden nachgegangen, um Erkenntnis darüber zu erlangen, nach welchen Fremdsprachelehrmethoden sowie didaktischen und sprachlichen Zielen sie verfasst worden sind. Das Verstehen der jeweiligen Zeit wird uns bei der Lehrwerkanalyse behilflich sein. Das Kapitel (Analyse der türkischen Lehrwerke „Almanca Ders Kitabı“, „Texte und Situationen“ und „Wie bitte?“ im Hinblick auf die Stereotypenforschung) befasst sich mit dem Inhalt dreier ausgewählter türkischer DaF-Lehrbücher, welche ihre Zeitperioden vertreten. Der Inhalt wird bezüglich der nationalen Stereotypen zu Türken und Deutschen analysiert. Darauf folgt eine didaktische Perspektive der Ergebnisse im interkulturellen Sinne. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse festgestellt und die Befunde ausgewertet.

1.1. Thematik und Problematik

Die Stereotypenforschung ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet und der Begriff „Stereotyp“ steht in einem literarischen, historischen, soziologischen, politischen und didaktischen Kontext, obgleich im Allgemeinen angenommen wird, dass das Thema „Stereotyp“ allein zum Forschungsbereich der Soziologie gehört. Gewiss sind die ersten Beiträge zur Stereotypenforschung in der Soziologie verankert. Aber der Begriff „Stereotyp“ stand ab den 1970er Jahren im Fokus der Linguisten. Zwischen 2000 und 2018 gewann er im Rahmen der DaF-Didaktik, Deutschlehrwerksforschung und Analyse an Bedeutung.

Die Fremdsprachendidaktik ist nicht nur eine Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache, sondern vielmehr eine Konfrontation mit einem fremden Land, mit ihrem Volk und ihrer Kultur. In diesem Zusammenhang treten die nationalen Stereotypen zum Fremdsprachenland, -volk, und sogar zur Fremdsprache auf. Bei den Fremdsprachenlernenden und -lehrenden ist schon vor dem Fremdsprachenunterricht ein Wissens- bzw. Einstellungsrepertoire über das Fremdsprachenland, über dessen Volk, Kultur und Sprache vorhanden. Diejenigen Vorstellungen, die sich fast unabhängig von persönlichen Erfahrungen im Laufe der Zeit oft in Gestalt von Vorurteilen manifestieren, sind vielfach negativ gefärbt und können zu Kommunikationsstörungen führen. Hierbei ist die Übertragung von Stereotypen, insbesondere von nationalen Stereotypen im Unterricht und in den Lehrwerken (Lehrbüchern, Arbeitsblättern, Hefen, Lehrerhandbüchern etc.) von großer Bedeutung, weil die Lernenden dadurch eine innere und äußere Differenzierung vornehmen können und dies zur Wahl und Neustrukturierung von sozialen Einstellungen über das Fremdsprachenland, über dessen Volk, Kultur und Sprache führen kann. Weiterhin vermag die Vermittlung der positiven Stereotype in schulischen Räumen und in den Lehrwerken zur Abschaffung der negativen Stereotype führen, denn es ist die Priorität der Fremdsprachendidaktik sowie die Aufgabe von Lehrenden/Lernenden, beim Erlernen einer Fremdsprache negative Stereotype zu vermeiden und sie umzubauen. Weiterhin fungieren nicht nur die positiven, sondern auch die negativen Stereotype bei der Strukturierung und Positionierung der eigenen Identität und Gegenidentität als soziale Attribute. Neben den sozialen Funktionen haben sie kommunikative Funktionen. Die Darstellung der Stereotype in den Lehrwerken im Rahmen der Landeskunde bzw. des interkulturellen Ansatzes trägt viel zum Vermeiden von kommunikativen Störungen bei.

Im Zusammenhang mit der Stereotypenforschung stehen auch die Deutschlehrwerke, die seit 1940 vom türkischen Bildungsministerium erstellt worden sind. Und sie sind von großer Relevanz nicht nur für die schulische Deutschleistung der Lernenden, sondern auch für die innere und äußere Differenzierung der Lernenden in Bezug auf Deutschland, das deutsche Volk, die deutsche Kultur und Sprache.

Hierzu besteht der Bedarf an detaillierter Untersuchung, die einen Blick auf die Position, Funktion und Art von nationalen Stereotypen ermöglicht, da die nationalen Stereotype oft in einem landeskundlichen Kontext dargestellt werden. Besonders

interessant erscheinen die türkischen Deutschlehrwerke zwischen den Jahren 1940 und 2018, da ihre Art und ihr Aufbau unterschiedlich ist.

In den Lehrwerken der 1940er Jahre erfahren die Landeskunde, landeskundliche Phänomene und die dabei explizit und implizit präsentierten Stereotype eine homogene Gestaltung. Dabei geht es oft um die Kulturdarstellung und Stereotype von einer, im Extremfall von zwei Sozialgruppen. In den 70er Jahren zeigt sich ein neuer Trend im Bereich der Fremdsprachendidaktik und der Lehrwerksgestaltung. Mit dem Fremdsprachenunterricht wird nicht nur auf das Erlernen einer Fremdsprache, sondern auch die Didaktik der interkulturellen Werte bzw. der Landes- und Volksbilder abgezielt. Ab den 2000er Jahren sind die türkischen DaF-Lehrwerke typisch für die multikulturelle bzw. intrakulturelle Erscheinung.

In diesem Zusammenhang wird mit der vorliegenden Arbeit versucht herauszufinden, ob es in den türkischen DaF-Lehrwerken um einen Unterschied bezüglich der Kulturdarstellung geht, und ob die Stereotype eine diachronische Veränderung aufweisen. Mit anderen Worten lässt sich das Forschungsthema wie folgt zusammenfassend darstellen: Das Untersuchungsthema der vorliegenden Arbeit schließt die in den türkischen DaF-Lehrwerken explizit oder implizit in sprachlichen Formen erscheinenden Stereotype zu Eigen- und Fremdfiguren ein. Die Arbeit befasst sich in erster Linie mit jeder diesbezüglichen stereotypisierten Präsentation der Elemente, die schriftlich bzw. sprachlich zum Ausdruck gebracht werden. Zwar liegen unserer Untersuchung die Gedanken von Quasthoff zugrunde, die in dessen Arbeiten *Soziales Vorurteil und Kommunikation- Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps* (1973) und *Stereotype in Alltagsargumentationen: Ein Beitrag zur Dynamisierung der Stereotypenforschung* (1998) eingebettet sind. Bei der Definition von Quasthoff (1973) werden allein sprachliche Ausdrücke über eine Sozialgruppe als Stereotyp bezeichnet. Weiterhin geht es um visuelle Elemente, die ein großes Repertoire für die jeweilige Kultur bzw. für die Erstellung eines Landbildes darstellen.

Im Abschnitt 2.3. werden die von türkischen Germanisten durchgeführten Untersuchungen zur DaF-Lehrwerkanalyse präsentiert. Je nach Ziel, Inhalt und Methodik der Analyse lassen sie sich in drei Gruppen einteilen; nämlich die didaktische, linguistische und inhaltliche DaF-Lehrwerkanalyse. Unter der didaktischen Analyse verstehen wir eine Untersuchung der methodologischen Struktur, die der Lehrwerkgestaltung zugrunde liegt. Die linguistische Analyse fokussiert sich auf die

grammatischen Regeln, ihre Anordnung und auf das Vokabularium. Schließlich werden bei einer inhaltlichen Analyse die Landeskunde betreffender Länder und kulturbezogene Elemente nämlich Stereotype, Vorurteile, Klischee, Bild, Image, Prototyp usw. unter die Lupe genommen. Obwohl wir uns vor allem mit dem Lehrwerksinhalt im Hinblick auf die Stereotype und Bilder der Länder Türkei und Deutschland beschäftigen, setzen wir uns mit der Rolle der Stereotype bei der Didaktik der deutschen Sprache auseinander. Darüber hinaus haben die Stereotype mit der Linguistik zu tun, weil jedes stereotypisierte Wort eine bedeutungstragende Einheit der Linguistik bzw. Semantik ist. Trotzdem ist es unmöglich, alle Stereotype bezüglich der linguistischen Merkmale zu untersuchen. Es ist kein Ziel unserer Arbeit, die Inhalte von DaF-Lehrwerken im Hinblick auf ihre linguistischen Elemente zu untersuchen.

Weil das Stereotyp in erster Linie mit der Sprache zu tun hat, und weil die Stereotype häufig im Alltag durch sprachliche Elemente wie Sprichwörter, Redewendungen, Anspielungen, Wiederholungen und Verallgemeinerungen vermittelt werden, nehmen wir an, dass es in den DaF-Lehrwerken häufig um Stereotype geht. Obwohl häufig angenommen wird, dass die Stereotype generell im Gegensatz zu pädagogischen und kommunikativen Zielen stehen, und dass sie zur Vernachlässigung der Toleranz, Gleichberechtigung und Demokratie führen könnten, haben sie kommunikative, soziale, kulturelle und didaktische Funktionen, ohne die Fremdsprachenlernende vor allem mit Kommunikationsproblemen konfrontiert werden können. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass die nationalen Stereotype in den DaF-Lehrwerken den Lernenden beim Kennenlernen, der Identifizierung, Differenzierung und Kategorisierung betreffender Länder (der Türkei und Deutschland) und Völker (Türken und Deutsche) helfen.

In dieser Arbeit werden wir versuchen, auf folgende Fragen optimale Antworten zu geben:

- Gibt es Stereotype zu den Eigenfiguren-Gruppen (Autostereotype)? Wenn ja, wie oft, in welcher Art und Weise und bei welchen Themen werden sie vermittelt?
- Gibt es Stereotype zu den Fremdfiguren-Gruppen (Heterostereotype)? Wenn ja, wie oft, in welcher Art und Weise und bei welchen Themen werden sie vermittelt?

- Sind die Stereotype zu den Eigenfiguren-Gruppen (Autostereotype) negativ, neutral oder positiv gefärbt?
- Sind die Stereotype zu den Fremdfiguren-Gruppen (Heterostereotype) negativ, neutral oder positiv gefärbt?
- Geht es um eine diachronische Differenzierung von türkischen DaF-Lehrwerken in Bezug auf die Kulturdarstellung und das Eigen- und Fremdbild?
- Welche Lehrwerke haben eine homogene Inhaltsform und Kulturdarstellung?
- Welche Lehrwerke haben eine interkulturelle Inhaltsform und Kulturdarstellung?
- Welche Lehrwerke haben eine intra- und multikulturelle Inhaltsform und Kulturdarstellung?
- Welche Rollen spielen die türkischen Autostereotype zum Eigenland (zur Türkei) und zum Eigenbild (Türken)?
- Welche Rollen spielen die türkischen Heterostereotype zum Zielland (Deutschland) und den Deutschen bei der Gestaltung des türkischen Deutschland- und Deutschenbildes?
- Geht es um eine Beschönigung und Idealisierung der Eigenwelt (die Türkei)? Wenn ja, durch welche sprachlichen Mittel wird dies realisiert?
- Geht es um eine Beschönigung und Idealisierung der Fremdwelt (Deutschland)? Wenn ja, durch welche sprachlichen Mittel wird dies realisiert?
- Welcher Kulturkreis steht im Mittelpunkt?
- Welche nationalen Prototypen befinden sich in den DaF-Lehrwerken?
- Ist das Türkenbild positiv oder negativ gefärbt?
- Ist das Deutschenbild positiv oder negativ gefärbt?
- Gibt es Unterschiede zwischen den Generationen der DaF-Lehrwerke?

Grundsätzlich stehen die oben genannten Fragestellungen im Mittelpunkt der Analyse. Wir beziehen uns auf in türkischen DaF-Lehrwerken explizit oder implizit auftretende Stereotype zu den Türken und Deutschen, die ein nationales Bild von Deutschland und der Türkei erschaffen. Es wird außerdem nachgefragt, durch welche

Darstellungsarten der landeskundliche Inhalt bzw. die Landeskunde des betreffenden Landes strukturiert wird. Darüber hinaus werden den Spuren der nationalen Stereotype gefolgt.

1.2. Zielsetzung der Untersuchung

Im modernen Zeitalter ist von einer homogenen Kultur nicht mehr die Rede, weil die Völker und Kulturen aufgrund der digitalen, soziokulturellen und ökonomischen Globalisierung in einer enormen Zusammenwirkung stehen. Es ist daneben festzustellen, dass es nun um die Intra-bzw. Multikulturen geht. Daher sollen die Wahl, Formulierung und Thematisierung der kulturellen Elemente in den DaF-Lehrwerken zeitgemäß vorgenommen werden. Es ist darauf zu achten, dass die Vermittlung einer intra- bzw. multikulturellen Landeskunde für die Deutschlernenden von großer Bedeutung ist, weil an demselben Unterricht Schüler aus verschiedenen Kulturkreisen und Ethnizitäten teilnehmen können.

Aus dieser Perspektive betrachtet ist die Wahl, Formulierung und Thematisierung der nationalen Stereotype für eine problemlose und konfliktfreie Konfrontation, Kommunikation und Interaktion zwischen den Deutschlernenden und den Menschen aus dem Zielsprachenland sehr wichtig. Das Ziel vorliegender Arbeit ist, den Blick der Germanisten auf die Relevanz der Lehrwerksgestaltung und auf die Rolle der intra-, multikulturell formulierenden Stereotype bei den allgemeinen pädagogischen und didaktischen Zielen zu lenken.

Mit der vorliegenden Untersuchung wird in erster Linie darauf abgezielt, die regional erstellten DaF-Lehrwerke in Bezug auf Stereotype zu analysieren, die Darstellungsart und die Daten des Stereotypisierungsprozesses bezüglich der fremd- und eigenbezogenen Stereotype darzustellen und daran anschließend festzustellen, welche Stereotype bei deren Gestaltung/Bildung und Thematisierung in DaF-Lehrwerken eine Rolle spielen. Es wird daneben das Ziel gesetzt, ausfindig zu machen, zu welcher Kategorie der Stereotypisierung die sprachlichen und visuellen Komponenten gehören. Darüber hinaus wird dargestellt, ob die DaF-Lehrwerke zur Toleranz zwischen beiden Kulturen oder zur Idealisierung, Beschönigung oder Vernachlässigung der Fremdsprachenkultur beitragen. Als positiv oder negativ werden die in türkischen DaF-Lehrwerken festgestellten nationalen Stereotype nicht kategorisiert werden. Hinsichtlich dieser Ziele wählen wir für die Analyse DaF-Lehrwerke aus drei Zeitperioden (1940-

1973, 1973-1997, 1997-2018) aus, um eine diachronische Untersuchung vornehmen zu können. Die türkischen DaF-Lehrwerke werden je nach ihren didaktischen, pädagogischen, methodischen und landeskundlichen Strukturen für die Analyse ausgewählt. Die genannten Zeitperioden unterscheiden sich didaktisch, pädagogisch, methodisch, und soziokulturell voneinander. Es wird angenommen, dass die Lehrwerke derselben Zeitperiode hauptsächlich ähnliche Merkmale aufzeigen. Daher werden nicht alle Lehrwerkserien einer Zeitperiode, sondern eine einzige Lehrwerkserie als Muster unter die Lupe genommen.

1.3. Bedeutung der Untersuchung

Die Deutsch-Didaktik wird seit mehr als hundert Jahren im türkischen Bildungswesen bzw. im schulischen und universitären Curriculum angeboten und wurde seitdem in einem langfristigen und allmählichen Prozess gestaltet und weiterentwickelt. Besonderes hat sich die Bedeutung der Deutsch-Didaktik durch das Angebot der zweiten Wahlfremdsprache „Deutsch“ im Gymnasium (Anadolu Lisesi) ab der 6. Klasse im Jahr 2006 und die Einführung der zweiten Wahlfremdsprache in der Grundschule (İlkokulu) ab der 4. Klasse in 2012 erweitert und erhöht. Als Kandidat zur Mitgliedschaft in die Europäischen Union folgt das türkische Bildungswesen den europäischen fremdsprachlichen Standards und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Die Türkei hat seit Jahrzehnten einen Anpassungsprozess durchgeführt, was eine Wirkung auf die Erstellung der türkischen Deutschlehrmaterialien bzw. Lehrbücher ausübt.

Die Gründung, Veränderung, Entwicklung und Erweiterung der Fremdsprachlehrmethoden bestimmen und bewirken die Gestaltung und Gliederung der Lehrwerke. Seit den 70er Jahren hält weltweit ein neuer Trend im Bereich Fremdsprachendidaktik an. Nunmehr wird mit der Fremdsprachendidaktik nicht nur auf Kommunikation mit den Fremden abgezielt, sondern auch die pädagogische Funktion ins Auge gefasst. Fremdsprachenunterricht bzw. Fremdsprachenlehrwerke werden als ein Mittel zur Idealisierung und Übertragung der Fremdsprachenkultur eingesetzt. Der Deutsche Allgemeine Neuphilologenverband formuliert das mit folgenden Worten:

Durch das Schrifttum soll der Schüler in das Geistes- und Kulturleben des englischen und amerikanischen Volkes eingeführt werden und die Kräfte kennenlernen, die in allmählicher Entwicklung das heutige England bzw. Amerika gestaltet haben und lebendig fortwirken. Dabei sollen ihm insbesondere diejenigen Schöpfungen, die als geformte und formende

Bestandteile der abendländischen Tradition auf unser deutsches Geistesleben Einfluss gehabt haben, sowie die Beiträge der anglo-amerikanischen Welt zur Kultur der Menschheit zum Bewusstsein gebracht werden (1951, zitiert nach Neuner und Hunfeld, 1993, S.87).

Daneben wird/werden der Fremdsprachenunterricht/die Lehrwerke so gestaltet, dass der Unterrichtsinhalt zum Kennenlernen und zur Versöhnung der Völker, sowie zur Toleranz zwischen den Kulturen beitragen soll. Neuner/Hunfeld (1993) zitiert die Gedanken von Krusche (1983):

Diese Aneignung geschieht allmählich, schrittweise, unter beträchtlichen Spannungen im Lerner. Die Spannungen ergeben sich daraus, dass das jeweilige Fremde nicht nur neue Sprach- und Kulturmöglichkeiten eröffnen, sondern auch eine Infragestellung, ja Bedrohung einer Sprach- und Kulturerfahrung bedeutet. Es kann als gesichert angenommen werden, dass derartige Aneignungsprozesse von beträchtlichen Hoffnungen und Ängsten begleitet werden. Die auf das Fremde gerichteten und von dem Fremden ausgehenden Angst -und Hoffnungsgefühle sind zugleich die stärkste Motivation beim Lernen und Kennenlernen von Fremdkultur (Krusche, 1983, zitiert nach Neuner und Hunfeld, 1993, S.109).

Im Rahmen der Lehrwerkanalyse sind mehrere Analysen und Untersuchungen über Kulturdarstellung, vor allem die Erforschung von interkulturellen Standpunkten durchgeführt worden (Ammer, 1988; Genç, 2004; Tapan, 2007; Tapan, 2011; Wang, 2010 etc.). Und dennoch, trotz mehrerer didaktisch-, linguistisch-, und interkulturell-orientierter Studien zu den türkischen DaF-Lehrwerken fehlt es an einer umfangreichen Untersuchung, die sich auf den Stellenwert der deutschen Sprache und die Darstellungsart der Stereotype, parallel zum didaktischen, methodischen, kulturellen, politischen und historischen Entwicklungs- und Veränderungsprozess bzw. zu Anpassungsbemühungen, bezieht.

Die Experimente, Daten und Ergebnisse von diesbezüglichen vorherigen Studien sollen den Ausgangspunkt für unsere Arbeit bilden. Denn darauf basierend können noch nicht erforschte Themen wie die Stereotype im Rahmen der DaF-Lehrwerksanalyse aufgegriffen. Demzufolge wird der Blickwinkel der Forscher erweitert und die wissenschaftlichen Perspektiven weiter ergänzt. Die Rolle des Stereotyps kann dadurch einerseits bei der Deutsch-Didaktik und andererseits bei der Erstellung von DaF-Lehrwerken in Betracht gezogen werden. Das kann zur Verbesserung und Erweiterung der Deutsch-Didaktik und zum Erreichen von pädagogischen, allgemeinen didaktischen, kommunikativen und linguistischen Zielen, Perspektiven, Visionen und Missionen des

türkischen Schulwesens beitragen. Allerdings kann die Hervorhebung von Stereotypen von Kritikern als negativ, belanglos und trivial empfunden werden, aber doch kann dies einen Beitrag leisten zur Unterscheidung und Differenzierung der verwandten Begriffen Stereotyp, Vorurteil, Klischee, Image, Bild und Prototyp. Weiterhin können dadurch die Kommunikationsstörungen, die durch diskriminierende Ausdrücke wie Vorurteile verursacht werden, vermieden werden. Noch ist es nicht die Aufgabe unserer Arbeit ist, die Stereotype in DaF-Lehrwerken zu beurteilen, sie als schlecht oder gut zu kategorisieren, und im Extremfall zu versuchen sie aus den DaF-Lehrwerken zu beseitigen. Sondern vielmehr ist es von großer Bedeutung eine Differenzierung von Stereotypen hinsichtlich ihrer semantischen, sprachlichen, kommunikativen und sozialen Funktionen bei den Deutschlernenden und -lehrenden zu betrachten. Das kann zur Reflexion über die negativ stereotypisierten Ausdrücke bei interkultureller Kommunikation führen.

1.4. Instrumente zur Datenerhebung

Das Repertoire unserer Arbeit besteht aus primärer und sekundärer Literatur. Die Primärliteratur unserer Untersuchung besteht aus mehreren selbstständig und offiziell publizierten DaF-Lehrwerken. Davon wählen wir allein die in der Türkei erstellten türkischen DaF-Lehrwerke aus. Die Mehrheit der publizierten Ausgaben betreffender Lehrwerke werden erworben. Einige konnten nicht beschaffen werden, deswegen haben wir ihre digitalen Ausgaben im digitalen Archiv des türkischen Bildungsministeriums (MEB) heruntergeladen (<http-1>). Bei der Sekundärliteratur handelt es sich um frei zugängliche E-Ressourcen in verschiedenen Bibliotheken und elektronischen Datenbanken. Diese werden an anspielender Stelle im Einzelnen aufgelistet.

1.5. Umfang der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung schließt die regionalen DaF-Lehrwerke als primäre Literatur ein, die von der „Kommission des Bildungsministeriums zur Erstellung der Deutschlehrbücher“ (Almanca Ders Kitabı Hazırlama Komisyonu) verfasst worden sind. Der Grund, weshalb wir die von selbstständigen Verfassern geschriebenen DaF-Lehrwerke von unserer Analyse ausschließen, ist, dass in den staatlichen Schulen die von der Kommission verfassten Bücher häufiger und allgemeiner als die von selbstständigen Verfassern eingesetzt werden. Auf den Deutschunterricht in den staatlichen Schulen

haben sie ein Monopol, dagegen werden die privaten DaF-Lehrwerke oft in privaten Kursen und Schulen eingesetzt. Wir beschränken uns auf die staatlichen Lehrwerke, da sie im Gegensatz zu privaten Lehrwerken von mehr Deutschlehrenden benutzt werden.

Zwischen den Schuljahren 1939/40 und 2017/18 sind insgesamt vierzehn Lehrwerkserien (*Almanca Ders Kitabı* I, II, III, IV, V, VI (1939-1972), *Wir lernen Deutsch* I, II, III (1973-1983), *Texte und Situationen* I, II (1976-2009), *Lern mit uns* I, II, III, IV, V (1997-2016) *Hallo Freunde!* 6,7,8 (1997-2016), *Hallo Kinder!* 4, 5 (1998-2016), *Hier sind wir!* A1, A1+ (2005-2016), *Deutsch ist Spitze!* A1, A1.1 (2009-2016), *Toko Demo* 4, 5 (2012-2016), *Deutschstube* (2015-2016) A1.1, A1.2, *Ach sooo!* A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 (2017-), *Wie bitte?* A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 (2016-), *Deutsch macht Spaß* A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 (2018-), *Mein Schlüssel zu Deutsch B1.1.*, (2018-)), veröffentlicht und im Deutschunterricht eingesetzt worden. Insgesamt umfassen die vierzehn DaF-Lehrwerkserien zweiundvierzig Lehrbücher. Fügen wir die Arbeits- und Lehrerhandbücher hinzu, ergibt sich eine große Anzahl von Lehrwerken. Die gesamte Anzahl der Lehrwerke zu analysieren ist unmöglich, da eine so große Menge von DaF-Lehrwerken die Grenzen unserer Untersuchung überschreitet. Wir beschränken uns weiterhin auf drei Lehrwerkserien *Almanca Ders Kitabı* (1940) *Texte und Situationen* (1973) *Wie bitte?* (2016).

Diese vertreten die jeweiligen Zeitperioden und weisen die Charakteristik der jeweiligen Phasen auf. Für eine diachronische Untersuchung enthalten sie die notwendigen Daten. Die genannten DaF-Lehrwerkserien umfassen Lehrbücher, Arbeitsbücher, Lehrerhandbücher, Arbeitsblätter, Videos, CDs usw. Von allen Lehrwerken richten wir unsere Aufmerksamkeit auf Lehrbücher, die im Deutschunterricht am häufigsten eingesetzt werden. Die Lehrerhandbücher stehen nicht in Verbindung zum Deutschlernprozess und sie haben eine geringere Wirkung auf die Schüler und das Übertragen der nationalen Stereotype und stereotypen Bilder der Länder. Aus denselben Gründen richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Deutschlehrbücher als primäre Literatur und schließen die anderen Lehrwerke wie Arbeitsbücher, Lehrerhandbücher, Arbeitsblätter, Videos, CDs etc. aus. Sie können bei der Untersuchung als sekundäre Literatur herangezogen werden. Die oben genannten Lehrwerkserien haben insgesamt zwölf Bänder. „*Almanca Ders Kitabı*“ besteht aus sechs Bändern. „*Texte und Situationen*“ hat zwei Bänder und „*Wie bitte?*“ sechs Bänder.

1.6. Zur Auswahl der Lehrwerke

Die Kriterien für die Auswahl der primären Literatur einer Untersuchung hängen von mehreren Faktoren ab. Dazu zählen der Umfang, die Ziele und Analyseverfahren der Untersuchung. Daher spielen hier im Fall der Deutschlehrwerkanalyse die Bedeutung und Stellung von Deutsch als erste/zweite/dritte Fremdsprache, die Prinzipien der allgemeinen Fremdsprachenschulung sowie die Prioritäten und die Unterrichtspolitik des türkischen Schulwesens eine Rolle. Deswegen haben wir bei der Auswahl der primären Literatur darauf geachtet, dass die ausgewählte primäre Literatur den Grundprinzipien entspricht.

Im Allgemeinen werden die Lehrwerke ihrer Zeit entsprechend erstellt und sie tragen die Charakteristik ihrer Zeitperiode. Infolgedessen hat es keinen Sinn, die gesamten Lehrwerke in die Analyse einzubeziehen, weil die Lehrwerke, die im gleichen Zeitraum erschienen, in gleicher Art und Weise geschrieben und inhaltlich homogen strukturiert sind. Aus diesem Grund haben wir ein Augenmerk auf die pädagogischen, didaktischen, politischen, sozioökonomischen und kulturellen Umbrüche, Veränderungen und Entwicklungen gelegt. Darauf basierend haben wir uns entschieden, die während drei Zeitperioden an den türkischen Schulen eingesetzten DaF-Lehrwerkserien zu untersuchen. Das heißt, es geht um drei türkische DaF-Lehrwerksgenerationen, die sich hinsichtlich ihrer Inhaltsstruktur unterscheiden. Tapan (2007) teilte die gesamten türkischen DaF-Lehrwerke in drei Generationen ein. Die DaF-Lehrwerke, die zwischen 1940 -1973 erschienen, gehören zur ersten Generation, der die zweite Generation, die von 1973 bis 1997 dauerte, folgt. Die dritte Generation begann 1997 und ist noch im Einsatz. Ammers (1988) diachronische Aufteilung der deutschen DaF-Lehrwerke ist ähnlich. Die betreffenden Lehrwerksgenerationen werden bei Ammer (1988) als „sprachvermittlungsorientiert“, „kulturvermittlungsorientiert“ und „kommunikationsorientiert“ bezeichnet.

Zu Beginn der 1940er Jahre herrschte der Zweite Weltkrieg. Obwohl die Türkei daran nicht teilnahm, war sie von dessen Effekten betroffen. Neben den sozioökonomischen und politischen katastrophalen Auswirkungen brachte sie pädagogische und didaktische Gelegenheiten mit. Die dem Naziregime entflohenen deutschen Akademiker und Lehrkräfte waren eine große Chance für die türkische Pädagogik, für die allgemeine Didaktik und vor allem für die Deutsch-Didaktik unseres Landes. Wir werden ihre Namen und Beiträge nicht erneut nennen, weil wir in der

Einleitung davon gesprochen haben. Immerhin ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass deutsche Lehrkräfte beim Verfassen von „Almanca Ders Kitabı“ mitwirkten. Der Erstellung der Lehrwerke dieser Zeitperiode lag die Grammatik-Übersetzungsmethode zugrunde. Der interkulturelle Inhalt von „Almanca Ders Kitabı“ sollte vor allem das Vermitteln grammatischer Regeln der deutschen Sprache erleichtern und die Deutschlernenden dazu befähigen, literarische Texte vom Deutschen ins Türkische und umgekehrt zu übersetzen. Die sechsbändige Deutschlehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“ ist hinsichtlich ihrer interkulturellen Darstellung sprachvermittlungsorientiert einzuordnen.

Die zweite Lehrwerkgeneration besteht aus den Deutschlehrwerken, die zwischen 1973 und 1997 publiziert und eingesetzt wurden. Charakteristisch für die Lehrwerke dieser Zeitperiode ist die Übertragung der nationalen Kultur und Werte, die zur Vermittlung der Emanzipation, Gleichberechtigung, Versöhnung der Völker, der gegenseitigen Empathie und Verständigung führen sollte. Zur zweiten Lehrwerkgeneration zählen „Wir lernen Deutsch“ (1973) und „Texte und Situationen“ (1973, 1976). Der interkulturelle Inhalt der betreffenden Deutschlehrwerke ist kulturvermittlungsorientiert erstellt. Das Hauptziel des interkulturellen Inhalts ist nicht mehr das Vermitteln von Grammatik und Übersetzung, sondern vielmehr die Schulung der demokratischen Werte und Vorstellung der fremden Völker voneinander.

In den 1970er Jahren gibt es eine unterschiedliche Weltordnung. Die in den europäischen Ländern vorherrschende USA-zentrierte Ordnung verbreitet neue Werte wie Demokratie, Gleichberechtigung etc. Das verändert und entwickelt die Lehrposition des Englischen in der Türkei. Französisch verliert an Wert, während Deutsch die stärkste Position nach Englisch einnimmt. Diese positive Stellung der deutschen Sprache wurde vom bilateralen Abkommen (Anwerbeabkommen 1961; Ankara Abkommen 1963) verstärkt. Mit dem Anwerbeabkommen startete eine massenhafte Auswanderung der türkischen Gastarbeiter nach Deutschland. Dies unterstützte sicher die Vermittlung der deutschen Sprache. Von Ende des Zweiten Weltkrieg bis in die 60er Jahre hinein befand sich Englisch auf Platz 1 und Französisch auf Platz 2. Dank der Interaktion und Zusammenarbeit zwischen der Türkei und Deutschland gewann Deutsch wieder an Wert. Die Lehrwerke dieser Epoche werden seitens der Fremdsprachen-Didaktik nach dem kommunikativen Ansatz bzw. dem kognitiven Ansatz konzipiert. Maijala (2008) erklärt den methodischen Aufbau der kulturellen Elemente:

Nach dem kognitiven Ansatz, von dem inzwischen Abschied genommen wird, steht im Vordergrund die Vermittlung von Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft der Zielsprachenkultur. Als Blütezeit des faktischen Ansatzes können die 1970er und 1980er Jahre gesehen werden. Auch zeigt eine Durchsicht der modernen Deutschlehrwerke, dass auch heute im Zeitalter des interkulturellen Lernens noch Elemente des faktischen Ansatzes in DaF-Lehrwerken vorkommen (Maijala, 2008, S.1).

Der positive Einfluss der in den 80er Jahren zurückkehrenden Gastarbeiter auf das Deutsche war groß. Darüber hinaus zerfiel in den 90er Jahren der Ostblock (25.12.1991) und Maastricht – (1992) und Kopenhagen- Kriterien (1993) wurden festgelegt. Am 01.01.1995 wurde das Abkommen zur Zollunion zwischen der Türkei und der EU unterzeichnet, was die Annäherung zwischen der Türkei und der EU unterstützte. Die Anpassungsprozesse der Türkei an diese Kriterien gaben einen wichtigen Anstoß für die Anpassung der allgemeinen Didaktik, Pädagogik und Deutsch-Didaktik. Die Landeskunde in den Lehrwerken der 90er Jahre zeichnet sich durch Interkulturalität aus und verfügt über einen heterogenen Aufbau. Die Lehrwerke dieser Epoche waren typisch für die Vermittlung der interkulturellen Elemente, die zu Verständigung, Versöhnung und Interaktion der betreffenden Völker beitragen sollten.

Ab 2001 veränderte sich die politische Lage in der Türkei. Das wirkte sich direkt auf die Ziele bzw. die Vision des Bildungsministeriums aus. Obwohl 2005 die Beitrittsverhandlungen zwischen der Türkei und EU begannen, kann von einer positiven Veränderung nicht die Rede sein. Die 2000er Jahre sind bekannt für eine zunehmende Globalisierung, wobei Begriffe wie Intra-, Plural- und Multikultur zum Alltag geworden sind. Sie bezeichnen eine heterogene Kultur bzw. Gesellschaft. Wir analysieren die DaF-Lehrbuchserie „Wie bitte?“ (2016), um den erwähnten historischen Ablauf und die diachronische Veränderung der Landeskunde, nationale Stereotype und das dadurch geformte Bild der Türkei und Deutschlands zu thematisieren.

Die Auswahl der türkischen Lehrwerke für die Lehrwerkanalyse setzt die Grundprinzipien der landeskundlichen Lehrwerkforschung voraus. Daher berücksichtigen wir die allgemeine Gültigkeit und den Einsatz der betreffenden Deutschlehrwerke. Dementsprechend müssen sie mehrere Jahre im Deutschunterricht verwendet worden sein. Im Folgenden werden wir die Liste der Deutschlehrwerke, die für die Analyse ausgewählt wurden, im Hinblick auf die Charakteristika interkultureller Inhalte aufführen.

A) Sprachvermittlungsorientierte Lehrwerke:

- Almanca Ders Kitabı I
- Almanca Ders Kitabı II
- Almanca Ders Kitabı III
- Almanca Ders Kitabı IV
- Almanca Ders Kitabı V
- Almanca Ders Kitabı VI

B) Kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke

- Texte und Situationen I, Almanca Ders Kitabı 4
- Texte und Situationen II, Almanca Ders Kitabı 5

C) Kommunikationsorientierte Lehrwerke

- Wie bitte? A1.1-Lehrbuch
- Wie bitte? A1.2-Lehrbuch
- Wie bitte? A2.1-Lehrbuch
- Wie bitte? A2.2-Lehrbuch

Insgesamt zwölf Lehrbücher bzw. drei Lehrwerkserien aus drei Zeitperioden werden in Hinsicht auf nationale Auto- und Heterostereotype analysiert. Jede Serie vertritt eine Lehrwerkgeneration.

2. THEORETISCHER RAHMEN DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel befassen wir uns mit den theoretischen Grundbestandteilen unserer Arbeit. Die Fachbegriffe, welche für die Stereotypenforschung unentbehrlich sind.

2.1. Fachbegriffe

Im Folgenden werden den Fachbegriffen „Stereotyp“, „Autostereotyp“, „Heterostereotyp“, „explizites Stereotyp“ und „implizites Stereotyp“, „Vorurteil“, „Klischee“, „Image“, „Bild“ und „Prototyp“, „Lehrwerk“, „Lehrbuch“, „Lehrwerkanalyse“, „Interkulturalität, „Trans-, Intra-, Multikulturalität“ nacheinander nachgegangen. Sie werden erst definiert und anschließend mit dem Thema der Untersuchung in Verbindung gebracht, um das Thema eingehend verständlich machen zu können. Eine detaillierte Lehrwerkanalyse setzt eine ausführliche Definition der Fachbegriffe voraus.

2.1.1. Stereotyp

Die etymologischen Wurzeln des Terminus „Stereotyp“ liegen im Griechischen. Das Wort „Stereotyp“ besteht aus der Zusammensetzung der zwei griechischen Wörter „stereos“ und „typos. Das griechische Adjektiv „stereos“ bedeutet steif, hart und fest und das Substantiv „typos“ bezeichnet das Abbild, den Abdruck und das Gepräge ([http-2](http://2)). Mit „Stereotyp“ sind harte und feste Modelle gemeint, so Schneider (Schneider, 2004, S.8).

In die Relation zu Menschen und menschlichen Handlungen wurde der Begriff „Stereotyp“ in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gebracht. Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts wird das Wort als ein rigides, festes, sich wiederholendes und rhythmisches Handlungsmuster definiert. Heutzutage bezieht sich der Begriff mehr auf das Charakteristikum, das sich auf eine Gruppe richtet (vgl. Schneider, 2004, S.8). In der Typographie werden die aus Blei gegossenen Schablonen, mit deren Hilfe das Muster oder das Matrizen-Blatt hergestellt wird, „Stereotyp“ genannt. Außerdem wird das Klischee, das beim Schnell-Druck mancher Veröffentlichungen wie einer Zeitung zum Einsatz kommt, als „Stereotyp“ bezeichnet. In der Pathologiewissenschaft wird übermäßige Automatik, die bei manchen geistigen und psychologischen Krankheiten vorkommen und durch die Wiederholung gleicher Bewegung, gleicher Körperhaltung und gleicher Wörter charakterisiert wird als „Stereotyp“ definiert (Meydan Larousse,

1990, S.551). „Stereotype“ (frz.) ist ein Substantiv, das für klischeehafte und stereotypisierte Ausdrücke verwendet wird. Und das Adjektiv stereotype (frz.) bezeichnet etwas, das aus einer Schablone heraustritt. Der aus dem gleichen Wort abgeleitete Begriff „Stereotypie“ bezeichnet die Wiederholung gleicher Handlungen und Wörter (Ertürk, 2002, S. 690). „Das Stereotyp ist eine längere Zeiträume überdauernde Überzeugung (...)“ (Lewandowski, 1990, S.1097), „(...) ein verbaler Ausdruck einer auf eine soziale Gruppe oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung“ (Quasthoff, 1973, S. 166).

Das Thema „Stereotyp“ wurde von Walter Lippmann mit seiner Monografie *Public Opinion* in die Sozialpsychologie eingeführt (Lippmann, 1921). Lippmann benutzt das Wort, um die Verständnisfehler und die kognitive Verzerrung bei der Weltwahrnehmung festzustellen (vgl. Lippmann, 1921, S.4). Lippmann (vgl. Lippmann, 1921, S. 3) ist der Meinung, dass die Bilder in unseren Köpfen nicht unvermeidlich nur auf unseren Erfahrungen aufbauen. Die Stereotype haben eine Funktion in persönlichen Vorgängen und haben zum Ziel, zu strukturieren, selektiv zu steuern, um sich zu rationalisieren, so Lippmann.

Der Meinung Lippmanns nach decken unsere Einstellungen einen größeren Platz, eine längere Zeitdauer und mehr Dinge ab, als das, was unmittelbar beobachtet werden kann. Ein Objekt wird zuerst definiert und danach gesehen. Daher wird in den Fällen von Komplikationen bei der Konfrontation mit der Fremdwelt gesehen, was von dessen Kultur schon in Form der Stereotype definiert war. Es entsteht eine Tendenz, das so wahrzunehmen. Nach ihm steht das Stereotypisierungssystem auf der Ebene des personellen Erbes und funktioniert als ein Verteidigungsmittel im Sozialleben (vgl. Lippmann, 1921, S.3).

Bei Lippmann (1921) sind die Stereotype ein festes Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten, unser Geschmack, unsere Kapazität und unsere Hoffnungen angepasst haben. Sie bilden kein totales Bild der Welt, sondern gestalten vielmehr ein Bild der möglichen und von uns erwarteten, vielleicht idealisierten Welt. Im Weltbild werden den Figuren und Dingen bestimmte und gewöhnliche Orte eingeräumt und jeder verhält sich so, wie wir es erwarten (vgl. Lippmann, 1921, S.1).

Lippmann zufolge sind Stereotype nicht neutral, weil sie zum größten Teil durch die Gefühle und Einstellungen beeinflusst und von den Gefühlen und Einstellungen anderer verstärkt werden. Deshalb bewahren sie unsere Tradition, sie werden schließlich

von vielen Menschen geteilt, wir erhalten somit positive Resonanz und fühlen uns in Sicherheit. So befinden sich auf der Ebene der Psychologie, Soziologie und Historie familiär-, ökonomie-, berufs-, rechts-, geschlechts-, und internationalbezogene Stereotype. Lippmann sieht das Wort „Stereotyp“ nicht identisch mit „Ideal“, sondern bezeichnet es als umfangreicher. Bei Lippmann nimmt eine Trennung von „Stereotyp“ und „Ideal“ vor:

Ich habe es vorgezogen von Stereotypen, anstatt von Idealen zu sprechen, weil das Wort „ideal“ gewöhnlich für das vorbehalten bleibt, was wir für das Gute, Wahre und Schöne halten. (...). Aber unser Repertoire festgeprägter Eindrücke umfasst mehr als dies. Es enthält Ideal-Schwindler, Ideal-Tammany-Politiker, Idealchauvinisten, Idealagitatoren, Idealgegner. Unsere stereotypisierte Welt ist nicht unbedingt die Welt, wie sie uns wünschenswert erscheint. Sie ist einfach die Welt unserer Erwartungen (Lippmann, 1921, S.1).

In der sozialwissenschaftlichen Literatur gibt es mehrere unterschiedliche Definitionen, weil die erste Definition im Wissenschaftsbereich Sozialpsychologie eingeführt wurde und allgemein keine feste Definition vorhanden ist. In der Umgangssprache wird das Wort „Stereotyp“ als Adjektiv oder Adverb zur Erklärung monotoner und sinnentleerter Wiederholungen verwendet (Quasthoff, 1973, S.17). In der Disziplin Sozialwissenschaft gibt es keine Übereinstimmung in der Definition und eine optimale Erklärung ist in der Soziologie nicht vorhanden. Stereotyp wird als Synonym für Überzeugung, für bildhafte Vorstellung und für „Urteil“ bezeichnet, so Quasthoff (vgl. Quasthoff, 1973, S.19). Der Meinung von Ağaçasapan (vgl. 1999, S.11) nach sind „Stereotype“ eine kollektive und schematische Informationsform der Wirklichkeit.

Sodhi und Bergius (1953, S.92) bezeichnen „Stereotyp“ als einen Beurteilungskomplex und die einzelnen Urteile als Charakteristika, die verallgemeinernd „dem Typus der Angehörigen einer völkischen Gruppe zugeschrieben werden.“ Allport definiert es als „eine überstarke Überzeugung, die mit einer Kategorie verbunden ist. (...)“. Stereotyp sei „nicht identisch mit einer Kategorie; es ist mehr eine feste Vorstellung, die eine Kategorie begleitet“ (Allport, 1954, zitiert nach Quasthoff, 1973, S.20). Young (1947, S.500) versteht unter dem Begriff „Stereotyp“ ein Wort oder eine Wortzusammensetzung, das/die ein generelles und abstraktes Charakteristikum präsentiert und das/die nicht durch eine fachliche Begründung oder einem wissenschaftlichen Beleg bestätigt werden kann.

Nach Metin könnte „Stereotyp“ vor allem als eine zielbezogene Erscheinung gesehen werden, weil es beim menschlichen Erleben andauernd zu bestimmten Auffassungen über das Benehmen von Menschen kommt (vgl. Metin, 1990, S.35). In Anlehnung an die Definitionen von Lippmann und Quasthoff sieht Metin die Merkmale Verallgemeinerung, Widerstandsfähigkeit, Unverbesserlichkeit und Umkehrbarkeit als Hauptcharakteristika des Stereotyps (Metin, 1990, S.35). Metin definierte „Stereotyp“ als „Gruppenurteil, das nicht der Erfahrung und dem persönlichen Kontakt des Einzelnen entstammt, sondern vielmehr von Einzelnen einfach unüberlegt übernommen wird.“ (vgl. 1990, S.35). Eine „zwangsläufige Falschheit von Stereotypen“ (vgl. 1990, S. 35) sei somit vorgegeben. Metins Definition des Stereotyps ist eine Zusammenfassung der vorherigen Definitionen: „Als Stereotyp lassen sich im allgemeinen vereinfachende, generalisierende, schematisierende, klischeehafte und verzerrte Anschauungen (Kognitionen) von Aspekten der sozialen Welt (d.h.: Gruppe, ethnische Minoritäten, Beruf, soziale Einrichtungen) charakterisieren“ (Metin, 1990 S.36). Nach Metin erfüllen „Stereotype“ bestimmte Funktionen wie eine „Orientierungs- und Schutzfunktion“ im komplizierten Sozialleben und gelten daher als „integrales Element der menschlichen Persönlichkeit.“ Somit stellen sie das Sozialleben in kognitiven Schablonen dar. Die Schablonen tragen Informationen über die Selbst-Orientierung und über den Selbst-Schutz in alltäglichen Erlebnissen. Sie haben eine verhaltensstabilisierende Wirkung und gehören zu unserem Kulturerbe. Zusammenfassend definiert Metin das Wort „Stereotyp“ als „bildhafte Anschauungen in den Köpfen der Personen.“ (Metin, 1990, S.36). Damit will Metin die Grenze der Wortbedeutung erweitern und sich der Lippmanns (1921) Wortdefinition nähern. Metin stellt „Stereotype“ mit physischen und psychologischen Kategorien gleich, obwohl das „Stereotyp“ sich von der „Kategorie“ in vieler Hinsicht unterscheidet. Nach Metin ist, was die Stereotype „fortgehend widerstandsfähig“ macht, ein „Verhalten, das mit dem Stereotyp in Einklang steht, als Kennzeichen dem Minoritätsmitglied zugeschrieben wird“ (vgl. S.36).

Schneider (vgl., 2004, S.15) definiert „Stereotype“ als die Überzeugungen über die anderen Menschen und als Kategorien innerhalb einer Sozialgruppe. Lippmann sieht „Stereotyp“ als „eingeordnetes, mehr oder minder beständiges Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten, unser Geschmack, unsere Fähigkeiten, unser Trost und unsere Hoffnung angepasst haben“. In Anlehnung an Lippmanns Definition bezeichnet Quasthoff es als „(...) ein System von Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen, das die

Wahrnehmung strukturiert und selektiv steuert, kristallisiert sich ein engerer Begriff heraus, der sich auf die von Menschen und Gruppen und damit auch auf die entsprechende Erwartungshaltung bezieht“ (Quasthoff, 1973, S.19).

Quasthoff stellt sich gegen sozialpsychologische Definitionen des Stereotyps, die allein auf der Ebene des Bewusstseins konstituiert und definiert werden (vgl. 1973, S.27). Die Definition von Quasthoff baut auf die sprachlichen, psychologischen und soziopsychologischen Dimensionen. Hierbei wird Stereotyp zu einer Kombination von den Wörtern „verbaler Ausdruck“, „Überzeugung“ und „Urteil“:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar (Quasthoff, 1973, S.28).

Quasthoff (vgl. 1973, S.28) findet die linguistische Definition defizitär, weil darin das Kriterium „Verbreitungsgrad“ als konstitutives Merkmal der Stereotype außer Acht gelassen wird. Er stellt fest, dass es zu einem Problem führen würde, die Grenze zwischen Stereotypen und Nicht-Stereotypen zu bestimmen und ohne Verbreitungsgrad oder Übereinstimmungsgrad zu berücksichtigen, könnte nicht ausgewertet werden, ob eine Kategorie stereotypisiert ist. Bei unserer Untersuchung bzw. bei der Feststellung der nationalen Stereotype werden wir beide Kriterien (Verbreitungsgrad, Übereinstimmungsgrad) berücksichtigen.

Weiterhin gibt es hier Unterbegriffe des Stereotyps. Einige davon, die mit unserer Fragestellung zu tun haben, sind „Autostereotyp“, „Heterostereotyp“, „explizites Stereotyp“ und „implizites Stereotyp“. Aus diesem Grund werden wir sie einzeln definieren.

2.1.1.1. Autostereotyp

Lewandowski definiert „Autostereotyp“ „als selbst bezogene Überzeugung/Vorstellung“ (1990, S.1097). Der Duden bezeichnet den Begriff Autostereotyp als ein „Stereotyp, das eine Person oder Gruppe von sich selbst hat“ (http-3). Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache fügt dieser Definition das „Selbstbild“ hinzu (http-4). In der Linguistik werden die Adjektive und Ausdrücke, die eine Person oder Gruppe selbst charakterisieren, als „Autostereotype“ definiert. Wenn

z.B. wir Türken uns selbst mit den Worten „gastfreundlich“, „stark“ oder „großzügig“ typisieren, handelt es sich um Autostereotype.

2.1.1.2. *Heterostereotyp*

Der Begriff „Heterostereotyp“ wird bei Lewandowski als „Fremd- Stereotyp“ und als „auf andere bezogene Stereotype“ (Lewandowski, 1990, S.1308.) bezeichnet. Unter „Heterostereotyp“ versteht man eine „Vorstellung, (ein) Vorurteil, das die Mitglieder einer Gruppe oder Gemeinschaft von anderen Gruppen besitzen“ (http-5). Die Definition des Duden ist problematisch, weil nur sprachliche Ausdrücke, die auf eine Person oder Gruppe gerichtet sind, als Stereotype zu bezeichnen sind. Die Vorstellungen und Vorurteile unterscheiden sich von Stereotypen. Anders als der Duden versteht das DWDS darunter ein „(verhältnismäßig fest gefügtes) Bild, das eine Person oder Personengruppe von einer anderen Person oder Personengruppe hat“ (http-6). Beispielweise kann der Ausdruck „Die Deutschen sind fleißig und diszipliniert“ als Heterostereotyp bezeichnet werden.

2.1.1.3. *Explizite Stereotype*

Das Adjektiv „explizit“ wird fachsprachlich und bildungssprachlich vom Duden als „ausdrücklich, deutlich“ (Duden Bedeutungswörterbuch, 1985, S.488) definiert. Wenn das mit dem „Stereotyp“ zusammengebracht wird, können wir darunter diejenigen Stereotype, die offensichtlich dargelegt werden, verstehen. Dazu gehören alle stereotypen Ausdrücke zu einer Person oder Sozialgruppe.

2.1.1.4. *Implizites Stereotype*

Das Adjektiv „implizit“ bedeutet „mit enthalten, mit gemeint, aber nicht ausdrücklich gesagt, nicht aus sich selbst zu verstehen, sondern logisch zu erschließen“ (http-7). Das Duden Bedeutungswörterbuch definiert „implizit“ als „einbegriffen, miteinbezogen“ (vgl. 1985, S.762). In Verbindung mit dem „Stereotyp“ lassen sich unter dem Begriff implizite „Stereotype“ geschlossene Ausdrücke oder Informationen über eine Person oder eine Sozialgruppe verstehen. Im Allgemeinen werden „implizite Stereotype“ durch eine Wiederholung, Gruppierung, ein Sprichwort oder durch Bilder, die oft schwer zu interpretieren sind, hervorgebracht.

2.1.2. Vorurteil

Das „Vorurteil“ ist eine Zusammensetzung aus drei Bedeutungsebenen. Auf kognitiver Ebene verfügt die Bezugsperson über Wissen über die Vorurteilsperson oder das -objekt. Dies hat eine Einstellung auf der affektiven Ebene zur Folge, die entweder positiv oder negativ gefärbt ist. Quasthoff (vgl. 1973, S.27) zeigt auf, wo die Grenze zwischen dem „Stereotyp“ und „Vorurteil“ liegt, indem er die Hauptcharakteristika beider Fachtermini vorstellt: „Das Vorurteil baut sich auf die Dispositionen, Einstellungen und Überzeugungen, während Stereotyp eine „verbale Äußerungsform der Überzeugung“ ist.“ Bei Metin ist das Stereotyp ein Vorurteil, das in Form eines verbalen Ausdrucks zur Sprache gebracht (Metin, 1990, S.55). In der Sozialpsychologie wird Stereotyp als ein „soziales Vorurteil“ bezeichnet, das auf gesellschaftliche Gruppen und deren Mitglieder angewendet wird (Quasthoff, 1973, S.25). Metin teilt Quasthoffs Auffassung, dass „Vorurteil“ eine Art der Einstellung ist. Quasthoffs Meinung nach tritt ein Vorurteil meistens in negativer Art auf und wendet sich gegen eine soziale Gruppe.

Für Allport (1954) gehören Einstellung, Überzeugung und Generalisierung zu Hauptbestandteilen des Vorurteils. „Ohne hinreichenden Beweis denken, dass die anderen krank seien, ist „Vorurteil“ (vgl. 1954, S.6), so formulierte Allport die Definition von „Vorurteil“. Bei Quasthoff ist es gründlich nicht klar, ob man unter dem Stereotyp die Einstellung und Überzeugung oder eine Kombination aus beiden Begriffen versteht. Das wird häufig willkürlich erklärt. Quasthoff (vgl. 1973, S.29) diskutiert die Bedeutung des Stereotyps und hinterfragt, ob Stereotyp das Synonym der Überzeugung ist. Er sieht beide als eine Kombination, die soziale Vorurteile bilden. Die Einstellung wird als die Disposition und Reaktionsbereitschaft (vgl. 1973, S.29) bezeichnet. Ein soziales Vorurteil verwirklicht sich auf verschiedene Art und Weise. Es tritt als Stereotyp in Form eines verbalen Ausdrucks auf und das ist der Grund der Verleumdung einer bestimmten Fremdwelt und deren Mitglieder auf sprachlicher Ebene. Ein soziales Vorurteil zeigt sich auf Verhaltensebene in Form der Diskriminierung (vgl. Quasthoff, 1973, S.26). Die Definition von Vorurteil bei Young gleichen der des „Stereotypen“. Für Young sind Vorurteile Stereotypkombinationen (vgl. Young, 1947, S.190). Die Unterscheidungsmerkmale von „Stereotyp“, die von Quasthoff angeführt werden, werden von Young als Kennzeichen von „Vorurteil“ verstanden (vgl. Young, 1947, S.190). Es gibt eine partikuläre Übereinstimmung zwischen der Stereotypdefinition von Quasthoff und der Vorurteildefinition von Young. Denn Young fügt ein unterschiedliches Merkmal

hinzu. Der Definition von Young zufolge werden Vorurteile oft durch starke emotionale Liebe und Abneigung (vgl. Young, 1947, S.258) begleitet.

Metin hält eine Abgrenzung des Stereotyps vom Vorurteil für schwer und kompliziert, weil das Stereotyp in der Sozialpsychologie mit „sozialem Vorurteil“ gleichgesetzt wird und es sich an eine Sozialgruppe oder deren einzelnen Mitglieder richtet. In Bezug auf die Bezugsobjekte und -personen gibt es keine Differenz zwischen Stereotyp und Vorurteil (vgl. 1990, S.56).

2.1.3. Image

Das häufig als Synonym des Begriffes „Stereotyp“ verwendete Wort „Image“ wird seit den 50er Jahren in den USA benutzt und bezeichnet die „öffentliche Aura“ einer einzelnen Person, einer Sozialgruppe, einer Partei oder eines Volkes, während „Stereotyp“ als ein von Umwelt und Beobachtern erstelltes Image darstellt. Der Unterschied liegt in den Stand- und Richtungsperspektiven des Eigen- und Fremdinteresses. Im Falle des Begriffes „Image“ spielt die Bezugsperson oder das -objekt die entscheidende Rolle bei der Gestaltung. Und im Gegensatz zum „Image“ formt sich das Stereotyp ohne irgendeine Beteiligung der stereotypisierten Bezugsperson. „Das Stereotyp gehört zum Glaubenssystem eines einzelnen. Es ist nicht primär Teil der anonymen „öffentlichen Meinung“ (Quasthoff, 1973, S.21). Das Vorstellungsbild ist von der Bezugsperson abhängig und ist unabhängig von der eigenen persönlichen Erfahrung. Mit anderen Worten schafft jede Person ein eigenes Image durch eigene Handlungen und typische Eigenschaften, während an dem Stereotypisierungsprozess eines Merkmals eigener Persönlichkeit die Bezugsperson nicht teilnimmt, so Metin (vgl. Metin, 1990, S.50).

2.1.4. Bild

Der Begriff „Bild“ hat mehrere Bedeutungen, z.B. Gemälde, Zeichnung, Anblick, Metapher, Vorstellung, Eindruck etc. ([http-8](http://8)). „Bild“ ist „(mit künstlerischen Mitteln) auf einer Fläche Dargestelltes, Wiedergegebenes“ (Duden Bedeutungswörterbuch, 1985, S.145). Die Definition des Wahrig Deutschen Wörterbuches stimmt völlig mit der des Dudens überein, liefert aber eine erweiterte Erklärung. Demzufolge ist ein „Bild“ die „Darstellung von etwas od. jmdm. auf einer Fläche, z.B. Gemälde, Zeichnung, Druck, Fotografie (...)“ (Wahrig-Burfeind und Wahrig, 2000, S.145). Bezugnehmend auf die

soziopsychologische bzw. didaktische Stereotypenforschung versteht man das „Bild“ als einen Eindruck, der aus mehreren Vorurteilen, Stereotypen und Klischees entsteht. Das Bild eines Landes oder Volkes ist umfangreicher als ein einziges Vorurteil, Stereotyp oder Klischee. Die Negativität oder Positivität eines Bildes eines Landes oder Volkes hängt vom Charakter betreffender Vorurteile, Stereotype und Klischees ab. Im Allgemeinen wird nach dem Bild eines Landes gefragt, um die gesamte Vorstellung über jegliches Land als negativ oder positiv zu charakterisieren. Aus diesem Grund kann ein Bild sowohl negative als auch positive Vorurteile, Stereotype und Klischees enthalten.

2.1.5. Klischee

Bildungssprachlich bedeutet „Klischee“ eine „eingefahrene Vorstellung“ oder „abgegriffene Redensart“ (Deutsches Wortfamilienwörterbuch, 2009, S.256). Beide Begriffe „Stereotyp“ und „Klischee“ stammen aus der Druckereikunst. „Stereotypie“ bezeichnet die Methode der Vermehrung vieler einzelner Druckmodelle mit Hilfe einer Buchdruckplatte und „Klischee“ beschreibt den Druck. Während „Stereotypie“ eine Methode zur Vervielfachung von Hochdruckformen bezeichnet, meint „Klischee“ den vorgefertigten Druckstock für die Abbildungen (vgl. Metin, 1990, S.51).

Im Unterschied zum Stereotyp ist also der Objektbereich des Klischees nicht auf eine soziale Gruppe oder deren Mitglieder beschränkt, sondern er ist unbegrenzt. Als weiterer entscheidender Gegensatz ist festzustellen, dass eine Bemerkung nicht in erster Linie durch das, was sie besagt zum Klischee wird, sondern durch die Wiederholung ihres Gebrauchs. Der Gesichtspunkt des wiederholten Gebrauchs spielt zwar auch beim Stereotyp eine große Rolle, jedoch ist er in diesem Fall nicht bestimmend. Für das Stereotyp ist der inhaltliche Gesichtspunkt ausschlaggebend. Es ist das Wesensmerkmal des Stereotyps, eine soziale Gruppe oder deren Mitglieder durch ihre typischen Attribute oder Verhaltensweisen in verallgemeinernder, wertender und normativer Art auf- oder abzuwerten (vgl. Metin, 1990, S.51).

Wegen einer Eigenschaft eine Sozialgruppe oder eine Person als deren Mitglied auf- oder abzuwerten ist ein wichtigstes Merkmal des Vorurteils. Metins Definition ist problematisch. Denn solche emotionstragende Ausdrücke werden als „Vorurteil“ definiert. Weiterhin hat „Klischee“ Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit „Stereotyp“. Jeder sprachlicher Ausdruck, der sich durch Wiederholung charakterisiert, lässt als „Klischee“ bezeichnen.

2.1.6. Prototyp

Der Prototyp ist „ein Urbild, Muster, Inbegriff; in der Technik das vor der Serienproduktion gefertigte Modell (z. B. eines Flugzeugs)“ (Duden Lexikon, 1965, S.1830). Im Deutsch-Türkisch Wörterbuch (Almanca-Türkçe Sözlük, S.820) wird es eben als ein Urbild bezeichnet.

Ein Prototyp kann stereotypisiert werden, indem es sich einen positiven Eindruck durch die Wiederholung verschafft. Sticht z. B. ein Künstler oder Wissenschaftler wiederholt vorbildhaft hervor, kann man ebenso von einem stereotypisierten Eigennamen und Beruf sprechen. So sind die gesamten Prototypen in den positiven Stereotypen einzubetten. Dennoch ist nicht jedes Stereotyp mit dem Prototyp gleichzusetzen, weil Stereotype negativ gefärbt sein können.

2.1.7. Lehrwerk

Unter dem Begriff „Lehrwerk“ versteht man ein Lehrmaterial. In Wahrig Deutsches Wörterbuch wird „Lehrwerk“ als „ein umfangreiches besonders mehr bändiges Lehrbuch (...) und ein Buch für Schulunterricht und Studium“ (Wahrig-Burfeind und Wahrig, 2000, S.812). bezeichnet. Im Langenscheidt Wörterbuch wird „Lehrwerk“ als „ein Buch“ definiert, „mit dem die Schüler im Unterricht arbeiten und lernen“ (Langenscheidt Wörterbuch, 1998, S.617).

Es ist schwierig, den Begriff „Lehrwerk“ von „Lehrbuch“ und Lehrmaterial“ zu differenzieren, weil alle drei immer wieder als Synonym verwendet werden. Die Lehrwerke unterscheiden sich von Lehrbüchern hinsichtlich der verwendeten und veränderten Unterrichtsmethoden. Ein Lehrbuch entwickelt sich zum Lehrwerk, wenn die Bedürfnisse und Anforderungen an gesprochener Sprache und alltäglicher Kommunikationssituationen, die eine Veränderung des Lehr/Lernprozesses hervorrufen. Im Pädagogik Lexikon wird darauf hingewiesen, dass das Lehrbuch “ (...) nach der Systematik eines Wissenschaftsgebiets (als) Lernstoff, der somit im Selbststudium erarbeitet werden soll“ (Reinhold, und Pollak und Heim, 1999, S.332) zu bezeichnen ist.

2.1.8. Lehrbuch

„Ein Lehrbuch ist ein Bestandteil des Lehrwerks“ (Başaran, 2002, S.49). Also beinhaltet ein Lehrwerk ein Lehrbuch. „Lehrwerk“ ist ein Oberbegriff von „Lehrbuch“.

Das, was oft im Unterricht durch Lernenden und Lehrende gebraucht wird, wird als Lehrbuch bezeichnet. Es steht immer im Mittelpunkt des Unterrichts.

2.1.9. Lehrwerkanalyse

Unter der Lehrwerkanalyse verstehen wir eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Lehrwerks. „(...) die Lehrwerkanalyse (ist) darauf gerichtet, den Zusammenhang zwischen dem Lehrwerk und seinem Bedingungsgefüge zu erklären“ (Wang, 2011, S.68). „Anders als die Lehrwerkkritik (...) (wird) bei der Lehrwerkanalyse kein Kriterienkatalog als Maßstab an das Lehrwerk gelegt, sondern die Realisierung des untersuchten Aspekts in den Lehrwerken mit offenem Leitfaden beschrieben“ (vgl. Wang, 2011, S.68.).

2.1.10. Interkulturalität

Der Terminus „Interkulturalität“ bezieht sich auf „die Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen (..)“ (http-9). Mit dem interkulturellen Ansatz (1980er Jahre) veränderte sich die Rolle, Funktion und das Ziel des Fremdsprachenunterrichts bzw. das Erlernen einer Fremdsprache. Das hat Auswirkungen auf die Erstellung von Fremdsprachlehrwerken. Der Inhalt der Lehrwerke bzw. Lehrbücher wird demgemäß strukturiert. Der Fremdsprachenunterricht fungiert nicht nur als Vermitteln einer Fremdsprache, sondern vielmehr als interkulturelle Präsentation. Der Fremdsprachenunterricht und die Lehrwerke enthalten kulturelle Elemente, die nicht nur die Inlandskultur, sondern auch die Auslandskultur betreffen. Das trägt zur Herstellung einer Verbindung zwischen dem In - und Ausland bei. Die Bekanntmachung bzw. das Erlernen beider kulturellen Merkmale ist von großer Bedeutung, weil das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Kennenlernen einer Fremdkultur zusammenhängt.

2.1.11. Trans-, Intra-, Multikulturalität

Die zunehmende Globalisierung führt zu einer vielseitigen Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen. Daher gibt es keine reine Kultur mehr. Innerhalb einer Hochkultur befinden sich mehrere Subkulturen. In Deutschland z.B. gibt es eine trans- und multikulturelle Interaktion einerseits zwischen sozialen Kulturen wie der deutschen, türkischen, griechischen, italienischen Kultur etc. und andererseits zwischen religiösen Kulturen wie dem christlichen, moslemischen und jüdischen Kulturkreis. Im

Fremdsprachenunterricht handelt es sich nun oft um eine Trans-, Intra- bzw. Multikulturalität. Die Teilnehmer des Fremdsprachenunterrichts kommen aus unterschiedlichen sozialen bzw. nationalen Gruppen und aus unterschiedlichen religiösen Gemeinschaften. Dies kann als „Multikulturalität bezeichnet werden. Die Lehrwerke und durch sie vermittelte trans- bzw. multikulturellen Elementen spielen eine große Rolle bei einer unkomplizierten Kommunikation und Interaktion. Es ist hinzuzufügen, dass eine neutrale Kulturdarstellung in den Lehrwerken wichtig ist. Das kann einen Beitrag zu einer intra-, trans-, multikulturellen Stereotypenbildung leisten.

2.2. Historischer Rückblick

Der heutzutage oft in den wissenschaftlichen Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Sprachwissenschaft und Didaktik der Fremdsprachen zum Thema gewordene Terminus „Stereotyp“ hat eine lange Geschichte hinter sich. Das Stereotyp fußt auf einem technischen Sachverhalt und entwickelt sich im Laufe der Zeit zunächst zu einem literarischen, später zum soziopsychologischen und schließlich linguistischen Begriff. Mit dem Thema „Stereotyp“ wurde sich bei Lippmann (1921), Katz und Braly (1933) sowie Sodhi und Bergius (1953) soziopsychologisch und bei Korzybski (1933), Allport (1954) und Quasthoff (1973 und 1998) linguistisch auseinandergesetzt.

Als eine Zusammensetzung von zwei griechischen Adjektiven (stereos und typos) geht das erste Auftreten des Terminus „Stereotyp“ im technischen Bereich bis ins 17. Jahrhundert zurück (Meydan Larousse, 1990, S.551). Zur Bezeichnung der klischeehaften Druckplatten in einer Druckerei wird das Wort zum ersten Mal in Paris verwendet. Der Übergang vom vorwissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Gebrauch des Terminus „Stereotyp“ beginnt mit Lippmann, „der ihn als erster, allerdings noch sehr unscharf, zur Bezeichnung soziopsychologischer Gegebenheiten verwendet“ (Quasthoff, 1973, S.17). In der Stereotypenforschung in den wissenschaftlichen Disziplinen wie in der Soziologie, Sozialpsychologie, Erziehungswissenschaft und in der Didaktik wird dem Buch *Public Opinion* von Lippmann ein großer Wert beigemessen. Trotz seines großen Beitrags zur Stereotypenforschung hat Lippmann keine praktische Untersuchung zu den Stereotypen durchgeführt. Er hat eine rein theoretische Auseinandersetzung vollzogen. Außerdem spielt *Public Opinion* eine große Rolle bei der Einführung des technischen und literarischen Wortes „Stereotyp“ in die wissenschaftlichen Disziplinen, nämlich in die

Psychologie und in die Soziologie. Lippmann setzte sich mit dem Terminus „Stereotyp“ auseinander und definierte ihn von sozio-psychologischen Betrachtungsweisen und –standpunkten aus. Die Definition und die Festlegung der Bedeutungsgrenze von „Stereotyp“, die mit den verwandten Terminen wie „Klischee“, „Image“, „Bild“, „Prototyp“ usw. zu tun hat, sind von Lippmanns diesbezüglichen Gedanken geprägt. Lippmanns Gedanken, welche er in einer sozio-psychologischen Art erklärt, stammen aus den Eindrücken und Bildern, die in den Köpfen der Menschen durch die Kriegsnachrichten geprägt sind, vgl. Lippmann, 1921, S.5).

Anders als Lippmann (1921) definiert Korzybski in *Science and Sanity* „Stereotyp“ auf einer linguistischen bzw. semantischen Ebene. Für Korzybski ist „Stereotyp“ nicht eine auf eine Sozialgruppe gerichtete Überzeugung, vielmehr versteht er darunter eine Kategorie (vgl. Korzybski, 1933, S.659). Allport (1954) richtet sich in seiner Arbeit *The Natur of Prejudice* gegen die Gleichsetzung von „Stereotyp“ mit „Kategorie“. Für Allport ist „Stereotyp“ nicht identisch mit der „Kategorie“, sondern es ist eine feste Idee, die „Kategorie“ begleitet“ (vgl. Allport, 1954, S.191), während Jost und Hamilton (2005, S.208) unter „Kategorie“ einen Vorgang verstehen: „Die Kategorisierung ist ein grundlegender Prozess, der zur Stereotypisierung und Vorverurteilung führt (vgl. Allport, 1954, S.191).“ Jost und Hamilton zufolge ist die Kategorisierung ein grundlegendes Charakteristikum des Vorurteils: „Die Kategorisierung ist ein notwendiger, aber nicht ausreichender Grund für die vorurteilhafte Einstellung.“ (Jost und Hamilton, 2005, S.208).

Die Kategorisierung ist das Dividieren, Gruppieren oder Differenzieren von Menschen oder Objekten je nach ihren ähnlichen Kennzeichen. Unter „Kategorie“ versteht man „eine Anzahl von Objekten, die als äquivalent betrachtet werden.“ (Rosch und Mervis., 1976, S.382) Dem Gedanken von Rosch und Mervis nach sind zwei oder mehrere äquivalente Objekte oder Begebenheiten die Voraussetzung des Kategorisierungsprozesses: „Die Kategorisierung setzt sich an, sobald zwei oder mehrere Objekte oder Ereignisse äquivalent behandelt werden“ (vgl. Rosch und Mervis, 1981, S.89).

Die bei Lippmann theoretisch verankerten soziopsychologischen Auseinandersetzungen mit dem „Stereotyp“ werden 1933 zuallererst von Katz und Braly mittels eines umfangreichen Fragebogens erforscht. Dadurch erstellten sie ein Stereotypenforschungsmodell, das der Bestimmung, Auswertung und Darstellung der

Untersuchungsergebnisse dient. Das Messmodell wird zur Grundlage für die soziolinguistische Stereotypenforschung. Dabei wird grundsätzlich ein Fokus auf die Adjektive, die stereotypisierend auf eine bestimmte Nation oder Gruppe abzielen, gerichtet (Katz und Braly, 1933, S.43).

Nach der ersten umfangreichen Untersuchung in den 30er Jahren beschäftigen Sodhi und Bergius sich mit der Studie von Katz und Braly. Daran anlehnend untersuchen beide Sozialwissenschaftler die nationalen Stereotype. Mit dem Ziel, korrektere und präzisere Ergebnisse zu erreichen, werden die Fragebögen andersartig, verfeinert, detailliert und umfangreicher formuliert (Sodhi und Bergius, 1953, S.36).

Mit der Thematik „Stereotyp“ im soziopsychologischen Kontext hat sich nach Lippmann Hofstätter theoretisch maßgebend auseinandergesetzt. Hofstätter diskutiert im Buch „Das Denken in Stereotypen“ die Korrelation zwischen Stereotypen und Rollenerwartungen. Daneben spricht er von „den verhaltenssteuernden Auswirkungen, die dank des normativen Charakters des Stereotyps hervorgerufen werden“ (Hofstätter, 1960, S.12).

Obwohl die Stereotypenforschung auf eine lange Geschichte zurückblicken kann, wird die Thematik „Stereotyp“ als eine soziale und sozial-psychologische gesehen. Daher ist die Mehrheit der theoretischen und empirischen Studien im Rahmen der Soziologie durchgeführt worden. Linguistisch wird sich bei Allport (The nature of prejudice, 1954) allein mit dem Terminus „Vorurteil“ auseinandergesetzt. Allport versucht eine Verbindung zwischen der Einstellungs- und Vorurteilsbildung und den sprachlichen Ausdrücken und Bezeichnungen herzustellen. Für Allport (vgl., s.178) spielen sprachliche Ausdrücke wie die Eigennamen eine ungeheure Rolle bei der Entstehung von Vorurteilen. Er zielt darauf ab, seine These empirisch und sachlich zu untermauern, indem er die Korrelation zwischen der Benennungsveränderung der linguistischen Worte und den Arten von Vorurteilen empirisch untersucht.

In den 1970er Jahren wird der Terminus „Stereotyp“ bei Uta Quasthoff in einer interdisziplinären Perspektive behandelt, während spätere Arbeiten sich ausschließlich mit sprachlichen Stereotypen beschäftigt. Quasthoff ist bekannt für wichtige Beiträge in der soziopsychologischen, soziologischen und linguistischen Stereotypenforschung zur Definition und zur Bedeutungsabgrenzung des Begriffes „Stereotyp“. Mit der Arbeit „Soziales Vorurteil und Kommunikation: Eine Sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps“ (Quasthoff, 1973) wird „Stereotyp“ nicht mehr allein als ein

sozialpsychologisches Wort gesehen, sondern vielmehr als ein Wort, das in der Disziplin Sprachwissenschaft erforscht und nach den Grundlagen dieser beiden Disziplinen definiert wird. Für Quasthoff ist „Stereotyp ein verbaler Ausdruck einer auf eine bestimmten Sozialgruppe gerichtete Überzeugung“ (vgl. Quasthoff, 1973, S.23). Das Stereotyp wird nicht mehr nur als Synonym von Vorurteil oder Einstellung gesehen. Es wird vorausgesetzt, dass eine Auffassung zu einer bestimmten Gruppe verbalisiert werden muss, um das Wort als Stereotyp zu bezeichnen.

Bis in die 1980er Jahre tendierte die Stereotypenforschung dazu, die negativen und diskriminierenden Stereotype zu erforschen. Die Tendenz der Stereotypenforscher bei der Auswahl der negativen und diskriminierenden Stereotype führte zur Entwicklung einer negativen Wortdefinition des Stereotyps. O’Sullivan stellte sich gegen diese Annahme. Der Meinung von O’Sullivan nach ist „das Stereotyp ein Mittel, dessen sich jeder bedient“ (O’Sullivan, 1989, S.216). Er definiert den Terminus „Stereotyp“ als „Bilder, die dem Leser bestimmte Signale geben, die bei der bloßen Benennung einen Wiedererkennungseffekt auslöst“ (vgl. 1989, S.216). Im Weiteren bezeichnet O’Sullivan die Stereotype als „eine Art literarische Stenographie, sie lösen eine weitgehend vorprogrammierte Aktualisierung aus; sie sind ein Mittel, dessen sich jeder Schriftsteller bedienen kann“ (vgl. O’Sullivan, 1989, S.217). In den 1990er Jahren haben sich mit dem Thema „Stereotyp“ von Metin (1990), Lewandowski (1990) und Ağaçasapan (1999) auseinandergesetzt. Metin (1990, S.35) weist bei der Definition des Stereotyps auf dessen soziokulturelle und kommunikative Merkmale wie Verallgemeinerung, Widerstandsfähigkeit, Unverbesserlichkeit und Umkehrbarkeit hin. Nach Metins Einschätzung sind die Stereotype unabhängig von den Erlebnissen bzw. Erfahrungen mit den Bezugspersonen oder –gruppen. Metin führt die Untersuchung in einem linguistischen und soziokulturellen Kontext durch. Lewandowski geht im *Linguistisches Wörterbuch* dem Thema anhand einer linguistischen und soziopsychologischen Methode nach. Für Lewandowski bedeutet „Stereotyp“ eine starke Überzeugung, die über eine lange Zeit andauert (vgl. Lewandowski, 1990, S.1078). Ağaçasapan fokussiert sich auf Vorurteile und Stereotype, die in der Sprache vorkommen. Die Untersuchung von Ağaçasapan ist linguistisch orientiert, daher fungieren die Türkisch-Deutschsprechenden als Ausgangspunkt bzw. Bezugspersonen. Dabei wird danach gefragt, in welchem Prozess sich die Stereotype und Vorurteile entwickeln und wo sich die

Entstehungsprozesse von Stereotypen und Vorurteilen unterscheiden (vgl. Ağaçasapan, 1999).

Im Ausland wird das Thema „Stereotyp“ im Bereich Didaktik untersucht. In den Jahren von 2000 bis 2017 entwickelte sich der Begriff „Stereotyp“ von einer Nebendisziplin zu einer eigenständigen Disziplin. Die Projekte INTERREG-Projekt und SMiK-Projekt forschten zum Thema „Stereotyp“ und trugen viel zur Stereotypenforschung bei ([http-10](#)). Im Anschluss daran wurden zwei Symposien („Gemeinsame Forschungsperspektiven auf die deutsche Sprache, Kultur und Literatur: Odense-Kiel-Arhus“, „Gemeinsame Perspektiven auf Stereotypenforschung: Odense-Kiel-Arhus“) in den Jahren 2013 und 2015 veranstaltet ([http-11](#)). Die Beiträge, die sich in den Symposien auf die Stereotype beziehen, befassen sich mit den Stereotypen im Rahmen der Linguistik, Kultur -und Gesellschaftswissenschaft und in einem lehr- und lernbezogenen Kontext.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „Stereotyp“ und dessen Definition seit mehr als einem Jahrhundert eine tiefe Veränderung durchgelaufen sind. Bei Lippmann (1921, S.89) wurden Stereotypen als „Bilder in unseren Köpfen“ verstanden, was einer soziopsychologischen Definition entspricht. An den Gedanken von Lippmann anlehnd untersuchten Katz und Braly (1933) und Sodhi und Bergius (1953) Stereotype in einem soziologischen und politischen Sinne. Quasthoff (1973) war der erste, der die Stereotype linguistisch zu erklären versuchte. Im Bereich Linguistik und Fremdsprachendidaktik ist das Thema „Stereotyp“ von Korzybski (1933), Allport (1954), Quasthoff (1973), Metin (1990), Lewandowski (1990), Ağaçasapan (1999) etc. untersucht worden. In Bezug auf die Deutsch-Didaktik haben Keskinen (2004), Wowro (2010) etc. sich mit demselben Thema beschäftigt. Keskinen untersuchte die Stereotype in DaF-Lehrwerken im Hinblick auf Sexismus und sexistische Rollen, während Wowro (2010) sich mit den nationalen Stereotypen in DaF-Lehrwerken befasste.

2.3. Literatur zum Untersuchungsgegenstand

Lehrwerkanalysen werden im Allgemeinen entweder didaktisch-, linguistisch- oder kulturorientiert durchgeführt. Beispielweise sind von ihren Anfängen bis heute auch die türkischen DaF-Lehrwerke hinsichtlich ihrer didaktischen, linguistischen und inhaltlich/kulturellen Elemente analysiert worden. Tapan (1986), San (1989), Baykal (1989), Canlay (1996), Demir (1999), Çeltik (2002), Genç (2003, 2004, 2006), Cuma

(2005), Maden (1995, 2003), Küce (2008), Demirel (2013) etc. haben die türkischen DaF-Lehrwerke in Bezug auf die didaktische Darstellung ihres Inhalts untersucht. Während bei Yetim (1994), Ünver (2003), Yavuz (2003) u. a. die linguistische Darstellung untersucht wird, befassen sich Tapan (1986), Kart (1996), Başaran (2002), Cangil (2002, 2010), Genç (2004), Cuma (2005), Bayrak (2006), Gür (2007), Koçak (2010), Genç und Ünver (2012), Demirel und Adıyaman (2014) u.a. mit der landeskundlichen Darstellung. Keine der Untersuchungen hierzulande beschäftigt sich spezifisch mit den Stereotypen in türkischen DaF-Lehrwerken.

Im vorliegenden Kapitel werden wir uns mit der wichtigsten und unentbehrlichen Literatur zum Begriff „Stereotyp“ beschäftigen. Das Hauptaugenmerk legen wir dabei vor allem auf Beiträge zur Stereotypenforschung, die für unsere Arbeit grundlegend sind. Im Abschnitt „1.6. Historische Übersicht“ werden die wichtigsten soziopsychologischen Beiträge zur Stereotypenforschung ausführlich dargestellt. Lippmanns soziopsychologische Gedanken in „Public Opinion“ (1921) wurden bei Katz und Braly (1933) und bei Sodhi und Bergius (1953) empirisch durch umfangreiche Fragebögen untermauert. Es wurde eine lange Liste von Adjektiven zu bestimmten Nationen erstellt und den Befragten die Frage gestellt, welche Adjektive welcher Nation zugeschrieben sind und welche Adjektive für welche Nation typisch sind. Katz und Braly (1933) betrieben die erste empirische Stereotypenforschung. Ihre Studie besteht aus zwei parallelen Fragebögen. Im ersten werden hundert College-Studenten eine Eigenschaftensliste aus vierundachtzig Adjektiven und eine Nationenliste (Amerikaner, Chinesen, Deutsche, Engländer, Iren, Italiener, Japaner, Juden, Neger³ und Türken) vorgelegt mit der Aufforderung an die Probanden, jede Nation mit den Adjektiven zu charakterisieren. Parallel dazu werden die Probanden nach der Beliebtheit und Unbeliebtheit der Nationen gefragt und gebeten, dies mit fünf Charakterzügen zu thematisieren. Damit wird der Übereinstimmungsgrad der den Nationen zugeschriebenen Eigenschaften bestimmt, was als Grundlage zur Entwicklung eines Stereotypenforschungsmodells dient, nach dem ethnische und soziale Gruppen bezüglich der Stereotype untersucht werden. Im Anschluss an die Studie von Katz und Braly (1933) untersuchten Sodhi und Bergius (1953) nationale Stereotype. Mit dem Ziel, korrektere und präzisere Ergebnisse zu erreichen, werden die Fragebögen verfeinerter, detaillierter

³ Das Wort „Neger“ wird als Übersetzung von „negro“ aus dem englischen Originaltext ausgenommen.

und umfangreicher formuliert. Işık (2012a, 2012b) ging dem Thema didaktisch und linguistisch nach. 2012 untersucht Işık in ihrer Dissertation an der Istanbul Universität die Einstellungen und Stereotype türkischer Studierender an der Cumhuriyet Universität (Sivas) zu Deutschland und zum deutschen Volk. Mit der Untersuchung zielt sie darauf ab, die Rolle und Auswirkung des Deutschunterrichts in der/auf die Einstellungsbildung zum Bezugsland (hier Deutschland) festzustellen. Die Probanden bestehen aus zwei Gruppen (Deutsch-Studierende und Englisch-, Literatur-, Geschichte- Studierende), denen ein detaillierter Fragebogen vorgelegt wird. Sie werden dazu aufgefordert, Deutschland und das deutsche Volk mit Eigenschaften zu charakterisieren. Es wird schließlich herausgefunden, dass das Fremdsprachenlernen zur Entstehung einer positiven Einstellung einerseits und zur Umwandlung der negativen Stereotype zu positiven Stereotypen über die betreffende Nation (Deutschland) beiträgt (2012).

In der türkischen akademischen Welt gibt es bislang keine türkische DaF-Lehrwerkeanalyse zum Thema „Stereotyp“. Daher wenden wir uns lediglich international vorgelegten Studien zu, die sich der Stereotypenforschung widmen. Keskinen analysierte diachronisch fünf finnische Deutschlehrbücher aus verschiedenen Jahren in Bezug auf Sexismus und sexistische Stereotype. In Keskinens Arbeit wird der stereotype Inhalt der Lehrwerke quantitativ, qualitativ und sprachlich analysiert, um die sexistischen Stereotype in den DaF-Lehrwerken zu identifizieren. Die Illustrationen, Übungen, Grammatikteile, Lieder, Geschichten und Wörterverzeichnisse werden von der Analyse ausgeschlossen, nur die Lesetexte einbezogen (Keskinen, 2004, S.39). Schließlich wird festgestellt, dass die Geschlechterrollen in den 60er und 70er Jahren traditionell, in den 80er Jahren modern (gleichberechtigt) und in den 90er Jahren wieder traditionell stereotypisiert werden. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass im Allgemeinen die männlichen und weiblichen Personen in den einschlägigen DaF-Lehrwerken gleichberechtigt geschildert werden, obwohl die gesellschaftliche Rolle beider Geschlechter häufig traditionell sind (vgl. Keskinen, 2004, S.68-69).

Ammers (1988) Dissertation „Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache“ setzt sich mit der Landeskunde von BRD (Bundesrepublik Deutschland und von DDR (Deutsche Demokratische Deutschland) im Vergleich auseinander. Die deutschen Lehrwerke, welche zwischen 1955 bis 1985 in Deutschland (BRD und DDR) veröffentlicht wurden, wurde von Ammer im Hinblick auf das Deutschlandbild analysiert, wobei implizite Stereotype festgestellt werden. Obwohl

Ammer den Begriff „Stereotyp“ nicht verwendet, liegen die behandelten Themen dem Inhalt und der Definition des Stereotyps nahe. Ammers Ausdruck „explizite-implizite Ausdrücke“ ist für das Auftreten stereotyper Inhalte in Deutschlehrwerken und für die Diagnose des Deutschlandbilds notwendig. Daher wird bei der Analyse der stereotypen Inhalte auf die Art und Weise Ammers Lehrwerkanalyse geachtet.

O’Sullivan untersucht unter dem Titel “Das ästhetische Potential nationaler Stereotype in literarischen Texten” nationale Stereotype in einem literarischen Kontext. Sie versucht, einen Einblick in das Englandbild in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1960 vorzunehmen. Am Ende kommt O’Sullivan zu dem Ergebnis, dass nationale Stereotype „in einem Land von einem anderen“ (vgl. O’Sullivan, 1989, S.215) unterschiedlich auftreten. Der Hypothese von O’Sullivan zufolge fungieren solche Stereotype als „wirklichkeitsferne Hindernisse zur Völkerverständigung“ (vgl. O’Sullivan, 1989, S.215).

Eine der wichtigsten Stereotypenforscherin ist Wowro (2010), die sich aus einer linguistischen und didaktischen Perspektive mit der Thematik Stereotyp auseinandersetzt. In ihrem Artikel „Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierung in ausgewählten Lehrwerken für DaF“ analysiert Wowro den Inhalt (Texte, Bilder, Dialoge usw.) drei diachronischer DaF-Lehrwerke in Bezug auf Stereotypisierung und wertet die Ergebnisse nach interkulturellen und linguistischen Kriterien aus. Für Wowro spielen Stereotype eine entscheidende Rolle bei der interkulturellen Kommunikation. „Bei der Herausbildung von interkultureller Kompetenz kann auf die Vermittlung und Erklärung stereotyper Inhalte nicht verzichtet werden.“ (Wowro, 2010, S.313). Wowros Meinung nach können negative Stereotype als wichtigste Barrieren der interkulturellen Kommunikation zur einer Kommunikationsstörung führen (vgl. Wowro, 2010, S.313). Die Arbeit von Wowro fokussiert sich zunächst auf die stereotypen Ausdrücke zu den männlichen und weiblichen Figuren. Anschließend werden die Stereotype zu bestimmten nationalen oder ethnischen Gruppen thematisiert. Am Ende der Analyse wird vom Thema Stereotyp abgewichen, und die Anzahl des Wortes „Stereotyp“ in den einschlägigen Lehrwerken angegeben (vgl. Wowro, 2010, S.316-321). Die Verwendung des Begriffes trägt nicht zu den interkulturellen Zielen der Fremdsprachenunterricht bei.

Die Stereotype in der Fremdsprachendidaktik sind darüber hinaus von Pieklarz (2008) und Auracher und Hirose erforscht worden, die auf die Rolle des Fremdsprachenunterrichts im Stereotypisierungsprozess hinweisen. Die Ergebnisse einer

Studie, die die Auswirkung der universitären Fremdsprachenausbildung auf Stereotype untersucht, werden in dem Aufsatz „Der Einfluss von Sprachunterricht auf Stereotype“ von Auracher und Hirose (vgl. Auracher und Hirose, 2014) vorgestellt. Daran anlehnend setzen sie sich mit der Funktion von Lehrwerken im Unterricht in Bezug auf den Stereotypisierungsprozess auseinander:

Bei diesem Prozess kommen auch Stereotype zum Tragen. Die zu bewertende Person wird aufgrund der wahrnehmbaren Merkmale – wie Aussehen, Akzent, Umstand, unter dem wir ihr begegnen, etc. – bestimmten sozialen, ethnischen, kulturellen oder anders motivierten Gruppen zugeordnet und erhält als Konsequenz die Eigenschaften zugeordnet, die unserem Bild dieser Gruppen entsprechen (Auracher und Hirose, 2014. S.30-31).

Für Wowro sind „die Stereotypisierungen (...) Projektionen unserer Gefühle, Werte und Rechte auf der Welt, die sich jedoch gegen Berichtigung sträuben“ (vgl. Wowro, 2010, S.321). Daher sind Stereotype wichtige „Instrumente der Erkenntnis und Orientierung in der Welt, ohne die das Handeln im Alltag fast unmöglich wäre“ (vgl. S.321). Aufgrund der Tatsache, dass Stereotype und Stereotypisierung einerseits für einen gesunden Fremdsprachenunterricht und andererseits für einen optimalen Lernprozess von großer Relevanz sind, solle eine Sensibilisierung für Stereotype im Rahmen der Fremdsprachendidaktik angeboten werden (vgl. Wowro, 2010, S.321). Am Ende der Studie kommt sie zum Ergebniss, dass die Inhalte der drei DaF-Lehrbücher unterschiedlich, gründlich und vielseitig stereotypisiert sind und es dabei um soziale und nationale Stereotype geht, die eine positive Umwandlung der Perspektiven im Fremdsprachenunterricht ermöglichen, die die Fremdsprachenlerner zur einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven motivieren (vgl. Wowro, 2010, S.321).

Wang (2011) beschäftigt sich mit dem Deutschlandbild in den chinesischen DaF-Lehrbüchern, die im Deutschunterricht an chinesischen Universitäten in den Zeiträumen 1956-1958, 1979-1983 und 2004-2009 eingesetzt worden sind. Im Zusammenhang mit der jeweiligen politischen Lage und der politischen Beziehung zwischen China und den damaligen deutschen Staaten (BRD und DDR) wird das Fremdbild (Deutschland und Deutsche) interpretiert. Die Fragestellung, ob es um eine Idealisierung, Politisierung oder eine Ostorientierung geht, bildet das Hauptthema, welches bei der Lehrwerkanalyse behandelt wird.

Zwischen 2013 und 2015 wurde der Thematik „Stereotyp“ in zwei internationalen Symposien nachgegangen. Das erste Symposium fand unter dem Titel „Gemeinsame

Forschungsperspektive auf die deutsche Sprache, Kultur und Literatur: Odense-Kiel-Arhus“ statt. Es wurde an der Syddansk Universität in Odense/Dänemark veranstaltet ([http-12](#)). Dem ersten Symposium folgte 2015 das zweite, das den Titel „Gemeinsame Perspektiven auf Stereotypenforschung: Odensee-Kiel-Arhus“ trug und an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel/Deutschland abgehalten wurde ([http-13](#)). Das „Ziel beider Symposien war es, den Stand der Erforschung von Stereotypen aus unterschiedlichen Perspektiven zusammenzutragen (...)“ (Hallsteinsdottir, 2016, S.7). Die Beiträge, die auf den Symposien vorgetragen wurden, setzten sich in einem linguistischen, kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Sinne mit dem Thema Stereotyp auseinander. 2015 wurden die fünfzehn Arbeiten, die auf den oben erwähnten Symposien vorgestellt wurden, von Erla Hallsteinsdottir, Klaus Geyer, Katja Gorbahn und Jörg Kilian gesammelt und unter dem Titel „Perspektiven der Stereotypenforschung“ publiziert. Drei der Studien wurden unter einem linguistischen Aspekt durchgeführt, sechs weitere Arbeiten im Rahmen einer kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Stereotypenforschung vorgetragen. Die anderen fünf Beiträge beschäftigten sich mit dem Thema Stereotyp im Hinblick auf eine lehr- und lernbezogene Perspektive (vgl. Hallsteinsdottir, 2016, S.5-6).

Heier untersucht nationale Stereotype in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern. Heier versucht, die „Ergebnisse einer analytisch-vergleichenden Untersuchung zu Bildern ausgewählter Sprachen und Nationen vorzustellen, wie sie sich in lexikografischen Nachschlagwerken aus verschiedenen Ländern (...) zeigen“ (Heier, 2016, S.13). Heier richtet den Fokus auf die in den betreffenden Wörterbüchern ausgearbeiteten Eigen- und Fremdbilder (Dänisch-Deutsch, Dänemark-Deutschland), indem er die lexikografischen Daten quantitativ, qualitativ und linguistisch analysiert (vgl. Heier, 2016, S.13-34).

Die Arbeit von Hallsteinsdottir befasst sich mit den Forschungsdaten des SMiK-Projekts, dessen Thema die deutsch-dänischen Nationalstereotypen in der Sprache waren ([http-14](#)). Das SMiK-Projekt war eine dreijährige Untersuchung zur Stereotypenforschung, die dank der Partnerschaft zwischen der Süddänischen Universität und der Christian-Albrecht-Universität durchgeführt wurde. „Der SMiK-Arbeitsdefinition zufolge sind Stereotype durch Sprache und Kultur vorgegebene Muster für unser Denken und Handeln.“ (Hallsteinsdottir, 2016, S.35) Die Grundhypothese des Projekts besagt, „dass solche stereotypen Muster unsere positiven und negativen Erwartungen, Vorlieben, Vorurteile und Vorstellungen von uns selbst und von andern

bestimmen, dass sie somit eine wichtige Grundlage für Begegnung und Interaktion mit andern Kulturen bilden.“ (vgl. Hallsteinsdottir, 2016, 36).

Die bei den Fragebogendaten des Projekts festgestellten Stereotype werden in drei Gruppe aufgeteilt: sprachliche, institutionelle und kulturelle Stereotype (vgl. Hallsteinsdottir, 2016, S.36). Müllers Studie befasst sich mit dem dänischen Deutsch- und Deutschlandbild, die aus stereotypen Vorstellungen der Dänen über die Deutschen entstanden. Der Beitrag von Müller baut auf den Daten des SMiK-Projekts auf. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Fragestellung „ob Sprache als ein (positives und /oder negatives) Merkmal des dänischen Heterostereotype von Deutschland und Deutschen gesehen werden kann.“ (Müller, 2016, S.60).

Hofmanns Arbeit beschäftigt sich mit den visuellen Stereotypen in der Tourismus-Werbung. Es wurde danach gefragt, ob die Wahl und Entscheidung von Reisenden durch stereotype Werbungen orientiert oder abgelenkt werden. Hofmann kommt zu dem Ergebnis, dass die Stereotype die Wahl der Reisenden lenken (Hofmann, 2016, S.96). In „Perspektiven der Stereotypenforschung“ setzte Nielsen (2016) sich mit einem ähnlichen Thema wie Hofmann auseinander. Er versuchte festzustellen, ob Stereotype im Bereich Werbung eine Rolle spielen. Gorbahns Studie „Böse Nazis, gute Deutsche und singende Soldaten: Deutschlandbezogene Stereotype in dänischen Spielfilmen über die Besatzungszeit“ bezieht sich auf dänische Stereotype über Deutschland, die in dänischen Spielfilmen über die Besatzungszeit auftreten. Gorbahn fragte danach, ob es dänische Stereotype über die Deutschen gibt und falls ja, in welcher Art und Weise sie auftreten. Er kommt schließlich zu dem Ergebnis, dass „Deutsche in der filmischen Darstellung der Besatzungszeit eine wichtige Funktion als das „andere“ erfüllen und dass Stereotype hierbei eine große Rolle spielen“ (Gorbahn, 2016, S.114).

Vandermeeren untersucht die Stereotype im Bildungsbereich und in interkultureller Kommunikation. Er versucht dänische stereotype Auffassungen über Kulturmerkmale beider Völker (Dänen und Deutsche) zu thematisieren (Vandermeeren, 2016, S.163). Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Fragebogendaten, die mittels des Projekts ermittelt, analysiert und interpretiert werden. Die gemeinsame Studie von Vandermeeren und Hofmann geht auf die stereotypen Einstellungen von Dänen und Deutschen, die einen kulturellen Unterschied zwischen Dänen und Deutschen aufzeigen, ein.

Rasmussen befasst sich mit den stereotypen Vorstellungen von Lehrern über Lernende. Er fand heraus, dass es eine stereotype Kategorisierung der Lernenden gemäß

ihrer akademischen Leistung gab und dass sich stereotype Vorstellungen der Lehrer negativ auf den Lernprozess der stereotypisierten Lernenden auswirken können. Müller und Hallsteinsdottir erforschten 2016 die Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Der Zweck der Untersuchung war es, zu identifizieren was typisch Deutsch und was typisch Dänisch ist (Rasmussen, 2016, S.233).

Wir fassen hier kurz die Geschichte der Stereotypenforschung zusammen. Sie begann zunächst im soziopsychologischen Bereich und ist dann in der Linguistik weitergeführt worden. Die soziopsychologische Stereotypenforschung wurde durch die soziopsychologische Arbeit „Publik Opinion“ von Lippmann ins Leben gerufen und von Katz und Braly, Sodhi und Bergius fortgesetzt. Die sprachwissenschaftliche Untersuchung ist von Korzybski, Allport und Quasthoff durchgeführt worden. Keskinen und Wowro gelten als Pioniere, die DaF-Lehrwerke hinsichtlich der stereotypen Ausdrücke untersuchten. Keskinen und Worwo fokussierten sich ausschließlich auf die expliziten Stereotype. Obwohl der Begriff Stereotyp bei Ammer nicht explizit genannt wurde, waren die implizit stereotypisierten Adjektive und Ausdrücke sein Thema. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Landbilder in Lehrwerken im Ganzen und Großen aus impliziten Stereotypen bestehen. Das ist ebenso charakteristisch für die Arbeit von Wang, die das Deutschlandbild in chinesischen DaF-Lehrwerken analysierte.

2.4. Aktueller Forschungsstand

Eine Lehrwerkanalyse wird je nach didaktischen, pädagogischen, linguistischen und interkulturell-orientierten Zielen auf dreierlei Art und Weise durchgeführt. Ein Lehrwerk wird entweder bezüglich der didaktischen bzw. methodischen Merkmale oder hinsichtlich des linguistischen und grammatischen Aufbaus oder nach dessen inhaltlichen Details untersucht. Bei der vorliegenden Untersuchung distanzieren wir uns weder von den didaktischen und linguistischen Verfahren noch von den interkulturelleren Forschungsverfahren. Dem Forschungsstand unserer Untersuchung liegen die Studien zu nationalen Stereotypen zugrunde.

Bei Wang (2011) bauen die gesamte Kulturpräsentation, das Sich-mit-Anderen-Verstehen und das Fremdverstehen auf drei Säulen der Einstellung zu sich selbst und zu Anderen auf. Die erste Säule beschreibt die affektive Dimension, die der Übertragung positiv oder negativ gefärbter Gefühle und Emotionen bei der Kulturvermittlung dient. Die kognitive Dimension gilt als die zweite Säule und präsentiert sich in den Formen von

Stereotypen und Vorurteilen, die zur positiven oder negativen Beurteilung des Eigenen oder des Fremden führt. Die letzte Säule steht auf der Verhaltensebene, womit eine konkrete Konfrontation mit dem Anderen in Form der Diskriminierung, des Holocausts, der Kooperation und Zusammenarbeit gemeint ist. Bei der Lehrwerkanalyse wird die quantitative, qualitative und hermeneutische Methode verwendet. Die Lehrwerkanalyse kommt sowohl im synchronischen als auch im diachronischen Zusammenhang vor. Sie können einzeln oder gruppiert analysiert werden. Wang (2011) entwickelt ein Modell zur Lehrwerkanalyse, nach dem die Lehrwerke nach drei Aspekten analysiert werden: nach einem didaktischen, einem linguistischen und einem inhaltlichen Aspekt.

Die Arbeiten von Işık (2012a, 2012b) gelten als Pioniere der empirischen Stereotypenforschung im Bereich Deutsch-Didaktik. Die Untersuchungsmethodik von Işık (2012a, 2012b) strukturiert sich einerseits soziopsychologisch und andererseits didaktisch und linguistisch. Sich an die soziolinguistischen Stereotypenforschungsverfahren und Methoden anlehnend bearbeitet Işık das Thema im Sinne der Didaktik und Linguistik.

Keskinen analysiert diachronisch fünf finnische Deutschlehrbücher aus verschiedenen Jahren in Bezug auf Sexismus und sexistische Stereotype. Mit der Analyse zielt die Verfasserin darauf ab herauszufinden, ob männliche und weibliche Figuren in den Deutschlehrbüchern stereotypisiert dargestellt werden und ob die betreffenden Deutschlehrwerke stereotypische Berufe, Hobbys, Interessen oder Tätigkeiten enthalten. Außerdem möchte Keskinen beschreiben, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln die männlichen und weiblichen Personen in DaF-Lehrwerken dargestellt werden (Keskinen, 2004, S.32). Dem Modell von Keskinen zufolge muss eine Lehrwerkanalyse nach quantitativen, qualitativen und sprachlichen Gesichtspunkten durchgeführt werden, um sexistische Stereotype in den Lehrwerken identifizieren zu können. Quantitativ werden die Bücher analysiert, indem die Anzahl der männlichen und weiblichen Personen und die Anzahl ihrer Hauptrollen in einer Tabelle festgehalten werden (vgl. S.40). Mit der qualitativen Analyse versucht Keskinen (2004) die den männlichen und weiblichen Personen zugeschriebenen Berufe tabellarisch darzustellen. Ebenso werden die Interessen, Hobbys und Aktivitäten der Personen je nach ihrem Geschlecht differenziert. Im Bereich Deutsch-Didaktik gilt Keskinens Arbeit zur Stereotypenforschung als Pionier.

Die Methodik Wowros ist ein typisches Beispiel für die Analyse der linguistischen und didaktischen Elemente, die sich entweder auf eine affektive oder kognitive

Dimension oder auf eine Verhaltensebene beziehen. Im engeren Sinne konzentriert Wowro sich auf die Benennung des Wortes „Stereotyp“ in den einschlägigen DaF-Lehrwerken sowie auf stereotypische Ausdrücke zu den männlichen und weiblichen Figuren und zu bestimmten nationalen oder ethnischen Gruppen Schließlich kommt Wowro zu dem Ergebnis, dass die Stereotype „als emotional geladene Urteile viele Funktionen im gesellschaftlichen Leben haben“ (vgl. Wowro, 2010, S.321). Wowro stellt fest, dass „die Didaktisierung der allgegenwärtigen Stereotypisierungen (...) für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei der Unterrichtsplanung und –gestaltung“ (vgl. 2010, S.321) von großer Relevanz ist.

Für Ammer ist der landeskundliche Inhalt der Deutschlehrwerke entweder sprachvermittlungsorientiert, kommunikationsorientiert oder kulturvermittlungsorientiert. Hinsichtlich ihrer landeskundlichen Darstellungsform werden die Deutschlehrwerke in drei Gruppen eingeteilt:

- 1) Sprachvermittlungsorientierte Lehrwerke
- 2) Kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke
- 3) Kommunikationsorientierte Lehrwerke

Die sprachvermittlungsorientierten Lehrwerke vermitteln ausschließlich Grammatik und deutsche Lexik. Von den sprachvermittlungsorientierten Lehrwerken unterscheiden sich die Lehrwerke bezüglich ihrer landeskundlichen Charakteristika. „Charakteristisch ist für die Lehrwerke, die ab 1972 erscheinen (...), dass mit dem Erlernen der deutschen Sprache auch das Kennenlernen der deutschen Kultur verbunden sein müssen.“ (Ammer, 1988, S.65). Die kommunikationsorientierten Lehrwerke erschienen ab 1978. Das Hauptziel des landeskundlichen Anteiles in den Deutschlehrwerken war nicht mehr die Kulturvermittlung, sondern vielmehr die Förderung der Sprachverwendung. „Die kommunikationsorientierten Lehrwerke wollen zu „kommunikativer Kompetenz“, sozialer Sprachhandlungsfähigkeit“ u.ä. führen“ (vgl. Ammer, 1988, S.69). Die Deutschlernenden werden „mit allen Kenntnissen, Einstellungen und Fähigkeiten ausgestattet, die (...) (sie) zur sozialen Interaktion in der Fremdkultur befähigen“ (vgl., 1988, S.69).

Ammer (1988) analysierte die Inhalte expliziter und impliziter Werte. Das konkrete Auftreten der Landeskunde in Themen wie Wirtschaft, Technologie, Problemfelder, Dichter, Denker, Erfinder, Arbeit, Gesellschaft, Umwelt, Minderheiten, zwischenmenschliche Beziehungen, Bürokratie, Politik etc. gehören zu expliziten Werten.

Die abstrakt erscheinenden landeskundlichen Elemente werden implizit dargestellt. Stereotype Ausdrücke wie „harmonisches Familienleben“, „Stabilität“, „Ordnung“, „Leben im Wohnstand“, „Der mündige Bürger“, „Der initiative Bürger“ etc. sind Themen des landeskundlichen Inhalts, die implizit erscheinen.

Die türkischen DaF-Lehrwerke werden wir zunächst im Hinblick auf die expliziten Stereotype und anschließend hinsichtlich der impliziten Stereotype untersuchen. Die expliziten Stereotype werden meistens mit klaren Worten in einer verallgemeinerten Satzform geäußert, indem die Charakterzüge anhand eines sprachlichen Ausdrucks einer Sozialgruppe genannt werden. In diesem Zusammenhang fokussieren wir uns auf die stereotypen Sätze, die als Autostereotype (Stereotype zur Eigenwelt, -gruppe, und -sprache) und als Heterostereotype (Stereotype zur Fremdwelt, -gruppe und -sprache) bezeichnet werden. Sowohl die Autostereotype als auch die Heterostereotype, die in expliziter Form dargestellt werden, werden in einem Lehrbuch bzw. in einer DaF-Lehrwerkserie nicht Lektion für Lektion analysiert, sondern auch sie werden nach ihrer Art und Weise gruppiert, um Wiederholungen zu vermeiden. So sind zum Beispiel dieselben Stereotype in mehreren Lektionen zu finden. Die Bearbeitung dieser Stereotype je nach ihrer Reihenfolge könnte zu Monotonie führen.

Die expliziten Stereotype kommen oft durch die Wiederholung bestimmter Ausdrücke vor. Daher begeben wir uns auf die Suche nach den Spuren der interkulturellen Elemente und Grundwerte, die entweder dem Eigenland oder dem Zielland zugeteilt werden. Die landeskundlichen Erscheinungen, die in den Texten und Fotos eingeführt werden, können sich manchmal auf die Entstehung und Entwicklung eines nationalen Stereotyps auswirken. Darüber hinaus fungieren ebenso die nationalen bzw. internationalen Grundwerte wie „Fleiß“, „Ehrlichkeit“, „Gerechtigkeit“ etc. als Quelle der Stereotypisierung, weil die Präsentation der Geschichte oder Anekdote anhand positiver oder negativer Adjektive mit einer Nation oder einem Volk in Verbindung gebracht werden.

Die Einteilung der Deutschlehrwerke bezüglich ihrer landeskundlichen Darstellung bei Ammer (1988) ist von großer Bedeutung für die Auswahl der Methode unserer Lehrwerkanalyse, denn unsere Untersuchung will den landeskundlichen Inhalt türkischer Deutschlehrbücher analysieren. Ammers Methodik folgend werden wir die türkischen Deutschlehrwerke zunächst hinsichtlich ihrer Grundlagen in drei Gruppen bzw. Zeitperioden einteilen und dann festlegen, was für die Zeitperioden, in denen die

Deutschlehrwerke erschienen sind, charakteristisch ist. Für jede Zeitperiode werden wir eine Deutschlehrwerkserie als Muster wählen.

Tapan teilte die türkischen Deutschlehrwerke im Hinblick auf die Rolle, Funktion und Präsentation der Landeskunde in drei Lehrwerksgenerationen ein. Die erste Generation besteht aus den Lehrwerken, die zwischen Anfang der 1940er und Mitte der 1970er Jahren erschienen. Sie sind charakteristisch für das Unterrichten von Grammatik und Übersetzung. Die zweite Zeitperiode, in der die zweite Lehrwerksgeneration auftrat, dauerte von Mitte der 1970er bis Anfang der 1990er Jahre. Typisch für die Deutschlehrwerke dieser Zeitperiode sind die Berücksichtigung und Förderung von nationalen Kulturen und Werte. Die Lehrwerke der dritten Generation erschienen Anfang der 1990er Jahre und schließen aktuelle Lehrwerke mit ein (vgl. Tapan, 2007, S.153-168). Der landeskundliche Inhalt soll so aufgebaut werden, dass die Lernenden bei der Kommunikation in der deutschen Sprache gefördert werden.

Unserer Arbeit liegen die Verfahren und Methoden der interkulturellen Lehrwerkanalyse zugrunde, die bei den Lehrwerkstudien zur Stereotypenforschung eingesetzt worden sind. Die Methodik der vorliegenden Arbeit fußt auf den Modellen von Ammer (1988), Keskinen (2004), Wang (2011) und Wowro (2010). Bei Wang (2011) wird der interkulturellen Welt Darstellung (Deutschland- und Chinabild) und den darauf wirkenden sozioökonomischen, kulturellen und politischen Parametern nachgegangen. Genauso wie Wowro beschäftigte Wang (2011) sich mit den explizit formulierten sprachlichen Stereotypen. Im Vergleich zur Arbeit Wangs führt Wowro eine spezifische Analyse zu den sprachlichen Stereotypen in DaF-Lehrwerken durch. Wang (2011) fokussierte sich nur auf nationale und sexistische Stereotype und zitierte die stereotypisierenden Ausdrücke. Anders als Wowro schloss Keskinen (2004) nationale Stereotype aus und beschäftigte sich allein mit den sexistischen. Kaum bearbeitete Keskinen (2004) explizite Stereotype zu den weiblichen oder männlichen Figuren. Die Untersuchung von Keskinen (2004) erstreckt sich in zwei Richtungen; quantitative Analyse und qualitative Analyse. Bei der quantitativen Analyse werden die Statistik bzw. die Benennungshäufigkeit der männlichen und weiblichen Eigennamen und deren gesellschaftliche Rollen detailliert untersucht und tabellarisch dargestellt. Es fehlt ihr aber im Rahmen der qualitativen Analyse, die sprachlichen Stereotype und die stereotypisierenden Ausdrücke zu den männlichen und weiblichen Figuren festzustellen.

Die Methodik unserer Untersuchung ist eine Synthese der bisherigen Untersuchungen zur Stereotypenforschung, zu denen unsere Untersuchung Ähnlichkeiten und Unterschiede aufweist. Die größte Gemeinsamkeit mit betreffenden Studien ist die Untersuchung der nationalen Stereotype. Die Untersuchungen zur Stereotypenforschung von Katz und Braly (1933) und Sodhi und Bergius (1953) über O'Sullivan (1989), Metin (1990), Wenzel (1998) und Ağaçasapan (1999) bis hin zu Wowro (2010) und Işık (2012a, 2012b) haben das Wort „Stereotyp“ im identischen Sinn bzw. mit der gleichen Definition beschrieben. Obwohl die oben erwähnten Stereotypenforscher in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen tätig sind, haben sie den Begriff „Stereotyp“ ähnlich wie Quasthoff (1973) verstanden. Sie haben sich auf die Suche nach stereotypen Ausdrücken zu einer bestimmten sozialen bzw. nationalen Gruppe gemacht. Durch Feststellung der nationalen Attribute, die sprachlich stereotypisiert worden sind, wollten sie die sozialen bzw. nationalen Gruppen charakterisieren. In Hinblick auf die Feststellung der Stereotype haben wir eine Gemeinsamkeit mit ihnen. Aufgrund ihrer soziologischen Forschungsmethoden unterscheidet sich unsere Untersuchung von den Studien von Katz und Braly (1933) und Sodhi und Bergius. Sie haben durch Fragebögen die Probanden zu ihrer Meinung befragt und dadurch nationale Stereotype festgestellt. In analoger Weise (durch Fragebögen) hat Işık (2012a, 2012b) Stereotype der türkischen Deutschstudierenden zu den Deutschen erforscht. Von O'Sullivan (1989), Metin (1990), Wenzel (1998) und Ağaçasapan (1999) unterscheidet sich unsere Untersuchung dadurch, dass sie anhand einer DaF-Lehrwerkanalyse durchgeführt wird. Die gesamten Forschungen haben Stereotype in literarischen Texten untersucht. Die größte Gemeinsamkeit haben wir mit Keskinen (2004) und Wowro (2010). Sie haben DaF-Lehrwerke in Hinsicht auf sprachliche Stereotype, welche bei Quasthoff (1973) definiert werden, untersucht. Keskinens und Wowros Lehrwerkanalyse basieren auf den Grundmerkmalen der Stereotype wie Generalisierung, Verallgemeinerung, Kategorisierung und Wiederholung geachtet. Ähnlich wie Wowro (2010) analysieren wir DaF-Lehrwerke hinsichtlich der nationalen Stereotype. Aber unsere Analyse richtet sich in zwei Richtungen. Zum Ersten begann Wowro (2010) zunächst mit einer Feststellung der stereotypen Ausdrücke, dann wick sie im letzten Kapitel der Arbeit von ihren Forschungszielen ab und dokumentierte allein den Begriff „Stereotyp“. Es wird versucht festzustellen, in welchem soziokulturellen Kontext der Begriff „Stereotyp“ verwendet worden ist. Hinsichtlich des Umfangs und der Methodik ist die Stereotypenforschung von

Wowro (2010) unzureichend. Obwohl Ammer (1988) den Begriff „Stereotyp“ nicht verwendet hat, sind einige Ähnlichkeiten mit Untersuchungen zur Stereotypenforschung vorhanden. Bei der Feststellung des Deutschlandbilds in DaF-Lehrwerken werden die explizit und implizit dargestellten soziokulturellen Charakterzüge herausgearbeitet. Obwohl keine stereotypen Ausdrücke festgestellt worden sind, sind Spuren der impliziten Stereotype über Deutschland zu finden.

3. EINORDNUNG TÜRKISCHEN DaF-LEHRWERKE AUFGRUND IHRER LANDESKUNDLICHEN MERKMALE

In diesem Kapitel unserer Arbeit beschäftigen wir uns einerseits mit einer diachronischen Darstellung der türkischen DaF-Lehrwerke und andererseits mit deren Einordnung in Lehrwerkgenerationen. Anders als die linguistische Lehrwerkseinordnung, welche nach den klassischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts (Grammatik-Übersetzungsmethode, Direkte Methode, Audiovisuelle-Audiolinguale Methode, Interkultureller Ansatz und Kommunikativer Ansatz) vorgenommen worden ist, sind sie (die DaF-Lehrwerke), wie im Kapitel 2 erwähnt, vor etwa drei Jahrzehnten von Ammer (1988) aufgrund ihrer landeskundlichen Darstellungsart in Generationen eingeteilt worden. In Anlehnung an Ammers landeskundliche Lehrwerkseinordnung hat später Tapan (2007) türkische DaF-Lehrwerke in drei diachronischen Generationen, die identische Merkmale aufweisen, gruppiert. Die „grundlegenden Landeskundeansätze“ (Tapan, 2007, 165) unterscheiden sich von klassischen bzw. didaktischen Methode der Fremdsprachenunterricht.

Im Anschluss an die bereits auf identischer Basis fußenden Lehrwerkseinordnung bzw. –generationen untersuchen wir die türkischen DaF-Lehrwerke in den drei Lehrwerkgenerationen:

- 1) Sprachvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerksgeneration zwischen 1940-1973
- 2) Kulturvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerksgeneration zwischen 1973-1997
- 3) Kommunikationsorientierte DaF- Lehrwerksgeneration 1997-2018

3.1. Sprachvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1940-1973

Die linguistischen Inhalte türkischer DaF-Lehrwerke der 1930er und 1940er Jahre zeigen Grundzüge der traditionellen Fremdsprachlernmethode „Grammatik-Übersetzungsmethode“. „Im Programm-Deutsch-Schulung für Lise, das ab dem Schuljahr 1934-1935 eingesetzt wurde, wurde der größte Platz dem Lesen, Verstehen und Übersetzen der literarischen Texte eingeräumt“ (Genç, 2006, S.104). Demgemäß wurde großen Wert auf das Beibringen der grammatischen Regeln und auf die Übersetzung der Texte gelegt. So lässt sich feststellen, dass das Programm und die dem Programm entsprechend angefertigte DaF-Lehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“ (1940) sich auf der Basis und Grundlage der Grammatik-Übersetzungsmethode befindet. Betrachten wir die Bedürfnisse der Lernenden und die soziokulturellen Bedienungen der 1930er Jahre,

kommen wir zu der Schlussfolgerung, dass der nach der Grammatik-Übersetzungsmethode arrangierte Deutschunterricht nicht erfolgreich war. Malche wies auf dasselbe Problem hin und zählte die Gründe auf, weshalb er den türkischen Fremdsprachenunterricht erforschte. Malche war der Meinung, dass das Problem auf die in türkischen Schulen eingesetzte Methodik des Fremdsprachenunterrichts zurückzuführen sein müsste. Die Lösung sei eine neue Methode für den Fremdsprachenunterricht. Im Mittelpunkt sollten die Aussprache, die Artikulation und das Vorlesen von Texten stehen. Für Malche sei es ausreichend und befriedigend, wenn die Fremdsprachenlerner einen fremdsprachlichen Text ohne Mühe bzw. ohne Fehler lesen könnten (Malche, 1939, S.26). Der Bericht von Malche, den er 1939 für die Reformation der Universität Istanbul verfasste, hatte eine entscheidende Auswirkung auf die Gründung der Kommission für die Erstellung der Deutschlehrbücher. So spielte Malche eine wichtige und entscheidende Rolle im Hinblick auf die Festlegung der Methodik bei der Erstellung neuer Lehrbücher.

Die von der Kommission für die Erstellung der Deutschlehrbücher angefertigte sechsbändige DaF-Lehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“(1940) ist zwischen den Schuljahren 1940/1941 (MEB, 1940, S. 16-32) und 1972/1973 (MEB, 1972, S.85-172) als einziges Deutschlehrbuch und bis zum Schuljahr 1976/1977 (MEB, 1976, S.129-224) im Deutschunterricht auf sekundären und höheren Stufen als Hilfsmaterial bzw. Ersatzbuch eingesetzt worden. Sie (Almanca Ders Kitabı) wurde 1939 in Kooperation türkischer und deutscher Verfasser (Gürman, Köprülü, Kopf, Möller, Stern, Steuerwald) veröffentlicht. Laut der Anweisung des türkischen Bildungsministeriums, welches 1970 den Einsatz der Lehrbücher für primäre, sekundäre und höhere Schulen regelte, sollten „Almanca Ders Kitabı I“, „Almanca Ders Kitabı II“ und „Almanca Ders Kitabı III“ im Deutschunterricht auf der sekundären Stufe (Ortaokul) und „Almanca Ders Kitabı IV“, „Almanca Ders Kitabı V“ und „Almanca Ders Kitabı VI“ auf der höheren Stufe (Lise) verwendet werden (MEB, 1970).

Die ersten drei Lehrbücher sind in mehrere Lektionen („Almanca Ders Kitabı I“: 24 Lektionen; „Almanca Ders Kitabı II“: 21 Lektionen; „Almanca Ders Kitabı III“: 18 Lektionen) eingeteilt. Jede Lektion besteht aus einem Lesestück, einem grammatischen Teil und einem Wörterbuchverzeichnis. Die fiktiven Lesestücke, die in einer dokumentarischen Art dargestellt werden, begleiten Zeichnungen. Im grammatischen Teil befinden sich die Übungen zur Grammatik. Dem folgt manchmal ein türkischer Text

zum Übersetzen ins Deutsche. Im Vorwort des ersten Bandes von „Almanca Ders Kitabı“ (1940) wird erklärt, wie die Lehrer den Inhalt bzw. die Texte im Unterricht behandeln sollen. „Bei der Behandlung eines neuen Stückes liest der Lehrer zunächst das Lesestück vor. Dann lässt er das Stück von mehreren Schülern lesen“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.1). Hierbei wird ein besonderer Wert auf die Aussprache gelegt. Die Schüler sollten den Text richtig vorlesen d.h. aussprechen. Gleich nach der Aussprache sollten sie die Grammatik und den Wortschatz auswendig lernen. Am Ende des dritten Bands folgt ein Anhang, wo sich Gedichte deutscher Literatur finden. Anders als die ersten drei Lehrbücher bieten „Almanca Ders Kitabı VI“, „Almanca Ders Kitabı V“ und „Almanca Ders Kitabı VI“ den Deutschlernenden mehrere literarische Texte zum Lesen und Übersetzen in einer neutralen und dokumentarischen Art an. In deren Anhängen sind einerseits die türkischen Texte zum Übersetzen ins Deutsche und andererseits Gedichte und die Geschichte deutscher Dichter zu finden.

Tabelle 3.1. *Sprachvermittlungsorientierte Deutschlehrbücher zwischen 1940-1973*

Nr.	Jahrgang	Lehrbücher	Schule
1	1939–1972	Almanca Ders Kitabı I	Ortaokul
2	1939–1972	Almanca Ders Kitabı II	Ortaokul
3	1939–1972	Almanca Ders Kitabı III	Ortaokul
4	1939–1972	Almanca Ders Kitabı IV	Lise
5	1939–1972	Almanca Ders Kitabı VI	Lise
5	1939–1972	Almanca Ders Kitabı V	Lise
6	1939–1972	Almanca Ders Kitabı V	Lise

3.2. Kulturvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1973-1997

Dank der im Rahmen der allgemeinen Pädagogik durchgeführten Reformen, die vor allem durch die USA für die wirtschaftlich entwickelten und Entwicklungsländer und gegen den Kommunismus durchgesetzt wurden, nahm nach dem II. Weltkrieg die Rolle, Position und Bedeutung der Fremdsprachen auf der ganzen Welt im soziokulturellen, sozioökonomischen, didaktischen, pädagogischen und politischen Sinne zu. Das Hauptmotiv war die Gefahr des Kommunismus für die „developing countries“.

Die USA traf in diesem Sinne vorbeugende Maßnahmen, indem sie 1961 das Peace Corps auf Initiative von J. F. Kennedy gründete und sich für Weltfrieden und Freundschaft einsetzte. Das Peace Corps hat seitdem den Auftrag, interessierten Ländern bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse an ausgebildeten Fachkräften zu helfen und sowohl zu einem besseren Verständnis der Denk- und Lebensweise der Amerikaner unter den besuchten Völkern als auch der Kultur fremder Völker unter den Amerikanern beizutragen (Ruthner, 2012. S.92).

Die politikorientierte Bildungspolitik der USA hatte eine große Auswirkung auf die Inhaltstruktur der Lehrwerke. Flechsig, der sich in der Arbeit „Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft-Konzepte zur interkulturellen Arbeit“ mit der Bildung der Nachkriegszeit beschäftigte, weist darauf hin, dass die globale Politik, die durch die USA für die Entwicklungsländer betrieben wurde, den Inhalt der Lehrwerke betreffender Länder umgestaltete. „Diese neue Politik der Emanzipierung der Entwicklungsländer wurde auch in den Lehrstoff, in die Lehrbücher und in andere Unterrichtsunterlagen eingeführt“ (Flechsig, 2001, S.6). Die globale Politik bzw. Reformierung des Fremdsprachenunterrichts und die Umgestaltung der Lehrwerke führte vor allem zur Errichtung von Kommissionen und Zentren für den Fremdsprachenunterricht. Außer dem amerikanischen Einfluss auf die Fremdsprachenpolitik des türkischen Schulwesens gab es während der Nachkriegszeit bzw. ab dem Jahr 1945 die Zusammenarbeit mit dem Europarat. 1972 richtete das türkische Bildungsministerium (MEB) das Zentrum zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi) (MEB, 1973, S.259) ein. Auf der der Sitzung des IX. Bildungsrates (Eğitim Şurası 24 Juni - 04 Juli 1974) wurde von der Fortsetzung des Projektes zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (Yabancı Dil Öğretimini Geliştirme Projesi), das vom Europarat und dessen Mitgliedsländern gefördert wurde, gesprochen. Dabei hat der Bildungsrat entschieden, dass zu den Lehr- und Lehrerhandbüchern, die in vier Lernniveaus einzustufen sind, visuelle und auditive Lehrmaterialien zunächst erstellt, dann in bestimmten Schulen getestet, nach dem Test den Fremdsprachenlernenden zugeteilt und schließlich im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden (http-15).

In den 1970er Jahren war es den Behörden insbesondere dem Bildungsministerium bewusst, dass es dem System des Fremdsprachenunterrichts nicht gelang, den Fremdsprachlern die Fremdsprachen beizubringen (Genç, 2003, S.112). Anfang der 1970er Jahre wurde eine Kommission zur Erstellung neuer Deutschlehrbücher beauftragt. Zuerst wurde „Texte und Situationen“ und danach „Wir lernen Deutsch“ publiziert (vgl.

MEB, 1972, S.169-259). Ab dem Schuljahr 1971/1972 ist „Wir lernen Deutsch I“ im ersten Jahr der Sekundarstufe (Ortaokul) und „Wir lernen Deutsch II“ im zweiten Jahr der Sekundarstufe verwendet worden. Die dreibändige DaF-Lehrwerkserie, deren Inhalt audiolingualorientiert strukturiert worden ist, ist ebenfalls durch die Kommission für Deutschlehrbücher verfasst worden. Zu den Kommissionsmitgliedern, die am Verfassen von „Wir lernen Deutsch“ beteiligt waren, zählen die türkischen Schulbuchautoren Hilmi Pekşirin, Bilge Aydoğan und Meliha Toprak. Von dem Schuljahr 1970/1971 an ist sie parallel zum „Almanca Ders Kitabı“ in der Sekundarstufe (Ortaokul) benutzt worden (MEB, 1971, S. 174-184).

„Texte und Situationen“ ist für die Schüler der Oberstufe (Lise) geschrieben worden (MEB, 1976, S.134-143). Die Serie besteht aus zwei Bänden, nämlich „Texte und Situationen I“ und „Texte und Situationen II“. Jeder Band umfasst fünf Kapitel, die aus „Situationen“, „ein Gespräch“, „Schema der sprachlichen Mittel“, „Übungen“ und „Texte“ bestehen. Im Mittelpunkt beider Bücher stehen Dialoge, Gespräche, Interviews, Briefe und Texte. Das sind die augenfälligen Spuren, die uns zeigen, dass „Texte und Situationen“ sich auf die Grundsätze des kulturvermittlungsorientierten Ansatzes stützt. Achtet man auf die Aufteilung und Darstellung des linguistischen Inhaltes sind beide DaF-Lehrwerkserien „Wir lernen Deutsch“, „Texte und Situationen“ als kulturvermittlungsorientiert zu bezeichnen. Die zwischen 1973-1997 erschienenen DaF-Lehrwerke teilen wir dennoch in Anlehnung an Ammers (1988) und Tapans (2007) landeskundliche Festlegungen auf. Hinsichtlich der landeskundlichen Darstellungsart gehören sie zur kulturvermittlungsorientierten Lehrwerkgeneration. Mit dem landeskundlichen Inhalt wird ausschließlich auf die Übertragung der interkulturellen Werte abgezielt. Im Kapitel 4 gehen wir der Deutschlehrbuchserie „Texte und Situationen“ bezüglich ihrer inhaltlichen Besonderheiten detailliert nach.

Tabelle 3.2. *Kulturvermittlungsorientierte Deutschlehrbücher zwischen 1973-1997*

Nr.	Jahrgang	Lehrbücher	Schule
1	1973–1983	Wir lernen Deutsch I	Ortaokul
2	1973–1983	Wir lernen Deutsch II	Ortaokul
3	1973–1983	Wir lernen Deutsch III	Ortaokul
4	1974–1997	Texte und Situationen I	Lise
5	1974–1997	Texte und Situationen II	Lise

3.3. Kommunikationsorientierte DaF-Lehrwerke zwischen 1997-2018

Zwischen 1997 und 2018 sind insgesamt elf DaF-Lehrwerkserien „Lern mit uns“ (1997), „Hallo Freunde!“ (1997), „Hallo Kinder!“ (1998), „Hier sind wir!“ (2005), „Deutsch ist Spitze!“ (2009), „Toko Demo“ (2010), „Deutschstube“ (2015), „Ach sooo!“ (2017), „Wie bitte?“ (2017), „Deutsch macht Spaß“ (2018), „Mein Schlüssel zu Deutsch“ (2018) im staatlichen Verlag des Bildungsministeriums (Meb Yayınları) publiziert und in türkischen Schulen eingesetzt worden. Hinsichtlich der Funktion, Rolle und Ziele der linguistischen Inhaltsdarstellung sind die betreffenden DaF-Lehrwerke kommunikativ und interkulturell einzustufen.

Die ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Mode gewordenen Termini „Kommunikativer Ansatz“ und „Interkulturelle Bildung“ wirkten sich ab den 70er Jahren auf die Wahl und den Aufbau bzw. die Methode der Lehrbücher aus. Am Anfang des 21. Jahrhunderts fand ein Perspektivenwechsel im Umgang mit dem Fremden statt. Der Perspektivenwechsel vollzog sich „in die Richtung einer transnationalen Einstellung“ und einer Distanzierung „von dem Eigenen in Ergänzung zu dem Annähern an das Fremde“ (Ruthner, 2012, S.97). Das, was zu tiefgreifenden Veränderungen in Bezug auf die Lehrbucheerstellung führt, ist darauf zurückzuführen, dass sich anhand der steigenden Globalisierung innerhalb einer Gesellschaft mehrere trans- bzw. multikulturelle Kulturräume vermischen.

„Die wirtschaftlichen Umstände und die wachsende Aus- und Einwanderungszahl eines neuen Jahrzehnts ließen folglich ein neues Leitwort im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes erscheinen: die kommunikative Kompetenz (...)“ (Ruthner, 2012, S.94). Parallel zum kommunikativen Ansatz wurden interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen immer wichtiger. Die Lehrbücher schließen neben alltäglichen Themen mit gesprochener Sprache eine interkulturelle Weltdarstellung ein, so Ruthner (vgl. Ruthner, 2012, S.94).

Der türkische Bildungsrat (Eğitim Şurası) schloss sich bei der XII. Sitzung (MEB, XII. Milli Eğitim Şurası, 1983) dazu, ein Zentrum für Fremdsprachen (Yabancı Diller Merkezi) zu errichten. Die Aufgaben des Zentrums wurden im offiziellen Amtsblatt des Bildungsministeriums veröffentlicht.

Die kommunikativ orientierten Fremdsprachenbildungsprogramme führen seit den 1970er Jahren die türkischen Zentren und Kommissionen für Fremdsprachenbildung in Zusammenarbeit mit dem Europarat, insbesondere im Rahmen des Projekts Projekt für

lebende Sprachen (Yaşayan Diller Projesi) durch (Genç, 2003, S.124). Die Deutsch-Kommission (Almanca Komisyonu), die 1988 bei der XII. Bildungsratssitzung unter dem Dach des Zentrums für Fremdsprachen errichtet wurde, arbeitete im Jahr 1990 an der Erstellung eines neuen fünfbändigen DaF-Lehrwerkes (Lern mit uns), dessen Verfasser Barbara Selimoğlu, Serdar Ayaz und Oya Kerman sind. Die ersten drei Bände (Lern mit uns 1, Lern mit uns 2 und Lern mit uns 3) wurden ab dem Schuljahr 1990/1991 in den Schulen der Sekundarstufen (Ortaokul) eingesetzt. Erst im Jahr 1997/1998 ist „Lern mit uns 4“ parallel mit „Texte und Situationen I, II“ an den höheren Schulen (Lise) benutzt worden (MEB, 1997, S.288). Neben Lehr-, Arbeits- und Lehrerhandbüchern verfügt die Serie über Audio- und Videokassetten. Dank der Reformen des türkischen Schulwesens im Jahr 1997 veränderte sich das Schulsystem. Die Schulen der Primar- (İlkokul) und Sekundarstufe (ortaokul) wurden 1997 zusammengelegt und „achtjährige ununterbrochene Bildung“ (Sekiz yıllık kesintisiz Eğitim) genannt. In demselben Jahr wurde den 4.- und 5.-Klässlern Deutsch als erste Fremdsprache angeboten (MEB, 1997, S.288-399). Der Fremdsprachenunterricht wurde ab der 4. Klasse ins Curriculum eingeführt. Damit wurde darauf abgezielt, die Kinder früher den Fremdsprachen auszusetzen. Laut der Politik des türkischen Bildungswesens unterstützt eine frühere Fremdsprachenbildung die jüngeren Fremdsprachenlerner, indem sie früher eine Fremdsprache wahrnehmen, sich dafür interessieren und eine höhere Motivation zum Fremdsprachenlernen haben ([http-16](http://16)).

„Hallo Kinder“, das von Oya Kerman, Kerim Barçın, Nazmiye Tükenmez und Jörg Hartenburg verfasst und von „MEB Yayınları“ publiziert wurde, wurde im Jahr 1998/1999 in den 4. und 5. Jahrgangsstufen der Primarschulen verwendet. Die Deutschbuchserien „Hallo Kinder!“ und „Hallo Freunde!“ wurden 1997 und 1998 dem neuen Programm entsprechend verfasst, welches durch das Gremium für Bildung am 17. September 1997 angekündigt wurde. Das Programm für den Fremdsprachenunterricht Deutsch in den 4. und 5. Klassen der Primarschulen (İlköğretim) bestimmt einerseits den Deutschunterricht ab der 4. Klasse und andererseits die Erstellung der dem Programm entsprechenden Lehrbücher. Gemäß dem neuen Programm sollte die Schriftgröße der Lehrbücher für ein A4 Format 8-10 pt. sein (MEB, 1997, S.590). Mit dem früheren Fremdsprachenunterricht (Deutsch) wird nicht nur auf die frühere und natürliche Konfrontation, Wahrnehmung und Schulung der Fremdsprache (Deutsch), sondern auch auf die Didaktisierung der kulturellen Elemente des Zielsprachlandes abgezielt.

Demgemäß können die Schüler eine Fremdsprache kommunikativ und interkulturell erlernen. Die Vermittlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (Deutschunterricht) und in den Fremdsprachenlehrbüchern könnte sich positiv auf die kommunikative Kompetenz auswirken, indem Muttersprachler bzw. die Zielsprache sprechenden Schüler in ihren alltäglichen Situationen vorgestellt werden. „Die Schüler werden sich von ihren Ängsten befreien und ein besseres Verständnis erlangen, indem sie andere bzw. Fremdsprachler kennenlernen“ (MEB, 1997, S.589). Das Programm enthält detaillierte Informationen zur Gestaltung des Deutschunterrichts und zum Aufbau der Deutschlehrbücher. 2002 wurde die Spezifikation für die Lehrbücher, die an den Schulen der Sekundarstufe verwendet werden, erstellt und veröffentlicht. Demgemäß sollten die Lehrbücher im Einklang mit dem alltäglichen Leben stehen. Informationen, die keine Verbindung mit alltäglichen Themen haben, sollten von den Schulbüchern ausgeschlossen werden. Die örtlichen und menschlichen Namen, das Datum, Termini und Redewendungen sollten in einer fetten Schrift geschrieben werden. Daneben sollten sie dem Alter, dem Niveau und den Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Die Kapitel und Lektionen sowie ihr Umfang sollten mit den Themen und mit dem Lehrprogramm in Einklang stehen. Die Bilder, Fotos, Schemata, Pläne, Landkarten etc. sollten farbig angefertigt werden und neben der Erscheinung sollten sie nach pädagogischen und didaktischen Grundlagen ausgewählt und verwendet werden (MEB, 2002, S.131-134).

Das Gremium für Bildung entschloss sich bei seiner Sitzung am 16.04.2004, an den höheren Schulen wie „Anadolu Lisesi“, „Fen Lisesi“ und „Anadolu Görsel Lisesi“ ab dem Schuljahr 2004/2005 eine zweite Fremdsprache anzubieten (MEB, 2004, S.365). Der neuen Vorschrift und Regelungen zufolge wird ab dem Jahr 2004/2005 an den betreffenden Schulen Deutsch als zweite Fremdsprache und als Wahlfach unterrichtet. Dadurch entstand eine Nachfrage nach Deutschlehrbüchern. Das von der Kommission für die Erstellung der DaF-Lehrbücher (Almanca Ders Kitabı Hazırlama Komisyonu) erstellte DaF-Lehrwerk „Hier sind wir!“ (2008) ist eine zweibändige Serie (Hier sind wir! Band I, Niveau A; Hier sind wir Band II, Niveau A+). Die Serie wurde von Oya Pıtraklı, Fatma Parlatır und Elfriede Spangenberg verfasst und 2005 vom MEB veröffentlicht. Das zweibändige Lehrwerk wird in etlichen türkischen staatlichen Gymnasien, die eine Vorbereitungsklasse haben und in denen das Fach Englisch als Pflichtfach unterrichtet wird, eingesetzt. Diese sind „Anadolu Lisesi“, „Fen Lisesi“, und „Anadolu Öğretmen Lisesi“. Den Vorbereitungs- und 9. Klassen wird von 2005 an in wöchentlich zwei

Unterrichtsstunden Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten. In den erwähnten Schulen wird das Lehrbuch „Hier sind wir!“ eingesetzt.

Bei seiner Sitzung am 09.12. 2009 wurde die Vorschrift für Lehrbücher durch das Gremium für Bildung (Talim ve Terbiye Kurulu) umgeschrieben und am 31.12.2009 im Amtsblatt „Resmi Gazete“ veröffentlicht ([http-17](#)). Nach der betreffenden Vorschrift könnte das Erstellen der Lehrwerke bzw. Lehrbücher und Lehrmaterialien durch den Wettbewerb zum Verfassen der Lehrbücher, durch den Erwerb von Verlagsfirmen und durch das Verfassen durch die Kommissionen abgedeckt werden. Die Vorschrift bestimmt den Verfassungsprozess der Lehr-, Arbeits- und Lehrerhandbücher. Die allgemeinen und spezifischen Grundlagen der Lehrwerkserstellung werden detailliert beschrieben (MEB, 2009, S.70).

Die Deutschlehrbuchserie „Deutsch ist Spitze!“ wurde nach der Regelung, die am 12.08.2010 durch das Gremium für Bildung getroffen wurde, von der Kommission für Lehrbücher geschrieben und veröffentlicht und ab dem Schuljahr 2011/2012 an den höheren Schulen eingesetzt. In der Kommission sind Heidi Glause, Sema Göknek, Meryem Kalkan Özoğluöz, Veli Öz, Oya Pitraklı und Elfriede Spangenberg beauftragt (Deutsch ist Spitze! 2010). Die Serie besteht aus zwei Bänden, nämlich „Deutsch ist Spitze! A1.1“ und „Deutsch ist Spitze! A1.2“. „Deutsch ist Spitze!“ ist für die Schüler, die am „Anadolu Lisesi“ und „Fen Lisesi“ Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, bestimmt. Darüber hinaus enthält die Serie CDs sowie Arbeits- und Lehrerhandbücher.

„Toko-Demo A1.1 und A1.2“ wurden am 30. 05.2012 anhand des Dekretes des Gremiums für Bildung als Deutschlehrbücher für die 4. und 5. Klasse bestimmt (MEB, 2012, Nr.3228). Die zweibändige Serie wurde von Fatma Parlatır, Mehmet Bektaş, Zuhale Bıyık und Müşerref Sert verfasst und vom Verlag des türkischen Bildungsministeriums (Milli Eğitim Yayınları) publiziert. Jeder Band besteht aus sechs Modulen anstatt von Lektionen. Ein Modul enthält drei Themen (Toko-Demo Schülerbuch A1.1 und A1.2, 2014). Das Gremium für Bildung legte fest, dass „Toko-Demo“ für die Jahrgangsstufe 5 der Primarschulen verwendet wird. Darüber hinaus wurde das Deutschlehrbuch „Deutschstube A1.1, A1.2“ durch den Erlass (Nr. 4463148) des Gremiums für Bildung am 09.10.2014 als Lehrwerk für Deutsch bestimmt. Die zweibändige Serie wurde 2015 von Fadime İncebel, Fatma Balkan und Mevlüt Dülger geschrieben und ist für den Unterricht in der 9. und 10. Klasse vorgesehen. Im Jahr 2016 durchliefen die DaF-Lehrwerke eine große Veränderung. Die Deutschlehrwerke, die bis 2016 durch private

Verlagsfirmen geschrieben und an den staatlichen Schulen eingesetzt worden sind, sind größtenteils abgeschafft. Dazu zählen „Hallo Kinder!“ (1997), „Hallo Freunde! (1997)“, „Hier sind wir!“ (2005), „Toko-Demo“ (2012) und „Deutschstube“ (2015). Im Schuljahr 2015-2016 wurde „İlköğretim Almanca 2“ für die 2. Klasse der Primarschulen und „Ortaöğretim Almanca A1.“ für die 1. Klasse der Sekundarstufe durch das Gremium für Bildung ausgewählt (MEB, 2006, S.1-85).

Im Schuljahr 2017-2018 ist „Ach sooo!“ (2017) in den 4. und 5. Klassen der Primarschulen und „Wie bitte?“ (2017) in den höheren Schulen (Lise) verwendet worden (MEB, 2017, S.67-68). „Ach sooo“, das von Gamze Yanik verfasst und im staatlichen Verlag „Milli Eğitim Yayınları“ veröffentlicht wurde, ist eine zweibändige Deutschlehrwerkserie, die aus Lehr-, Arbeits-, und Lehrerhandbüchern besteht. „Wie bitte?“ (2017) hat vier Bänder (Wie bitte? A1.1, Wie bitte? A1.2., Wie bitte? A2.1., Wie bitte? A2.2), und jeder Band beinhaltet ein Lehr-, Arbeits-, und Lehrerhandbuch. Fatma Balkan, Yasemin Canoğlu, Fadime İncebel, Döndü Öztürk und Tülay Yıldırım sind die Verfasser, die innerhalb der Kommission für Deutschlehrbücher am Schreiben von „Wie bitte?“ (2017) beteiligt waren. Das türkische Bildungsministerium hat im Amtsblatt *Tebliğler Dergisi* die Liste der im Schuljahr 2018/2019 verwendeten Schullehrbücher veröffentlicht. Die Lehrbücherliste enthält DaF-Lehrbücher für die Primar- und Sekundarstufen. Dennoch ist es nicht klar, um welche Serie es geht. Es werden nur „İlkokul Almanca 2“, „İlkokul Almanca 4“, „Ortaokul Almanca 5“, „Ortaokul Almanca 8“ und „Ortaöğretim Almanca A1.1“ genannt. Die anderen finden wir dort nicht. Das türkische Bildungsministerium veröffentlicht 2018 zwei neue DaF-Lehrbücher bzw. Serien nämlich „Mein Schlüssel zu Deutsch“ (2018) und „Deutsch macht Spaß“ (2018). In der vorliegenden Tabelle werden die türkischen DaF-Lehrwerken der dritten Generation gelistet. Ihr Jahrgänge, Lehrstufen und Schulen, an denen sie unterrichtet werden, werden ausgelegt.

Tabelle 3.3. Kommunikationsorientierte Deutschlehrbücher zwischen 1997-2018

Nr.	Jahrgang	Lehrbücher	Schule
1	1997-2016	Lern mit uns I	Ortaokul
2	1997-2016	Lern mit uns II	Ortaokul
3	1997-2016	Lern mit uns III	Ortaokul
4	1997-2016	Lern mit uns IV	Lise

Nr.	Jahrgang	Lehrbücher	Schule
5	1997-2016	Lern mit uns V	Lise
6	1997-2016	Hallo Freunde! 6	Ortaokul
7	1997-2016	Hallo Freunde! 7	Ortaokul
8	1997-2016	Hallo Freunde! 8	Ortaokul
9	1997-2016	Hallo Kinder! 4	İlkokul
10	1997-2016	Hallo Kinder! 5	İlkokul
11	2005-2016	Hier sind wir! A1	Lise
12	2005-2016	Hier sind wir! A1+	Lise
13	2009-2016	Deutsch ist Spitze! A1	Lise
14	2009-2016	Deutsch ist Spitze! A1.1	Lise
15	2012-2016	Toko Demo 4	İlkokul
16	2012-2016	Toko Demo 5	İlkokul
17	2015-2016	Deutschstube A1.1	Lise
18	2015-2016	Deutschstube A1.2	Lise
19	2016-	Wie bitte? A1.1	Lise
20	2016-	Wie bitte? A1.2	Lise
21	2016-	Wie bitte? A2.1	Lise
22	2016-	Wie bitte? A2.2	Lise
23	2017-	Ach sooo! A1	İlkokul
24	2017-	Ach sooo! A1.1	Ortaokul
25	2017-	Ach sooo! A2.1	Ortaokul
26	2017-	Ach sooo! A2.2	Ortaokul
27	2018-	Deutsch macht Spaß A1.1	Lise
27	2018-	Deutsch macht Spaß A1.2	Lise
27	2018-	Deutsch macht Spaß A2.1	Lise
27	2018-	Deutsch macht Spaß A2.2	Lise
28	2018-	Mein Schlüssel zu Deutsch B1	Lise

3.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Erstellung der DaF-Lehrwerke in einem soziokulturellen, politischen, didaktischen und pädagogischen Kontext stattfinden und die Charakteristika ihrer Zeit tragen. Daher wird in unserer Arbeit der Erstellungsprozess der türkischen DaF-Lehrwerke, die durch die Kommission zur Erstellung der Deutschlehrbücher (Almanca Ders Kitap Hazırlama Komisyonu) verfasst worden sind, analysiert.

Die Lehrmaterialien zum DaF-Unterricht sind von Anfang an entweder von deutsch-türkischen Autoren oder von der Kommission für Deutschbücher geschrieben worden. Bis zur Gründung der Türkischen Republik waren fast die gesamten Deutschlehrbücher, die an den Schulen eingesetzt wurden, von Deutschsprechern für alle Ausländer geschrieben worden (Genç, 2003, s.96-100). Alle Lehrbücher, die den türkischen Schülern bis 1940 angeboten wurden, bauten auf der Grammatik-Übersetzungsmethode und der Direkten Methode auf. Die ersten Deutschlehrbücher für Türken waren gleich nach der Ausrufung der Türkischen Republik (1923) verfügbar. Mit Gründung der Kommission für Deutschlehrbücher durch das Maarif Vekilliği wurden die DaF-Lehrwerke wie „Almanca Ders Kitabı“ dem Niveau der türkischen Schüler entsprechend erarbeitet. „Almanca Ders Kitabı“, dessen landeskundlicher Inhalt sprachvermittlungsorientiert aufgebaut ist, ist bis 1970er im Einsatz geblieben. „Wir lernen Deutsch“ (1973) und „Texte und Situationen“ (1974) gehören zur zweiten DaF-Lehrwerkgeneration „kulturvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerkgeneration“. Zur dritten DaF-Lehrwerkgeneration „kommunikationsorientierte DaF-Lehrwerkgeneration“ zählen „Lern mit uns“ (1997), „Hallo Freunde!“ (1997), „Hallo Kinder!“ (1998), „Hier sind wir!“ (2005), „Deutsch ist Spitze!“ (2009), „Toko Demo (2010)“, „Deutschstube“ (2015), „Ach sooo!“ (2017) „Wie bitte?“ (2017), „Deutsch macht Spaß“ (2018), „Mein Schlüssel zu Deutsch“ (2018).

In vorliegender Arbeit werden insgesamt 3 türkische DaF-Lehrwerkserien, die von der Kommission zur Erstellung der Deutschlehrbücher (Almanca Ders Kitabı Hazırlama Komisyonu) erstellt worden sind, unter die Lupe genommen. Mittels einer diachronisch-hermeneutischen Methode versuchen wir für die betreffenden Lehrbücher, in drei Zeitperioden erschienen, unter Berücksichtigung des Inhalts, der Methode und des Erscheinungsdatums die Fragen zu beantworten, ob es in den betreffenden Lehrbüchern explizit oder implizit dargestellte nationale Stereotype zum Eigenland „die Türkei“ und Zielland „Deutschland“ gibt und ob die betreffenden DaF-Lehrbücher sich im Hinblick auf die Stereotype voneinander unterscheiden.

4. ANALYSE DER TÜRKISCHEN LEHRWERKE „ALMANCA DERS KİTABI, „TEXTE UND SITUATIONEN“ UND „WIE BITTE?“ IM HINBLICK AUF DIE STEREOTYPENFORSCHUNGEN

Im vorliegenden Kapitel werden wir zunächst „Almanca Ders Kitabı“ (1940), dann „Texte und Situationen“ (1974,1976), und schließlich „Wie bitte?“ (2016) hinsichtlich der nationalen Auto- und Heterostereotype analysieren. Jede Lehrbuchserie vertritt ihre Lehrwerkgeneration bzw. Zeitperiode. Der landeskundliche Inhalt dieser Lehrbücher wird je nach den Themen, die entweder explizit stereotypisiert werden oder ein implizites Bild der betreffenden Kulturwelt aufzeigen, analysiert.

„Almanca Ders Kitabı“ als einziges Lehrbuch ihrer Zeitperiode zwischen 1940-1973 repräsentiert die erste türkische sprachvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerkgeneration, während „Texte und Situationen“ die zweite türkische DaF-Lehrwerkgeneration, nämlich die kulturvermittlungsorientierte DaF-Lehrwerkgeneration vertritt. Es betrifft die Zeitperiode zwischen 1973-1997. „Wie bitte?“ (2016) ist die Serie der dritten DaF-Lehrwerkgeneration, die nach 1997 publiziert worden ist. Die landeskundliche Darstellung dieser dritten DaF-Lehrwerkserie findet sich auf einer kommunikationsorientierten Ebene. Die Stereotypenforschung in Kapitel 4 teilt sich in Bezug auf die Darstellungsform der Stereotype in zwei Abschnitte; explizite und implizite Stereotype. Der stereotype Inhalt der Lehrbücher wird erst im Hinblick auf explizite und schließlich implizite Stereotype analysiert. Die Inhaltsanalyse wird in die Themen Geographie, Sehenswürdigkeiten, Architektur, Sozialleben, Sozialprobleme, Hobbys, Personalien, Eigennamen, Berufe und nationale Attribute eingeteilt.

4.1. Sprachvermittlungsorientiertes DaF-Lehrwerk: „Almanca Ders Kitabı“

„Almanca Ders Kitabı“ ist eine sechsbändige türkische DaF-Lehrwerkserie, die zwischen den Schuljahren 1940/1941(MEB, 1940, S.16) und 1972-1973(MEB, 1972, S.85) als einziges Deutschlehrwerk und bis 1976/1977 als Ersatzlehrbuch in Schulen der Sekundarstufe (Ortaokul) und in den Oberschulen (Lise) eingesetzt worden ist. Sie gilt als erste türkische Serie für Deutsch als Fremdsprache, die von der Kommission (Gürman, Köprülü, Kopf, Möller, Stern, Steuerwald) im Jahr 1939 verfasst wurde. Die Lehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“ besteht aus sechsbändigen Lehrbüchern und Lehrerhandbüchern. Die ersten drei Bände (Almanca Ders Kitabı I, Almanca Ders Kitabı II, Almanca Ders Kitabı III) waren für die Sekundarstufe (Ortaokul) und die anderen

Bände (Almanca Ders Kitabı IV, Almanca Ders Kitabı V, Almanca Ders Kitabı VI) für die Oberstufe (Lise) geschrieben.

Die sechsbändige Serie hat insgesamt 717 Seiten, enthält 100 Lektionen, 110 Lesetexte, 21 Gedichte im Deutschen und 12 Texte im Türkischen. Jede Lektion beginnt mit einem deutschsprachigen Lesetext, dem Text folgt ein grammatischer Teil und danach folgen die Übungen zum Textverstehen und zur Grammatik. Am Ende jedes Buches befindet sich eine deutsche Wortliste mit ihren türkischen Bedeutungen. Außer im ersten und zweiten Band befinden sich die Anhänge am Ende, in denen sich die deutschsprachigen Gedichte, Lesetexte und die türkischen Texte zum Übersetzen finden. Die ersten drei Bände werden durch Bilder illustriert.

Genç behauptet, dass der Erstellung, Gliederung und Präsentation des linguistischen Inhaltes von „Almanca Ders Kitabı“ das Zusammenspiel zweier Lernmethoden „Grammatik-Übersetzungsmethode“ und „Direkte Methode“ zugrunde liegt. Die deutschsprachigen Lesetexte, die muttersprachlichen Texte zum Übersetzen ins Deutsche und die Wortlisten in beiden Sprachen legen eine Einordnung der Lehrbücher erster Generation bei der klassischen Fremdsprachenlernmethode „Grammatik-Übersetzungsmethode“ nahe, während die Lesetexte und Gedichte aus deutscher Literatur, die Bilder- und Übungspräsentation sie mit der „Direkten Methode“ in Verbindung bringen. Trotzdem bildet die „Grammatik-Übersetzungsmethode“ die Basis für „Almanca Ders Kitabı“, weil es einen entscheidenden Wert auf die deutschsprachigen Lesetexte, auf die türkischsprachigen Texte zum Übersetzen ins Deutsche und auf die Grammatik legt (Genç, 2003, S.109-110).

Der landeskundliche Inhalt von „Almanca Ders Kitabı“ wird für einen bestimmten didaktischen Zweck genutzt; die Didaktik deutscher Grammatik und Übersetzung. Dem Vermitteln der grammatischen Regeln und der Schulung der Hin- und Herübersetzung dient der Inhalt. Die expliziten und impliziten Auto- und Heterostereotype sind in einem solchen landeskundlichen Inhalt eingebettet.

4.1.1. Spuren der Eigen- und Fremdbilder hinsichtlich der nationalen Auto- und Heterostereotype

Die nationalen Stereotype in der Lehrbuchserie „Almanca Ders Kitabı“ sind seitens der Verfasser nicht so einfach als „Auto- und Heterostereotyp“ zu definieren, weil die betreffende Serie durch die aus sogenannten einheimischen (türkischen) und fremden

(deutschen) Verfassern bestehende Kommission zur Erstellung der Deutschlehrwerke verfasst worden ist. Daher werden sie (die nationalen Stereotype) seitens der Leser betrachtet und klassifiziert. Hierzu weisen die Wörter „Auto-“ und „Eigen-“ auf die Türkei und das türkische Volk hin, während „Hetero-“ und „Fremd-“ auf Deutschland und das deutsche Volk hinzeigen. Der Inhalt, der das durch interkulturelle Darstellung, Landeskunde und Stereotype entstehende Bild des Inlands der Türkei und des Auslands Deutschland betrifft, wird je nach expliziten oder impliziten Kriterien analysiert. Weiterhin wird auf die Deutschlehrbuchserie „Almanca Ders Kitabı“ (1940) im Hinblick auf explizite und implizite Stereotype eingegangen. Zunächst wird der Begriff „explizit“ definiert. Die expliziten Autostereotype und die expliziten Heterostereotype bzw. werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

4.1.2. Explizite Stereotype

Unter dem Begriff „explizite Stereotype“ verstehen wir, wie im Kapitel 2 erwähnt, die stereotypen Ausdrücke, die auf eine Sozialgruppe oder auf eine einzige Person als ihr Mitglied gerichtet sind, und mit klaren Worten in einer verallgemeinernden Form im Satz geäußert werden. Wenn wir auf sprachliche Ausdrücke über eine Sozialgruppe bzw. eine Nation oder ein Volk stoßen, sind „explizite Stereotype“ einfach erkennbar. Beispielweise ist der stereotype Satz „Die Deutschen sind diszipliniert.“ die Satzform einer auf eine Sozialgruppe bezogenen Verallgemeinerung. Solche Stereotype werden unabhängig von der Bezugsgruppe hergestellt. Ein expliziter Stereotyp ist ein solches, das einen sozialen Charakter der Deutschen verallgemeinert und kategorisiert. Die Satzform ist eine auf die „Deutschen“ als eine Sozialgruppe bezogene Verallgemeinerung. Im vorliegenden Abschnitt werden „explizite Stereotype“ zu den Türken und Deutschen in der Deutschlehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“ (1940) zunächst festgestellt und am Ende dargestellt. „Almanca Ders Kitabı“ (1940) wird im Hinblick auf „explizite Stereotype“ zu den Türken und Deutschen analysiert.

4.1.2.1. Explizite Autostereotype zur Türkei

Hier gehen wir auf die explizit dargestellten Autostereotype zur Türkei bzw. zu den Türken ein. Die Gastfreundlichkeit der Türken wird zweimal durch denselben stereotypen Ausdruck generalisiert. Bei der expliziten Stereotypisierung werden offensichtlich die nationalen Charakteristika einer Sozialgruppe bzw. einer Kulturwelt kategorisiert,

verallgemeinert und generalisiert. Herr Heiling ist ein Deutscher und spricht mit Orhan. Bei dem Gespräch drückt Herr Heiling zweimal deutsche Heterostereotype über die Türken aus: „Die Türken sind gastfreundlich.“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.26, 28). Die Gastfreundlichkeit ist einer der bekanntesten Charakterzüge der Türken. Bilgiç und Akyürek haben eine Umfrage in den balkanischen Ländern (Bulgarien, Griechenland, Serbien, Rumänien, Makedonien, Kosovo, Montenegro, Kroatien, Bosnien und Herzegowina und Albanien) durchgeführt. Die Probanden werden nach dem Türkenbild gefragt. Laut der Studie zeichnen sich die Türken vor allem durch den Charakterzug „Gastfreundlichkeit“ aus (vgl. Bilgiç und Akyürek, 2012). Die Gastfreundlichkeit der Türken kommt entweder in der Form eines Heterostereotyps wie „Die Türken sind gastfreundlich“ (Leiprecht, 2004, S.6;) oder eines Autostereotyps wie „Wir Türken sind typisch für Gastfreundlichkeit“ (Yağımlı, 2015, S.120) vor. Im türkischen Amtsblatt *Resmî Gazete* und auf der Webseite der Großen Nationalversammlung der Türkei (TBMM) stoßen wir auf die Protokolle bzw. Niederschrift von türkischen Politikern und Regierungsprogrammen, die auf die Gastfreundschaft von Türken hinweisen (http-18). Darüber hinaus stellte 1953 die Studie von Sodhi und Bergius fest, dass die Türken mit 67,6 % am gastfreundlichsten sind, und dass die Gastfreundlichkeit als eine der wichtigsten Nationalcharaktereigenschaften der Türken gilt (vgl. Sodhi und Bergius, 1953, s.43).

Tabelle 4.1. *Explizite Stereotype in „Almanca Ders Kitabı“*

Autostereotype
„Die Türken sind gastfreundlich“(Almanca Ders Kitabı, S.26).

In „Almanca Ders Kitabı“ haben wir einen stereotypen Ausdruck, der als expliziter Autostereotyp bezeichnet werden kann, festgestellt. Derselbe Attributsatz findet sich zweimal. Er deutet auf die Gastfreundschaft der Türken hin. Die Gastfreundlichkeit der Türken ist ein Autostereotyp, das zu den wichtigsten Charakterzügen des türkischen Volkes gehört.

4.1.2.2. Explizite Heterostereotype zu Deutschland

„Almanca Ders Kitabı“ enthält keine expliziten Heterostereotype zu Deutschland bzw. zu den Deutschen.

4.1.3. Implizite Stereotype

Wie oben im Kapitel 2 erläutert steht das Adjektiv „implizit“ für „eingeschlossen“ (Duden Bedeutungswörterbuch, 1985, S.762). Die impliziten Stereotype zeigen sich nicht direkt; sie befinden sich in der verbalen, schriftlichen und visuellen Präsentation einer Person oder einer Sozialgruppe. Sie kommen häufig anhand der Wiederholung, Anspielung und des Kommentars vor. Außerdem befinden sie sich manchmal in visuellen Elementen wie Bildern, Fotos, Karikaturen etc.

Die Themen, der Inhalt, die Wörter und die Bilder in einem Lehrbuch sind Ressourcen zur Entstehung der impliziten Stereotype. Das geschieht oft durch die Wiederholungen desselben Themas, Inhalts, Wörter und Bilder. Die Wiederholung ist ein wichtiges Merkmal eines impliziten Stereotyps. Quasthoffs Definition bezieht sich auf „Stereotyp als Adjektiv oder Adverb zur Erklärung monotoner und sinnentleerter Wiederholungen (...)“ (vgl. Quasthoff, 1973, S.17). Daher achten wir bei der Analyse auf die Zahl bzw. die Wiederholung der bestimmten Wörter zum Eigen- und Zielland. Die geographischen und menschlichen Eigennamen, die familiären, soziokulturellen Rollen und die Adjektive, die im Zusammenhang mit der Kulturübertragung stehen, werden zunächst festgestellt, dann in den Tabellen aufgelistet und am Ende interpretiert.

Im Folgenden werden wir die erste sechsbändige DaF-Lehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“ im Hinblick auf implizite Stereotype und deren Spuren, die in einem soziokulturellen, didaktischen und pädagogischen Kontext stehen, analysieren. Die Daten zu kulturellen und interkulturellen Werten werden Thema für Thema unter die Lupe genommen, weil sie für die Entstehung, Entwicklung und Fortsetzung der Stereotype von großer Relevanz sind. Der impliziert stereotypisierte Inhalt unterscheidet sich je nach der Richtung der Stereotype in zwei Typen: Auto- und Heterostereotype.

4.1.3.1. Spuren der impliziten Autostereotype zur Türkei

In diesem Abschnitt gehen wir einerseits den Spuren impliziter Autostereotype zu der Türkei bzw. zu den Türken und andererseits der landeskundlichen Darstellung des nationalen Bildes der Türkei der 1940er Jahre in dem sprachvermittlungsbezogenen Deutschlehrwerk „Almanca Ders Kitabı“ nach. Die Auseinandersetzung mit dem Inhalt geht themenweise bzw. Thema für Thema vonstatten.

In den folgenden Abschnitten wird den soziokulturellen Inhalt von „Almanca Ders Kitabı“ im Bezug auf implizite Autostereotype zur türkischen Geographie analysiert.

4.1.3.1.1. *Geographie*

Die geographischen Besonderheiten der Türkei werden den Lesern beständig vorgestellt. Der Didaktisierung der türkischen Landeskunde wird der Vorzug gegeben, obwohl das bei sprachvermittlungsorientierten DaF-Lehrwerken nicht üblich ist. Die Vermittlung der geographischen Gegenden geschieht in einer affirmativen Darstellungsweise. Die Anzahl der geographischen Eigennamen wird in Klammern angegeben. Die geographischen Gegenden und Regionen, Städte, Meere, Flüsse, Berge, Kanäle und Stadtteile des Eigenlandes bzw. der Türkei werden in der Tabelle gezeigt.

Tabelle 4.2. *Geographische Eigennamen der Türkei in „Almanca Ders Kitabı“*

Region	Stadt	Stadtteil	Fluss	Berg	Kanal	Meer/See
Anatolien,	Istanbul,	Çankaya	Fırat	Ararat	Dardanellen	Marmarameer
Kleinasien	Ankara	Beyoğlu	Kızılırmak	Uludağ	Bosporus	Mittelmeer
Thrazien	Izmir	Üsküdar	Seyhan	Erciyes		Ägäisches Meer
Gelibolu	Sakarya	Eminönü	Ceyhan			Schwarzes Meer
	Kayseri	Kadıköy				
	Edirne	Haydarpaşa				
	Sivas	Büyükdere				
	Erzurum	Therapia				
	Bursa	Ulus				
	Samsun	Yenisehir				
	Adana					
	Konya					
	Eskisehir					
	Sinop					
	Erzincan					

Die geographischen Eigennamen türkischer Gebiete und Regionen (Kleinasien, Thrazien, Anatolien, Gelibolu Halbinsel etc.) werden im landeskundlichen Inhalt angegeben. Die wichtigsten und größten Städte (Istanbul, Ankara, Izmir, Bursa, Samsun, Adana, Erzurum, Kayseri, Konya, Eskişehir) werden mehrmals in einer affirmativen Art

und Weise thematisiert. Erzincan wird im Zusammenhang des Erbebens, das sich 1939 in Erzincan ereignete und bei dem 32.000 Bewohner ums Leben gekommen und mehr als 100.000 Menschen verletzt worden sind, zur Sprache gebracht. Die Türkei grenzt an drei Meere. Am Mittelmeer liegt die Südküste, am Ägäischen Meer die Westküste und am Schwarzen Meer die Nordküste. Der Bosphorus und die Dardanellen trennen einerseits die türkischen Landgebiete Anatolien und Thrakien und andererseits die Kontinente Asien und Europa voneinander. Sie gelten als zwei der wichtigsten Kanäle der Welt. Die Flüsse (Fırat, Kızılırmak, Seyhan, Ceyhan) und die höchsten Berge (Ararat, Uludağ, Erciyes) werden in den Übungen zur deutschen Grammatik erwähnt. Die Stadtteile der türkischen Großstädte (Çankaya, Beyoğlu, Üsküdar, Eminönü, Kadıköy, etc.) werden in den affirmativen Texten „Das schöne Istanbul“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.40) und „Ankara“ (vgl. Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.106) präsentiert. Geographie, Architektur und Sehenswürdigkeiten beider Städte werden auf eine verschönernde bzw. lobende Weise dargestellt. Der folgende Abschnitt geht tiefer und vollständiger auf das Thema ein.

4.1.3.1.2. Die Türkei: Das schöne Land mit vielen Sehenswürdigkeiten

In der sechsten Lektion von „Almanca Ders Kitabı I“ (vgl.1940, S.25-26) läuft ein Dialog zwischen Orhan, Turhan und Herrn Heiling ab. Herr Heiling ist deutscher Werkmeister in einer Fabrik. Orhan fragt Herrn Heiling, ob er lange dort bleiben wird. „(...) Die Türkei ist schön. (...)“; „Wie alle türkischen Städte ist auch Adrianopel (Edirne) von außen gesehen sehr schön.“ sagte der Offizier Moltke (1841, S.18). Die Schönheit, die bei Moltke auf alle türkischen Städte verallgemeinert worden ist, findet sich in „Almanca Ders Kitabı“ (1940) in einer impliziten Darstellungsart.

Dieses positive Bild der Türkei vom 19. über das 20. bis ins 21. Jahrhundert hat sich kaum verändert. Beispielweise halten Deutsche insbesondere deutsche Urlauber, die ihren Urlaub in der Türkei machen, die Türkei für „schön“. Diese Feststellung ist bereits durch türkische und deutsche Statistiken bestätigt worden. Nach Angaben von Statistiken, die vom türkischen Ministerium für Kultur und Tourismus (Kültür ve Turizm Bakanlığı) zwischen 1984 und 2015 durchgeführt worden sind, stehen die deutsche Touristen, die die Türkei besucht haben, auf Platz 1 (Kültür ve Turizm Bakanlığı) ([http-19](#)). Den Angaben des Deutschen Tourismus-Verbandes zufolge ist die Türkei im Jahre 2017 eines der wichtigsten Urlaubziele des deutschen Urlaubers ([http-20](#)). Vielleicht ist dies der

Beleg, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der positiven Stereotypisierung und der Begegnung bzw. dem direkten Kontakt gibt. Je öfter und näher der Kontakt stattfindet, desto mehr verstärken sich die Stereotype.

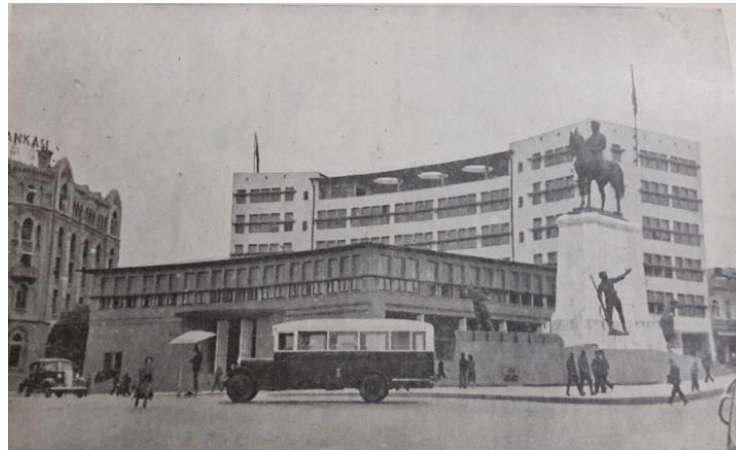


Bild 4.1. Ulus Meydanı/Ankara (Almanca; Ders Kitabı I, 1940, S.105)

In der 24. Lektion von Almanca Ders Kitabı I wird die Hauptstadt der Türkei Ankara mit ihren wichtigsten Orten (Çankaya, Ulus Meydanı, Atatürk Heykeli usw.) vorgestellt. „(...) Dort sind die Straßen groß und breit. Die Häuser sind schön und modern. (...) Das Klima Ankaras ist trocken und gesund.“ (vgl. Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.106-107). Ankara wird einerseits als „schön“ und „modern“ bezeichnet, andererseits als der Prototyp für die gesamten Städte der modernen Türkei. Die Beschreibungen in der neunten und zehnten Lektion beziehen sich auf die Schönheit der türkischen Städte (Istanbul und Ankara).

Im Text über Ankara (vgl. Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.106) werden die Adjektive „schön“ zweimal und „modern“ viermal verwendet. Die Nennungen der Eigenschaft der Stadt Ankara „schön“, „modern“, „groß“ und „stark“ präsentieren sich mehrmals im landeskundlichen Zusammenhang:

- 1) „Dort sind die Straßen groß und breit.“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S. 106).
- 2) „Die Häuser sind schön und modern.“ (ebd. S.106).
- 3) „Die größte und breiteste Straße führt nach Cankaya.“ (ebd. S.106).
- 4) „Dort steht ein schönes Atatürk-Denkmal.“ (ebd. S.106).
- 5) „In der Nähe des „Ulus Meydanı“ liegen die großen Banken.“ (ebd. S.106).
- 6) „(...) und modernen Hotels.“ (ebd. S.106).

7) „Seit 1938 hat Ankara einen modernen und starken Radiosender“ (vgl. S. 106).

Im Allgemeinen wird Ankara in einer positiven und affirmativen Art dargestellt, indem die Adjektive „schön“, „groß“, „modern“ und „stark“ bei der Beschreibung der Sehenswürdigkeiten von Ankara verwendet werden.

In der neunten und zehnten Lektion auf den Buchseiten 40-47 von „Almanca Ders Kitabı I“ wird Istanbul, die als die größte und wichtigste Stadt der Türkei gilt, ausführlich beschrieben und dreimal als „das schöne Istanbul“ (vgl. Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.40-45) bezeichnet. Zur Schönheit Istanbuls werden die Moscheen (Süleymaniye, Fatih, Sultanahmet etc.), Museen (Ayasofya, Topkapı Sarayı), Türme (Galata Kulesi, Kız Kulesi, Beyazıt Kulesi) und Stadtviertel (Beyoğlu, Üsküdar, Eminönü etc.) gezählt. Istanbul wird als die Stadt der hohen Minarette und breiten Kuppeln bezeichnet.

Die folgenden Zeichnungen zeigen die berühmtesten und schönsten Sehenswürdigkeiten von Istanbul. Bild 4.2. illustriert eine Moschee, Galatabrücke, die Verkehrt und den Alltag der Einwohner. Es zeigt weiterhin sozioökonomische und soziokulturelle Bedingungen der 1940er Jahre in der Türkei.



Bild 4. 2. *Sultan Ahmet Meydanı/Istanbul (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S. 43)*

Das Bild 4.2. zeigt den Deutschlernenden Galatabrücke. Im Hintergrund sieht man die „Yeni Camii“ mit zwei Minaretten und mehreren Kuppeln. Im Vordergrund ist ein kleiner Teil der Galatabrücke, auf der die Fahrzeuge (Autos und Straßenbahn) und Fußgänger unterwegs sind. Die Brücke, die Straßen und der Galataplatz sind ruhig. Der Verkehr fließt geordnet. Ein Verkehrspolizist steht an der Kreuzung und lenkt den Verkehr. Die Fußgänger achten auf die Verkehrsregeln, während sie auf dem Gehsteig

hin- und hergehen. In der vorliegenden Zeichnung wird nicht nur der Bosphorus, sondern auch die architektonischen Besonderheiten von Istanbul veranschaulicht.



Bild 4. 3. *Boğaziçi/İstanbul (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.41)*

Das Bild 4.3. wirft einen Blick auf die Vergangenheit des Bosphorus, der die beiden Teile von Istanbul voneinander trennt. Im Hintergrund sind die Türme der historischen Moscheen und in der Meerenge (Bosphorus) Schiffe, Segel und Frachter zu sehen. Es befanden sich dort in den 1940er Jahren weder Wolkenkratzer noch hohe Apartmenthäuser, die heute die historischen Gebäude überschatten. Der Text „Unser Vaterland“ gibt landeskundliche Informationen zur geografischen Lage der Türkei. Dabei ist kein direkter Hinweis auf eine negative oder positive Einstellung zu erkennen.

4.1.3.1.3. Architektur

Die in „Almanca Ders Kitabı“ vermittelte türkische Landeskunde enthält drei Arten von Architektur nämlich „moderne“, „traditionelle“ und „ländliche“. In der Hauptstadt der Türkei Ankara waren die Häuser „schön“ und „modern“. Dort befanden sich auch „große Banken“ und „moderne Hotels“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.106). Es ist charakteristisch für die Architektur von Ankara, dass die Gebäude „groß“, und „modern“ gebaut sind. Die hohen Apartmenthäuser mit mehreren Etagen waren den Einwohnern damals neu. Die Gebäude von staatlichen und privaten Zentren, Instituten, Banken und Firmen waren typisch für die moderne Architektur.

Für Istanbul war in den 1940er Jahren traditionelle Architektur charakteristisch, die bei dem traditionellen und historischen Bau von Palästen, Moscheen, Museen und

Türmen anzutreffen ist. Als einmalige Hauptstadt des Römischen Reiches (476-1453) und Osmanischen Reiches (1953-1923) ist Istanbul reich an traditionellen Gebäuden, die als Kulturerbe der Türkei die reichhaltige Geschichte symbolisieren. Für die neue Republik war Istanbul damals ein Symbol für die veraltete Tradition.



Bild 4.4. *In dem Dorf (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.4)*

Zu den Spuren der dritten Architekturform kommen wir im Lesetext „In dem Dorf“ (vgl. Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.4). Es geht hier um die Beschreibung eines türkischen Bauernhofes, der die Details und Merkmale türkischer Bauernhöfe zeigt. Die Anlage des Hofes und der Aufbau der Gebäude werden anhand folgender Zeichnung visualisiert. Die Details der türkischen Bauernhöfe, ihrer Anlagen und des Aufbaues der Gebäude werden in der folgenden Bild gezeigt.

Der Bauernhof ist u-förmig und einstöckig um einen großen Hof aufgebaut. Hinter dem Haus gibt es einen Obstgarten, in dem Apfel-, Quitten-, Pflaumen-, Birnen-, Pfirsich- und Aprikosenbäume stehen und einen Gemüsegarten, in dem Bohnen, Erbsen, Kürbisse und Wassermelonen wachsen. Außerdem gibt es Bienenkörbe, die in der Ecke stehen. Der Text „In dem Dorf“ enthält Spuren für die Bekräftigung der Annahme, dass türkische Bauernhöfe und Dörfer einzigartig bzw. typisch türkisch sind. Solche traditionellen Landhäuser mit einem großen Hof können in jeder Ecke der Türkei gesehen werden. Der Aufbau traditioneller türkischer Landhäuser wird bei Önal und Çellek auf dieselbe Art und Weise beschrieben (vgl. Önal, Çellek, 2016, 319). In diesem Zusammenhang kommen Erdoğan, Bozkurt, und Önal und Çellek zu dem Konsens, dass die traditionellen

Häuser einen Hof haben (vgl. Erdoğan, 1996; Bozkurt, 2013; Önal und Çellek, 2016). Bozkurt untersuchte die Hofformen (avlu) Anatoliens und führte dabei eine diachronische Studie durch, die von 8000 v. Chr. bis ins moderne Zeitalter reicht. Nach dieser Studie haben die Höfe sich je nach Funktion und Bedürfnissen der Bewohner verändert.

Die Architektur der türkischen Schulgebäude der 1940er Jahre und der Plan ihrer Anlage bieten sich auf dem folgenden Bild dar. Die Schulen dieser Zeitperiode waren charakteristisch einstöckige Gebäude mit großen Fenstern, die oft auf einem großen Hof angesiedelt waren.



Bild 4. 5. Schüler und Schülerinnen auf dem Schulhof (*Almanca Ders Kitabı I*, 1940, S.6)

„Das schöne Bild“ (vgl. *Almanca Ders Kitabı I*, 1940, S.6) zeigt die Zeichnung einer türkischen Schule. Das Schulgebäude und der Schulhof sind dem Titel des Textes entsprechend visuell dargestellt. Der Bau bzw. die Architektur von türkischen Schulgebäuden besonders in türkischen Dörfern wird auf dem Bild in der ersten Lektion (vgl. *Almanca Ders Kitabı I*, 1940, S.5-7) illustriert. Das Schulgebäude ist ein einstöckiges Haus aus Steinen. Es hat breite Fenster und ist fast einen Meter höher als der Eingangsbereich, wo eine fünf- oder sechsstufige Treppe zum Hof führt. Auf der Treppe vor der Schultür fungiert eine kleine Plattform für schulische Veranstaltungen. Der breite Schulhof ist oft von einer Mauer aus Steinen umgeben (vgl. *Almanca Ders Kitabı I*, 1940, S.7). Auf dem Schulhof vor der Tür an der Schulwand steht normalerweise ein langer eiserner Mast, an dem die türkische Flagge hängt. Im Hintergrund hinter dem Schulgebäude sind auf einem Hügel Landhäuser zu sehen. Genauso wie die Bildperspektive erweisen sich die Schulgebäude, der Schulhof, die Häuser der Siedlung als „traditionell“.

4.1.3.1.4. Die Türkei: Vaterland der Tulpen

Der Text „Die Tulpe“ (Almanca Ders Kitabı IV, 1942, S.56-57) erzählt uns die Geschichte der Tulpen. Bis ins 16. Jahrhundert war die Türkei (damals Osmanisches Reich) das einzige Land, in dem Tulpen für die Landschaft angebaut wurden. Die Türkei galt damals als Vaterland der Tulpen. „Der Holländer Busbeck, der als Gesandter Ferdinands I. in der Türkei ansässig war, schickte im Jahre 1555 Tulpenzwiebeln nach Wien und auch nach Holland, seiner Heimat.“ (vgl. Almanca Ders Kitabı IV, 1942, S.57). Die Tulpen haben den Europäern, insbesondere den Holländern so sehr gefallen und sie wurden dort so viel gepflanzt, dass die Tulpe ein der wichtigsten Symbole von Holland wurde, das weltweit für ihre Tulpen bekannt ist. „Alle Europäer kennen heute diese Blumen und freuen sich über ihre leuchtende Pracht. Aber nur die wenigsten wissen, dass sie vor einigen Jahrhunderten aus der Türkei eingeführt worden ist.“ (vgl. Almanca Ders Kitabı IV, 1942 S.57).

4.1.3.1.5. Sozialleben

In „Almanca Ders Kitabı“ entdecken wir Zeichen des türkischen Soziallebens der 1940er Jahren. Wir gehen im Folgenden auf das Sozialleben der betreffenden Zeitperiode bezüglich der Geschlechterrollen, zwischenmenschlichen Beziehungen, Freizeitaktivitäten und Kleidung ein.

4.1.3.1.6. Geschlechterrollen

In „Almanca Ders Kitabı“ werden die sozialen und familiären Rollen der türkischen Frau als Hausfrau und als Mutter wiederholt sowohl in den Texten als auch bei den Übungen thematisiert: „Die Mutter kocht jetzt nicht.“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.23), „Die Frau kocht das Fleisch.“ (ebd. S.90), „Der Junge wurde von seiner Mutter geweckt.“ (ebd. S.83), „Die Mutter hat das Essen gekocht.“ (ebd. S.68), „Dort kocht die Mutter das Essen.“ (ebd. S.28). Das sind nur einige Beispiele von Spuren der Stereotype zu den weiblichen Rollen, die zur Entstehung der geschlechtsbezogenen Stereotype führen können.

Die gesellschaftlichen Rollen und Aufgaben, die den Männern und Frauen zugeschrieben werden, heißen Geschlechterrollen. Welche Rolle eine Frau oder ein Mann im Alltag übernehmen sollte, war bis zur Gründung der Türkischen Republik (29.10.1923) von türkischer Tradition und Kultur bestimmt worden. Dank der modernen Reformen,

die zur Entwicklung der Frauenrolle und Gleichberechtigung der Frauen im sozialen und familiären Leben beigetragen haben, gewann die Rolle der türkischen Frauen im sozialen Leben an Bedeutung. Atatürk bestimmte die moderne Frauenrolle, die in der Familie, in der Gesellschaft und bei staatlichen Tätigkeiten mit den Männern gleichberechtigt sein sollte, als den Frauenprototyp der neuen Republik. In diesem Zusammenhang formulierte Atatürk seine Gedanken über die Rolle der Frauen in der Gesellschaft und wies darauf hin, was für eine wichtige Rolle die Frauen für die Entwicklung des türkischen Staates haben. 1926 wurde das Türkische Zivilgesetzbuch (Türk Medeni Kanunu) vom türkischen Parlament (TBMM) erlassen (http-21). Demgemäß erhielten die türkischen Frauen die Gleichberechtigung in familiären Angelegenheiten (z.B. Scheidung, Erbe etc.) mit den Männern. Im politischen Leben durften sie bei den Kommunalwahlen (1930) und bei den allgemeinen Wahlen (1934) abstimmen (http-22).

Das Bild 4.6 veranschaulicht männliche und weibliche Figuren im Zug. Die Körperhaltung und Kleidung der Frau weist auf die hohe soziale Stellung der Frauen in der neu gegründeten Türkischen Republik hin. Bis 1923 durften türkische Frauen nicht mit Männern zusammensitzen oder reisen. Das Bild 4.6. ist ein Beleg dafür, dass die türkischen Frauen der 1940er Jahre mit den Männern gleichberechtigt waren.



Bild 4. 6. *Im Zug (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.44)*

Im Bild 4.6. steht die Rolle der Ehefrau im Vordergrund, während auf die zunehmend wichtigere gesellschaftliche Rolle der türkischen Frauen hingewiesen wird. An einer Festveranstaltung nehmen die reichen und bekannten Persönlichkeiten der Stadt teil. Die Frau des Bürgermeisters verkauft unterschiedliche Kleinigkeiten für arme Kinder. Der Lesetext „Gut gegeben“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.34-35) weist darauf hin,

dass die türkischen Frauen dieser Zeitperiode Feste veranstalteten und am Sozialleben teilnahmen.

Bild 4.5 (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.7) zeigt die Geschlechterrollen der Schüler beim Sport. Der Umgang zwischen den Schülern und Schülerinnen im Schulhof beim Spiel ist im Bild 4 einzusehen. Die Mädchen spielen getrennt von den Jungen Blindkuh, während die Jungen Fußball spielen. Die Jungen und Mädchen sind je nach ihrem Geschlecht eingeteilt und jede Gruppe spielt eigene stereotype Sportarten. Darüber hinaus treten die stereotypisierten Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen beim Sport durch die Klassifizierung der Gruppen nach ihren Geschlechtern auf.

Geschlechtsspezifisch unterschiedliches Interesse von Schülern an Sport wird von Amman und Aksay behandelt. In den 1940er Jahren zeigten türkische Mädchen im Vergleich zu den Jungen weniger Interesse an Sport. Aksay und Amman sind der Meinung, dass die türkischen Mädchen nicht an Sport interessiert seien. Nach Aksay und Amman nehmen die türkischen Mädchen selten an Sport teil, obwohl sie Interesse haben daran. (vgl. Amman, 2005; Aksay, 2009). „(...) Türkische Jungen sind sportlich insgesamt sehr aktiv, während Mädchen Sport selten als Hobby betreiben, (...). Sport gilt in der türkischen Kultur als Männersache und als unpassend für Frauen und Mädchen.“ (Aksay, 2009, S. 38). Ihre stereotypen Ausdrücke zu den sportlichen Aktivitäten der weiblichen türkischen Bevölkerung lässt sich als Autostereotyp klassifizieren. Die schulische Situation auf dem Bild 4.5. (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.7) gilt als Gegenargumentation, weil im Gegensatz zu den stereotypen Ausdrücken nicht nur die Jungen, sondern auch die Mädchen an den schulischen Sportaktivitäten teilnehmen. Gemäß der Zeitschrift des türkischen Schulwesens (MEB, 1939, S.20) sollten Themen über Sport und Sportaktivitäten in den Lehrbüchern, die in den Schuljahren 1940-1941, 1941-1942 und 1942-1943 verwendet werden, behandelt werden. Außerdem befindet sich darin eine Anweisung zu den Sportvereinen von Schulen. Demgemäß musste jede Universität, jede Hochschule, jede Oberschule (Lise), jede Berufsschule für Jungen (Erkek Sanat Okulu), jede Berufsoberschule für Mädchen (Kız Enstitüleri) und die Schulen für Lehramt einen Sportverein gründen. Die Schulen der Sekundarstufe (Ortaokul) sollten ebenfalls einen Sportclub haben und an deren sportliche Aktivitäten müssten alle Jungen und Mädchen teilnehmen.

Für Koca und Bulgu baut sich der Sportunterricht in den türkischen Schulen gemäß der geschlechtsspezifischen Stereotype auf. Demzufolge ist Volleyball weiblich, während

Basketball und Fußball männlich typisiert sind. Was Koca und Bulgu angenommen haben, ist auf der Zeichnung in Lektion 1 (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.6) durch einige Beispiele zu belegen (vgl. Koca und Bulgu, 2005, S.163-184). Die visuelle Information auf dem Bild ist durch die Anweisung des weiblichen Wettbewerbs im Amtsblatt des türkischen Bildungsministeriums bewiesen. „Die Schulumädchen treiben untereinander die ihren physiologischen Eigenschaften angemessenen (Sportaktivitäten).“ (MEB, 1939, S.23). Der offiziellen Zeitschrift des türkischen Bildungsministeriums zufolge durften die Jungen nicht am Spiel der Mädchen teilnehmen. Auf Seite 38 der Zeitschrift *Tebliğler Dergisi* 1939 stehen detaillierte Anweisungen zu den sportlichen Aktivitäten von Schulumädchen und Schulumädchen. Zu den Sportaktivitäten von Mädchen zählen Volleyball, Bogenschießen und Laufen (MEB, 1939, S.37-38). Die obligatorischen Sportaktivitäten von Jungen waren Laufen, Schießen, Springen, Handball, Volleyball, Basketball, Schwimmen, Wandern, Skilaufen und Bergklettern. Hinzufügen durften die Jungen freiwillig Fußball, Boxen, Ringen, Rad- und Motorradfahren, Tennis, Fechten, Segeln und schwere Gymnastik. Dies waren die freiwilligen Sportaktivitäten von Jungen (MEB, 1939, S.23). Die oben erwähnten Vorschriften zum Sportlehrplan zeigen offensichtlich, dass der Sportunterricht und die sportlichen Aktivitäten gemäß des Curriculums der türkischen Schulen nach Geschlechtern geordnet sind. Die Mädchen treiben eine geringere Anzahl bestimmter weiblich stereotypisierter Sportarten. Im Vergleich zu den Mädchen haben die Jungen ein reichlicheres Repertoire an schulischem Sport und Spiel. Außerdem lässt sich hier feststellen, dass die türkischen Mädchen und Jungen in den 1940er Jahren beim Sport nach Geschlechtern gruppiert waren. Die Schüler betreiben miteinander männlich stereotypisierte Sportarten, während die Schülerinnen den weiblich stereotypisierten Sport treiben. Weiterhin wird in den ersten drei Lehrbüchern von „Almanca Ders Kitabı“ Fußball mehrmals implizit als männlich stereotypisiert: „Der kleine Demir spielt Fußball.“, „Kann ich wieder Fußball spielen?“, „Du kannst nicht nur wieder Fußball spielen, (...)“, (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.86). Im Text „Auf dem Schulweg“ zeigt sich die Tendenz der türkischen Jungen bei den sportlichen Aktivitäten in ihrer Freizeit. Zwei Schüler unterhalten sich nach dem Unterricht „Wir haben zuerst Turnen.“, sagt einer der beide Schüler. Der andere fragt seinen Freund, was er nach dem Unterricht machen wird. „Um sechs Uhr gehe ich auf den Sportplatz. Die fünfte und die sechste Klasse haben ein Fussballspiel.“ (ebd. S.100-101).

4.1.3.1.7. Zwischenmenschliche Beziehungen: Freundschaft und Verwandtschaft

In der Lektion „Nach den Ferien“ (Almanca Ders Kitabı II, S.64-65) führen Turhan und Dumrul einen Dialog, der auf eine starke Beziehung zwischen Freunden und Verwandten hinweist. Dumrul fragt seinen Freund Turhan, was er in den Ferien erlebt hat, die er in Samsun, Ankara, Izmir und Istanbul verbrachte. Die Antworten von Turhan geben wichtige Auskünfte zu den Übernachtungsgewohnheiten und Unterkunftsmöglichkeiten von Türken in den 40er Jahren. „Ich war bei meinen Eltern in Samsun. (...) Ich bin zuerst zu meinem Bruder nach Ankara gefahren; dort bin ich eine Woche geblieben. Dann bin ich nach İzmir gereist (...)“ (vgl. S.64). „Bei wem hast du in İzmir gewohnt?“, fragt Turhan seinen Freund Dumrul. „Bei meinem Onkel. Ich bin drei Wochen bei ihm“. Auf die Freundschaft zwischen Jungen und Mädchen gibt es einen Hinweis im Text „Zwei Freunde telefonieren“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.21-22). „Höre, Turgut! Bist du heute Abend frei?“, fragt Orhan seinen Freund Turgut. „Ja. Warum?“ erwidert Turgut. „Heute Abend kommen alle Freunde hierher. Bitte, komm auch!“, (ebd. S.20) sagt Orhan. „Kommt Sevim auch mit?“, fragt Orhan. „Leider nicht! Sie ist krank.“, antwortet Turgut. „Schade! Gute Besserung!“, äußert Orhan sein Bedauern (ebd. S.22).

4.1.3.1.8. Freizeitaktivitäten

Außer der Beschreibung seines Hauses erzählt Erkin von seinen Freizeitaktivitäten, die er mit seinen Freunden ausgeübt hat: „Ich spiele mit meinen Freunden Orhan und Turgut oft am Meer. Orhan hat ein Ruderboot. Wir rudern und schwimmen jeden Tag.“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.20). Zuletzt äußert Erkin die Zufriedenheit mit dem Leben in den Ferien: „Das Leben in den Ferien ist herrlich; der Sommer ist die schönste Jahreszeit.“ (ebd. S.20). Das oben angeführte Zitat handelt beinhaltet Spuren der impliziten Stereotype, obwohl es dazu keine direkte Aussage gibt. Das, was im Text vermittelt wird, zeichnet ein schönes Bild der türkischen Ferienhäuser.

Die männlichen Hobbys und Aktivitäten der türkischen Kinder werden in den Lektionen 1, 5, 14 und 19 thematisiert. Doğan füttert die Tiere, hilft seinem Vater, bringt das Essen auf das Feld, geht mit seinen Freunden spazieren, klettert in den Obstbäumen, pflückt Früchte, er legt sich auf die Wiese und liest ein Buch. Das sind die Hobbys von Doğan: „Doğan hilft seinem Vater oft. Am Morgen geht er in den Stall und füttert die Pferde. Am Mittag bringt er seinem Vater und den Arbeitern das Essen auf das Feld. Oft

geht er mit seinen Freunden spazieren. (...) Oft legt er sich auf die Wiese und liest ein Buch.“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.4).

Erkin hat unterschiedliche Hobbys und treibt verschiedene Sportarten: am Meer spielen, Rudern, Schwimmen und Laufen: „Ich spiele mit meinen Freunden Orhan und Turgut oft am Meer. Orhan hat ein Ruderboot. Wir rudern und schwimmen jeden Tag. (...) Oft machen wir einen Wettlauf am Strand. Dann gewinne ich immer, denn ich laufe am schnellsten“ (ebd. S.20).

Dumrul und Turhan unterhalten sich über die Erfahrungen früherer Ferien. Turhan hat viele Ausflüge gemacht, während Dumrul die Messe besucht hat. „Hast du oft im Meer gebadet?“, fragt Turhan. „Jeden Tag!“, erwidert Dumrul. Dann fügt er hinzu: „Ich habe viele Ausflüge gemacht.“ (ebd. S.65).

In „Die erfolgreiche Heilung“ werden Beispiele für den Lieblingssport der Jungen nämlich „Fußball“ gegeben: „Der kleine Demir spielt Fussball.“, „(...) Kann ich jetzt wieder Fussball spielen?“ fragt der kleine Demir sofort. „Du kannst nicht nur Fussball spielen, (...).“ (ebd. S.86). Hinzufügend wird dem kleinen Demir das Klavierspielen empfohlen: „(...) Du kannst mit deiner Hand alles machen: essen, schreiben, Klavierspielen usw.“, „Klavierspielen auch?“ fragt Demir. „Aber natürlich.“, antwortet der Arzt (ebd. S.86). Die Tendenz der Türken bei der Wahl der Haustiere erscheint in den Lektionen 14 und 17. Im Text „Orhans Zimmer“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.63-64) wird auf die Gewohnheiten der Türken im Hinblick auf Haustiere hingewiesen. „Unter dem Bett liegt Orhans Hund. Er heisst Duman. Duman ist faul und schläft jetzt.“ (ebd. S.64). Im Text „Orhan kommt in sein Zimmer“ (vgl. Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.75-76) gibt es einen Hinweis auf die Hundeliebe der Türken. „Orhan kommt in sein Zimmer. Duman bellt laut. Er begrüsst seinen Herrn. (...) Schnell springt Duman auf den Stuhl. Orhan lacht, er legt seine Hand auf den Rücken.“ (ebd. S.75-76).

4.1.3.1.9. Kleidung

Das Bild 5 (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.6) verrät uns etwas über die Schuluniform türkischer Schüler in den 1940er Jahren. Die typische Schulkleidung türkischer Schüler in Primarschulen von den 1930er bis in die 1990er Jahre bestand aus einem schwarzen Kleid mit weißem Kragen, obwohl es weder in der (ersten) Anweisung zur offiziellen Kleidung (Resmi Kıyafet Talimatnamesi, 1925) noch in der Anweisung für Primarschulen (İlk Mektepler Talimatnamesi, 1929) einen direkten Hinweis auf oder

eine Erwähnung von schwarzem Kleid und weißem Kragen gibt. Im Jahr 1981 wurden schwarzes Kleid und weißer Kragen durch eine Vorschrift für die Schulkleidung obligatorisch für Primarschüler angeordnet ([http-23](#)). In den 1990er Jahren wurde eine neue blaue Schulkleidung vom türkischen Bildungsministerium (MEB) empfohlen. Seit 2012 dürfen die Schüler an staatlichen Schulen auf allen drei Stufen ihre Schulkleidung freiwillig wählen. Gemäß der Vorschrift für Schulkleidung 2013 ([http-24](#)) dürfen die Behörden die Schüler nicht zu einer bestimmten Schulkleidung zwingen.

In den 1940er Jahren tragen türkische Männer Hut. 18 von insgesamt 37 Bildern und Fotos, die Indizien zum Sozialleben des türkischen Volkes tragen, werden die Männer mit Hut gezeigt. Beispielsweise werden unten einige betreffende Bilder beschrieben. Die Lektion 3 von „Almanca Ders Kitabı I“ beginnt mit einem Bild, auf dem es Beispiele türkischer Kleidung dieser Zeitperiode gibt. Zwei Jungen „Turgut und Hakan gehen spazieren“ (vgl. 1940, S.12). Beide Jungen sind im gleichen Kleidungsstil angezogen. Jeder trägt eine schwarze Jacke, ein weißes Hemd und eine kurze Hose und hat einen Hut aufgesetzt. Das zweite Bild (Almanca Ders Kitabı I, S.17-19) zeigt eine Militärparade. Die Männer stehen auf dem Gehsteig und halten die Hüte in ihren Händen. Der Text „Ich habe keine Angst“ (Almanca Ders Kitabı I, S.34) wird von einem Bild begleitet, auf dem es drei Männer mit Hut gibt. Das dritte Bild, das türkische Männer mit Hut zeigt, gehört zu dem Text „Wem gehört das schöne Pferd?“ (Almanca Ders Kitabı I, S. 48). Ein junger Mann reitet ein Pferd durch den Wald. Im Wald erwarten ihn einige Männer mit klassischen Hüten. Das vierte Bild (Almanca Ders Kitabı II, S.34) illustriert einen türkischen Wochenmarkt und beinhaltet mehrere Einzelheiten, die wichtige Informationen über das türkische Sozialleben geben. Jeder Mann hat ein Jackett und eine Hose angezogen. Die türkischen Frauen, die sich auf dem Wochenmarkt befinden, tragen Kopftücher und traditionelle Kleider.

Gemäß dem Hutgesetz (Şapka İktisası Hakkındaki Kanun) durften türkische Beamten außer dem Hut keine andere Kopfbedeckung tragen ([http-25](#)). Der Hut symbolisierte damals eine moderne Gesellschaft, daher sollten sich die türkischen Bürger an die Modernität anpassen. Nicht nur der Hut, sondern auch Jacke und kurze Hose dienten der Schaffung eines die Kleidung betreffenden Prototyps der türkischen Männer. 1925 gilt als das Jahr der Revolution und des Umbruchs für die Kleidung. Deshalb ist eine Reflektion der sozialen Werte in den Bildern des Lehrbuches „Almanca Ders Kitabı“ zu sehen.

Das Gesetz verordnete weibliche und männliche Kleidung. Die türkischen Beamten sollten sich an das Gesetz anpassen. Der moderne Prototyp der türkischen Frauen ist im Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı“ (1940) ebenfalls vermittelt worden. Die Schülerinnen im Schulhof (vgl. S.5-7) z.B. sind zeitgemäß angezogen. Weiterhin gibt es zwei Bilder (Almanca Ders Kitabı II, S.91; Almanca Ders Kitabı III, S.47), die die traditionelle und veraltete Kleidung des türkischen Volkes darstellen. Die altmodische Kleidung türkischer Kultur wird mit den Anekdoten von Nasreddin Hoca in Verbindung gebracht. Nasreddin Hoca und seine Frau tragen altmodische Kleidung. Die Kleidung der ländlichen Frauen war traditionell, was durch zwei Bilder (Almanca Ders Kitabı I, S.34; S.91) vermittelt wird. Die Frau von Nasreddin Hoca trägt ein langes Kleid und ein weißfarbendes Kopftuch. Die Frauen auf dem Wochenmarkt der 1940er Jahre waren gleich angezogen. In Lektion 8 gibt es das Lesestück „Der Wochenmarkt“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.32), dem ein Bild folgt. Die Männer, die auf dem Markt einkaufen, sind zeitgemäß in der damaligen Kleidung (Hose, Hemd, Jacke und Hut) angezogen. Die Frauen in traditioneller türkischer Kleidung wie Schalwar (Şalvar) und Kopftuch erscheinen auf dem Markt. Die ländlichen und urbanen Menschen sind durch ihre Kleidungsart erkennbar. Beispielsweise sind urbane Männer und Frauen im Zug modern und prototypisch angezogen. Die Männer haben Anzüge und Krawatten an und (hier nur) eine Frau trägt moderne Kleidung und einen Hut. Die Zuschauer der Militärparade schwenken begeistert ihre Hüte. (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.16).

4.1.3.1.10. Angaben zu Personen: Eigennamen, Berufe, Attribute

Im folgenden Abschnitt werden wir die persönlichen Angaben der türkischen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“ behandeln. Dazu gehören Eigennamen, Berufe und Attribute. Die persönlichen Angaben werden tabellarisch aufgelistet und die Anzahl der türkischen Namen wird in Klammern angegeben.

In „Almanca Ders Kitabı“ vorkommende Figuren haben zumeist einen türkischen Eigennamen. Folgende Tabelle zeigt die türkischen Eigennamen, die am häufigsten gebraucht werden.

Tabelle 4.3. *Türkische Eigennamen in „Almanca Ders Kitabı“*

Orhan, Turgut, Turhan, Metin, Hasan, Ergin, Doğan, Tezel, Yılmaz, Dumrul, Tuğrul, Duman, Durmuş, Erkin, Sevim, Reyhan, Demir, Kasım, Ahmet, Erol, Muzaffer, Alev, Öztürk, Gülgen, Demet, Esin,
--

Tabelle 4.3. *Türkische Eigennamen in „Almanca Ders Kitabı“*

Ahmet, Tamer, Yavuz, Erkin, Güzin, Özdemir, Erdal, Vural, Türkan, Gürsoy Kahraman, Erol, Ertuğrul, Emin, Aynur, Gülçin, Enver, Ersan, Erdal, Meral, Ayşe, Alptekin, Yurdakul, Gürbüz
--

Insgesamt finden sich 50 türkische Eigennamen in „Almanca Ders Kitabı“. Davon werden Orhan, Turgut, Turhan, Metin, Hasan, Ergin und Doğan am häufigsten benutzt.

Die Berufe der Figuren und Persönlichkeiten, die in der sechsbändigen DaF-Lehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“ zu finden sind, werden in der folgenden Tabelle aufgelistet. In „Almanca Ders Kitabı“ sind vorhanden nicht nur fiktive Figuren in fiktiven Rollen (z.B. Turgut und Orhan sind in der Rolle eines Schülers und Durmuş ist in der Rolle eines Bauers), sondern auch wichtige Persönlichkeiten in der Geschichte der Türkei.

Tabelle 4.4. *Berufe der türkischen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“*

Atatürk (General, Heerführer, Präsident, Staatspräsident), İsmet İnönü (Kommandant, Ministerpräsident, Staatspräsident), Sinan (Soldat, Baumeister), Nasrettin Hoca (Gelehrte) Orhan, Turgut, Demet etc. (Schüler), Durmuş, Doğan's Vater (Bauer), Tamer (Arzt), Özdemir (Kaufmann).
--

Atatürk war ein Kommandant, General und Heerführer. Er wurde erster Präsident der Großen Nationalversammlung und erster Staatspräsident der Türkischen Republik. Im folgenden Zitat aus „Almanca Ders Kitabı III“ steht ein kurzer Lebenslauf von Atatürk.

In den Jahren 1911-1918 nahm Atatürk am Krieg in Tripolis gegen Italien, an den Balkankriegen, und am Weltkrieg teil. In allen diesen Kriegen kämpfte er in der vordersten Front. Seine Tapferkeit war bei seinen Soldaten sprichwörtlich und erregte sogar die Bewunderung der Feinde. Schon mit 37 Jahren wurde er General und Heerführer. (...) Am 23. April 1920 wurde die Grosse Nationalversammlung in Ankara eröffnet. Mustafa Kemal wurde ihr Präsident (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.69-70).

Eine große Mehrheit der türkischen Figuren ist Schüler: „Orhan beginnt jetzt seine Aufgabe. Er legt die Schreibsachen auf den Tisch neben das Buch. Er überlegt lange, dann schreibt er seine Aufgabe.“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.76). Zweimal kommen türkische Figuren in der Rolle eines Bauers vor: „Eines Tages ist der Bauer Durmus nicht zu Hause. Ein Dieb kommt und stiehlt das schöne braune Pferd.“ (Almanca Ders Kitabı I, S.48) und „Doğan's Vater ist Bauer wohnt in einem Bauernhaus.“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.4). Tamer ist Arzt: „Herr Yilmaz ist sehr ängstlich; ohne wirklich krank zu

sein, lässt er oft einen Arzt rufen. Einmal lässt er wieder mitten in der Nacht den berühmten Arzt Dr. Tamer rufen. (...).“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.24). Özdemir ist Kaufmann: „Beim Mittagessen sagt ein Bauer zu seinem Sohn: „Dogan, du musst heute nachmittags in die Stadt gehen, du sollst dem Kaufmann Özdemir Geld bringen.“ Dogan freut sich sehr, denn er geht gern in die Stadt.“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.42). Sinan war zunächst Soldat, dann wurde er Baumeister:

Mit Recht betrachtet man Sinan als einen der grössten Baumeister der Welt. (...) Als Türkischer Soldat lernt er auf grossen Reisen die Baukunst der osmanischen Gebiete Europas, Asiens und Afrikas kennen. Bald wurde er durch seine Bauten berühmt und zum Generalbaumeister der Türkei ernannt (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.1).

Für die türkischen Männer ist es charakteristisch, den Wehrdienst zu leisten, sobald sie erwachsen sind: „Wenn ein Türke 21 Jahre alt ist, wird er Soldat.“ (Almanca Ders Kitabı, 1940, S.24). Das türkische Sprichwort „Jeder Türke wird als Soldat geboren.“ weist auf diese Charakteristik der türkischen Volkes hin.

In demselben Text „Ankara“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.106) wird Atatürk als Retter des Vaterlandes und größter Sohn der Türkei prototypisiert. Im Anschluss daran werden in der 18. Lektion von Almanca Ders Kitabı III (1940, S.70) über den Lebenslauf von Atatürk (mit der Überschrift „Kemal Atatürk“) wichtige Charakterzüge wie Fleiß, Klugheit und Tapferkeit, die Atatürk zum Prototyp des türkischen Volkes machen, manifestiert. „Überall zeigte er grossen Fleiss und aussergewöhnliche Klugheit (...).“ Der Lebenslauf von Mustafa Kemal Atatürk wird in Lektion 18 behandelt. Er kämpfte siegreich an vielen Fronten während des Ersten Weltkriegs, war gegen den Vertrag von Sevres (10. August 1920) und kämpfte für die Befreiung der Türkei. Am 23. April 1920 eröffnete Atatürk die Große Nationalversammlung (TBMM) und am 29. Oktober 1923 gründete er aus den Trümmern des Osmanischen Reiches einen modernen Staat.

In allen diesen Kriegen kämpfte er in der vordersten Front. Seine Tapferkeit war bei seinen Soldaten sprichwörtlich und erregte sogar die Bewunderung der Feinde. (...) Sein Sieg in der Schlacht bei Anafartalar im Weltkrieg zwang die Alliierten Mächte, die Halbinsel Gelibolu zu räumen (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.69).

Außer den Leistungen als Feldherr sind seine Leistungen als Staatsmann zu erwähnen. Die Reformen auf verschiedenen Gebieten wurden von ihm durchgeführt: „Wir können hier nur die wichtigsten nennen: die Schaffung eines modernen

Gesetzbuches, die Gleichstellung der Frau mit dem Mann im öffentlichen Leben, die Einführung der modernen Schrift, (...).“ (ebd. S.69).

In der ersten Lektion von *Almanca Ders Kitabı III* (1940, S.1) ist ein Text über Mimar (Baumeister) Sinan zu finden. Darin werden Informationen über seinen Lebenslauf und seine wichtigsten Bauwerke (Süleymaniye und Selimiye Moschee) gegeben. Im letzten Absatz steht: „Sinans Bauten werden immer von der ganzen Welt bewundert, von jedem Türken aber mit besonderem Stolz und besonderer Vaterlandsliebe geschätzt werden.“ (ebd. S.1). Das Zitat weist auf die kulturellen Werte des türkischen Volkes, die auch heute noch unser Verhalten bestimmen. Auf der Webseite des türkischen Bildungsministeriums (MEB) steht nämlich Atatürks Vision für die Zukunft. Auf der siebten Seite des Dokuments werden dieselben nationalen Werte, die eine Grundbasis für die Stereotypisierung der modernen Türkei bilden, empfohlen ([http-26](http://26)).

„Karagöz“ (*Almanca Ders Kitabı III*, 1940, S.65-66) enthält einige Berichte über die türkische Geschichte, Kultur und Werte, die als Grundlage der Stereotype dienen. Beispielweise war einst Bursa die Hauptstadt der Türkei (Osmanisches Reich). Der Staat wurde von einem Sultan regiert: „Als Sultan Yıldırım Beyazıt in seiner Hauptstadt Bursa die Ulu Cami bauen liess, (...)“ (ebd. S.65). Die Prioritäten und Grundwerte des türkischen Staates im 14. Jahrhundert waren so interessant, dass die Errichtung einer Moschee mehr als das Leben eines Menschen kostete: „Als nun aber die Moschee in der festgesetzten Zeit nicht fertig wurde, liess der erzürnte Sultan den Baumeister rufen. Und als er erfuhr, wer daran schuld war, liess er Karagöz und Hacivat hinrichten.“ (ebd. S.65). Darüber hinaus wird das Lachen für die Gesundheit als sehr wichtig eingestuft: „Einige Zeit darauf wurde der Sultan krank, und die Ärzte erklärten, nur Lachen könne ihn wieder gesund machen.“ (ebd. 66).

In den sprachmittlungsorientierten Lehrwerken werden die wichtigsten Persönlichkeiten der Türkei thematisiert. Der Inhalt stellt den Lesern den Gründer der Türkischen Republik Atatürk vor. Als erster Ministerpräsident und zweiter Staatspräsident folgt ihm İsmet İnönü. Über die wichtigsten und berühmtesten Sultane des Osmanischen Reiches wird ebenfalls geschrieben. Mehmet der Zweite/Mehmet der Eroberer, Beyazıt I. Murat V. und Abdulhamid II. werden genannt. Der berühmteste Schalk Nasreddin Hodscha, der erfolgreichste Architekt Sinan und der Reisende und Reiseschriftsteller Evliya Celebi zählen zu den wichtigsten türkischen Persönlichkeiten, die eine große Wirkung auf die türkische Kultur und das Sozialleben haben.

Die Türkei und das türkische Volk werden durch folgende Adjektive charakterisiert. Im Inhalt zeigen sie auf die türkischen Charakterzüge hin.

Tabelle 4.5. *Attribute der türkischen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“*

schön, groß, gastfreundlich, fleißig, freundlich, modern, stark, mächtig, ehrenvoll, tüchtig, gesund, leicht, breit, mutig, tapfer, reich, stolz
--

Attribute gelten als die wichtigste Ressource für Stereotype. In diesem Abschnitt suchen wir nach den impliziten Autostereotypen zu der Türkei bzw. den Türken hinsichtlich der Häufigkeit der Attribute, die im nationalen Kontext stehen. Das Adjektiv „schön“ wird am häufigsten gebraucht.

- 1) „Das schöne Istanbul.“ (2) (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.40).
- 2) „Die Türkei ist schön.“ (vgl. 1940, S.26).
- 3) „Istanbul ist eine schöne Stadt!“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.30).
- 4) „Istanbul und Ankara sind schöne Städte.“ (vgl. 1940, S.36).
- 5) „Die Häuser sind schön und modern.“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.106).
- 6) „Dort steht ein schönes Atatürk-Denkmal.“ (ebd. S.106).

Die Häufigkeit desselben Adjektivs ist einerseits ein Autostereotyp, andererseits ein Klischee. Mit schönen Sehenswürdigkeiten wie Museen, Moscheen, Straßen und Atatürk-Denkmalen werden die Türkei und deren Städte für „schön“ gehalten. Am zweithäufigsten tritt das Adjektiv „groß“ auf.

Es steht für große Persönlichkeiten:

- 1) „Atatürk ist der grösste Sohn der Türkei.“ (ebd. S.106).
- 2) „Atatürk ist einer der grössten Geister dieses Jahrhunderts.“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.69).
- 3) „Seine Tapferkeit war bei seinen Soldaten sprichwörtlich.“ (vgl. 1940, S.70).

Die Zitate, die die persönlichen Eigenschaften von Atatürk beschreiben, können als nationale Stereotype interpretiert werden. Denn hier geht es um die Typisierung bzw. Personalisierung der Charakterzüge des türkischen Volkes. Außerdem sind die Adjektive „gastfreundlich“ (Almanca Ders Kitabı I, S.26, 28), „fleißig“, „freundlich“ (vgl. S.44), „modern“ (vgl. S.106), „stark“ (ebd.), „mächtig“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.44), „ehrenvoll“ (vgl. S.29), „tüchtig“ (vgl. S.40), „gesund“ (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.106) etc. die wichtigsten, die die Türkei und das türkische Volk charakterisieren.

Atatürk bezeichnete bei seiner Rede zum 10. Nationaljahrestag das türkische Volk zweimal als fleißig und klug (10. Yıl Nutuk, 1933, S.507). In derselben Rede brachte er das Heldentum der Türken zur Sprache. Während dieser Rede maß Atatürk dem Nationalstolz seiner Landsmänner eine wesentliche Bedeutung bei. Das berühmte Motto der modernen Türkei, welches als Grundstein die ewige Staatsexistenz zu garantieren soll, sprach er am 29. Oktober 1933 aus: „Ne mutlu Türküm diyene.“ (Glückliche derjenige, der sich als Türkei bezeichnet.) (ebd., 1933, s.510). Anhand seiner bekannten Maxime „Türk; öğün, çalış, güven.“ (Türke; sei stolz, arbeite, vertraue.) mahnte er die Bürger darüber hinaus zum Nationalstolz, zur Tüchtigkeit. Die von der Forschungsgemeinschaft „Estima Araştırma“ im Jahr 2006 durchgeführte Untersuchung zeigt, dass 90 % der Türken stolz auf das Türkentum sind. Nach dem Ergebnis derselben Untersuchung empfindet das türkische Volk an zweiter Stelle Stolz auf die türkische Armee und Geschichte (Konda, 2010, S.9). Der Ausdruck „Türken sind stolz auf ihre Vergangenheit und von Vaterlandsliebe erfüllt.“ kann als Autostereotyp kategorisiert werden.

Es sind ebenfalls Sätze vorhanden, die die Freiheitsliebe der Türken betonen: „Alle Türken, die im Freiheitskrieg gekämpft haben, besitzen die Freiheitsmedaille.“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.17). „Im Freiheitskrieg haben selbst die Frauen mitgekämpft.“ (ebd. S.38). Zusätzlich wird das Stereotyp „die Türken kämpfen“ (vgl. S.17) auch als weiblich spezifiziert. Die türkischen Frauen kämpfen sogar mit, wenn es erforderlich ist. Daraus können wir schlussfolgern:

- 1) Die Türken sind kämpferisch und tapfer.
- 2) Die Türken verfügen über Freiheitsliebe.
- 3) Die Türken kämpfen, wenn es um ihre Freiheit geht.
- 4) Die türkischen Frauen kämpfen mit, wenn es erforderlich ist.
- 5) Die türkischen Frauen haben schon im Freiheitskrieg mitgewirkt.

Die oben hervorgetretenen verschiedenen Formulierungen kennzeichnen tatsächlich dieselben Autostereotype: „Die Türken verfügen über Freiheitsliebe“. „Die Türken sind kämpferisch“. In diesem Zusammenhang ist die Anmerkung von Ayyıldız (2013) bemerkenswert. Er spricht von demselben Attribut der alten türkischen Stämme. Der Grund, warum türkische Stämme Nomade waren, sei die Freiheitsliebe. so Ayyıldız. Nach Angaben der Untersuchung von Katz und Braly (1933, S.43), die nationale Stereotype empirisch erforscht haben, haben die Probanden die Türken für „kriegerisch“ und „kampfbereit“ gehalten. Mit 14 % gehören die Attribute

„kriegerisch“ und „kampfbereit“ zu den bekanntesten Nationaleigenschaften der Türken. Dieselbe Studie hat außerdem die Türken mit den zwei negativen Adjektiven „grausam“ und „rachsüchtig“ stereotypisiert. Der Meinung von Kocadoru (1990) nach entstand aufgrund antitürkischer Propaganda im europäischen insbesondere im deutschen Kulturraum ab dem 16. Jahrhundert ein negatives Bild der Türken. Auf deutschen Boden fanden im 16. und 17. Jahrhundert heftige Kriege zwischen Türken und Deutschen statt. Die Belagerungen von Wien durch die Türken (1529, 1683) führten zur Geburt der Türkenangst in Österreich und zur Ausbreitung in ganz Europa. In diesem Zusammenhang stellt Kocadoru fest:

Das alles wies nur auf eins hin- „auf die Formel vom Erbfeind“, d.h. vom geborenen Feind, bei dem, es keines aktuellen feindseligen Akts bedurfte, um ihn zum Feind zu erklären. Türke zu sein genügte, um Feind der Christenheit zu sein. Es mußte viel gearbeitet werden, um diesen Gedanken überall zu verbreiten –Türke zu sein sollte „Feind der Christenheit“ bedeuten (Kocadoru, 1990, S.153-154).

Die Gedanken von Kocadoru über die Entstehung des Türkenbildes im deutschsprachigen Raum werden hier zitiert, um auf den starken Zusammenhang zwischen dem Charakter der nationalen Stereotype und die Art der ersten Konfrontation der Völker hinzudeuten. Kocadoru ist der Meinung, dass die Türkenangst als ein Mittel zur antitürkischen Propaganda benutzt worden sei. Daher hat die Entstehung und Verbreitung dieser negativen Heterostereotype über Türken bei abendländischen Völkern eine starke Verbindung mit der antitürkischen Kampagne, die sich aus der Türkenangst nährte (vgl. Kocadoru, 1990, S.55).

Dieses Bild von den Türken wurde nach dem Fall von Konstantinopel noch geprägt. Überall wurde von den Türken erzählt, die „Fleisch von Pferden, Ochsen und Geiern fressen“, „die Wissenschaft hassen“, „die Kinder in den Wiegen erwürgen“, „neue Mordmethoden ausdenken (...). Der Vorwurf: „Schlimmer als ein Türke“ wurde zum Symbol des Tyrannen. Also, „Der Türke, das war der Satan, der Antichrist, der apokalyptisch Vorhergesagte (Kocadoru, 1990, S.104).

Auf die Spur eines impliziten Stereotypen treffen wir in Almanca Ders Kitabı III (1940). Der Satz „Das türkische Volk half den Armen.“ (ebd., S.21) steht im Kontext des Erdbebens, von dem 1939 Erzincan betroffen war. Das Wort „half“ weist auf die türkischen Nationalattribute hin: Hilfsbereitschaft, Barmherzigkeit, Großzügigkeit und Solidarität.

Die Sätze in der 8. Lektion enthalten Hinweise auf implizit dargestellte nationale Autostereotype zu den türkischen Nationalcharaktereigenschaften „Mut“ und „Stärke“. „Die Türkei hatte viele Feinde; sie siegte im Freiheitskrieg. Die Lage war gefährlich; niemand verlor den Mut.“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.33). Im ersten zitierten Satz wird wieder die Freiheitsliebe der Türken betont, die bereits diskutiert worden ist. Des Weiteren wird die Tapferkeit der türkischen Soldaten verallgemeinert: „Die Soldaten werden bald zurückkommen; durch ihre Tapferkeit ist das Vaterland gerettet worden.“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.44). Daraus vermag man zu schlussfolgern: Der türkische Soldat ist mutig. Im selben Lehrbuch (Almanca Ders Kitabı III) findet sich eine andere Spur auf nationale Stereotype zum Eigenland Türkei: „Der türkische Staat ist mächtig; in seinem Schutz leben wir ruhig“ (ebd. S.44).

Obwohl die Macht eines Landes relativ ist und auf ökonomischer, gesellschaftlicher, politischer und militärischer Ebene unterschiedlich erscheinen kann, wurde die Türkei im Jahr 1940 als mächtig bezeichnet, weil die türkische Armee im Freiheitskrieg viele Feinde besiegt hatte. Das Beispiel im Lehrbuch III (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.56) schließt sich den gerade diskutierten Ausdrücken über die Türkei an. „Der türkische Boden ist reicher als eher gedacht.“ (ebd. S.56). Obwohl die Stereotype sich nicht auf reale Objekte, sondern auf die Weltanschauung, auf die Wahrnehmung beziehen, machen wir das letzte Zitat zum Thema, weil der Reichtum eines Landes eine Verbindung mit dem reichen Boden des betreffenden Landes aufweist. Daher bezieht sich der Satz „Der türkische Boden ist reicher als eher gedacht.“ (ebd. S.56) nicht nur auf den Reichtum des Bodens, sondern auch auf die generelle Formulierung „die Türkei ist reich.“ Im Mittelpunkt des Textes „Wer bezahlt die Rechnung?“ (Almanca Ders Kitabı II, S.12-13) steht ein kulturelles Attribut der Türken, nämlich die Großzügigkeit:

Ein Gast sagt: „Geben Sie mir die Rechnung, ich werde sie bezahlen.“ „Nein, nein,“ sagte der zweite, „du wirst sie nicht bezahlen, ich werde sie bezahlen.“ „Ihr werdet beide die Rechnung nicht bezahlen, ich werde sie bezahlen“, ruft der dritte (Almanca Ders Kitabı II, 1940, S.12).

Hier geht es um drei Freunde, die die Rechnung bezahlen möchten. Das gilt als eine Anspielung auf die Großzügigkeit der Türken, obwohl es keine direkte Erwähnung gibt. In Anatolien verhalten sich die Menschen genauso wie die Figuren im Text. Jede Person äußert ihren Wunsch, die Rechnung zu bezahlen, was aber manchmal übertrieben wird.

Die Personen, die z.B. im Restaurant gegessen haben, schwören auf heilige Objekte oder Figuren, die Rechnung selbst bezahlen zu können.



Bild 4. 7. *Die Soldaten kommen (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.16)*

Die Lektion 5 (Almanca Ders Kitabı I, 1940) beginnt mit einer Zeichnung, die die Militärparade der türkischen Armee durch die Stadt zeigt. Auf den ersten Blick fällt die Freude und Militärliebe des türkischen Volkes ins Auge. Die Straße und die Häuser sind mit türkischen Flaggen geschmückt. Vom Gehsteig und aus den Fenstern der Häuser schauen die Bürger die Militärparade mit großer Aufregung und Begeisterung an. Die Begeisterung und Liebe des türkischen Volkes für die türkische Armee sind in dem Text mit dem Titel „Die Soldaten kommen“ augenfällig geworden:

Ein Junge schreit: Die Musik kommt! Die Soldaten kommen! Plötzlich sind die Fenster alle offen. Der Vater schreibt nicht mehr, die Mutter kocht nicht mehr, der Bruder lernt nicht mehr, die Schwester spielt nicht mehr. Der Vater, die Mutter, die Brüder und die Schwestern, alle schauen jetzt hinaus (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.17).

Im Text „Die Soldaten kommen“ (ebd.) befinden sich die kulturellen Spuren, aus denen sich nationale Stereotype nähren. Die Spuren können als Hinweise auf folgende Werte, kulturelle Normen bzw. Stereotype der Türken dienen. Erstens wird dadurch die Liebe zu Militär und Flagge und zweitens die Geschlechterrollen des türkischen Volkes dargestellt. Davon sind ebenso folgende Spuren zur Autostereotype zu erkennen: Liebe der Türken zu Vaterland, Militär und Flagge.

4.1.3.2. Spuren der impliziten Heterostereotype zu Deutschland

Im vorliegenden Abschnitt versuchen wir die Spuren impliziter Heterostereotype zu Deutschland bzw. den Deutschen festzustellen. In dieser Hinsicht wird danach gefragt, was für ein nationales Bild von Deutschland, genauer gesagt vom Dritten Reich sich in „Almanca Ders Kitabı“ findet. Hierbei setzen wir uns wiederum mit den Themen Geographie, Sehenswürdigkeiten, Architektur, soziales Leben, Personalien, Persönlichkeiten und Attribute auseinander, um auf die betreffenden Fragen antworten zu können.

4.1.3.2.1. Geographie

Deutschlands geographische Regionen, Städte, Meere, Flüsse und Stadtteile enthält folgende Tabelle, in der die Anzahl der Wiederholung der deutschen Eigennamen in Klammern gesetzt wird. Auf den landeskundlichen Inhalt zu Deutschland bzw. Deutschen beziehen wir uns in folgender Tabelle.

Tabelle 4.6. Geographische Eigennamen von Deutschland in „Almanca Ders Kitabı“

Region	Stadt	Stadtteil	Fluss	Meer/See
Nord- Deutschland Rheinebene	Berlin	Markbrunnen	der Rhein	die Nordsee
	Leipzig	Mark-		die Ostsee
	Bremen	Brandenburg		der Bodensee
	Freiburg			
	München			
	Mainz			
	Kasel			
	Mainz			
	Duisburg			
	Köln			
	Hamborn			
	Essen			
	Postdam			

In einem geringeren Maße wird die Geographie von Deutschland in „Almanca Ders Kitabı“ thematisiert. Zum Auftreten deutscher Landeskunde gehören geographische Gegenden, Städte, Seen, und ein Fluss. Berlin, Leipzig und Bremen werden am häufigsten verwendet. Einige der oben in die Liste eingefügten deutschen Städte wie Hamborn, Magdeburg und Kasel sind nicht so bekannt.

4.1.3.2.2. *Deutschland: Land der Industrie*

Im 5. Band (Almanca Ders Kitabı V) wird z.B. Berlin beschrieben als „geschichtlich und geographisch (als) eine interessante Stadt, (die) aus dem Fischerdorf (...) eine Handelsstadt, aus dieser eine gewaltige Industrie- und Handelszentrale geworden (war).“ (Almanca Ders Kitabı V, 1942, S.76). Der affirmative Ausdruck „Grossberlin“ (ebd. S.76) weist nicht nur auf die räumliche Größe von Berlin, sondern auch auf die große Anzahl der Einwohner (4,2 Millionen) und auf das gigantische Verkehrssystem hin.

Deshalb der riesige Verkehr; er wird durch zahlreiche Vorortzüge, durch die Stadt- und Ringbahn mit ihren 40 Bahnhöfen, durch die 60 km langen Linien der Untergrundbahn mit ihren 75 Stationen, durch 40 Autobuslinien und durch die elektrische Strassenbahn bewältigt, die mit ihren 90 Linien und 1300 km Schienenlänge immer noch die Hälfte aller Fahrgäste befördert (Almanca Ders Kitabı V, 1942, S.76).

Die landeskundliche Vorstellung von Deutschland zeigt sich in den Ausdrücken, welche das Deutschland der 1940er Jahre als ein großes, hochentwickeltes und industrielles Land stereotypisiert. Im Text „Das Rheinisch-Westfälische Industriegebiet“ (Almanca Ders Kitabı VI, 1942, S.23) sind mehrere Spuren, die Deutschland betreffen, aufzufinden. Es wird außerdem die Information darüber gegeben, wie viele Einwohner dort einst lebten (fast 5 Millionen, in den 40er Jahren) und wie weit sich die Eisenbahn- und Straßenbahnlinien erstreckten. Dieses Thema spricht für ein technisch entwickeltes Land Deutschland, was dem Stereotyp „Deutsche Technologie ist hochentwickelt“ entspricht.

Das Zitat aus „Almanca Ders Kitabı VI“ beschreibt einerseits das Eisenbahnnetz von Deutschland und andererseits das Niveau der deutschen Industrie in 1940er Jahren. Der implizit stereotypisierende Satz „Stellen Sie sich bitte einmal vor: eine Grossstadt, durch die Sie mit dem Schnellzug eine ganze Stunde lang fahren!“ (ebd. S.23) ist einerseits ein Hinweis auf die technische und industrielle Entwicklung von

Deutschland und andererseits auf die relativ geringer entwickelte Industrie der Türkei. Implizit handelt es sich um einen Vergleich zwischen der Türkei und Deutschland im Hinblick auf den industriellen Stand beider Länder.

Täglich rollen den Zechen und Werken 25000 Güterwagen zum Beladen zu; täglich verlässt ein Güterzug von 250 km Länge- d.h. ein Zug, der fast von Ankara bis Eskişehir reichen würde- mit etwa 375000 Tonnen Kohle und Koks, Eisen und Stahl beladen, das Ruhrgebiet (Almanca Ders Kitabı VI, 1942, S.25).

Der Satz „Berlin ist eine Stadt rastloser Arbeit; das Tempo seiner Bevölkerung, das schnellpulsierende Leben seiner Strassen ist sein wesentliches Zeichen.“ (Almanca Ders Kitabı V, S.77) weist einerseits auf die Größe der Stadt und andererseits auf den Fleiß und die Strebsamkeit der Deutschen hin. Beide Texte, die wir schon oben erwähnt haben, dürfen vermutlich von den deutschen Autoren verfasst worden sind. Deutschland bzw. Berlin werden anhand detaillierter, beschönigender, affirmativer und übertreibender Sprache beschrieben. Es handelt sich um eine affirmative Darstellungsweise.

4.1.3.2.3. *Deutschland: Land der Erfinder*

Im Deutschlehrbuch „Almanca Ders Kitabı III“ (1940, S.53-55) steht der Text „Das erste Automobil“, in dem über die Erfindung des ersten Automobils von Karl Benz (Almanca Ders Kitabı II, S.6-7) erzählt wird. Gleich nach dem Text kommt ein Bild, auf dem ein klassisches Automobil auf der Straße fährt. Den Stolz der Deutschen auf die Erfindung des ersten Automobils zeigt das Lesestück „Das Erste Automobil“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.53-54): „So arbeitete Benz klug und unentwegt. Und heute hat sich das Auto, seine Erfindung, die ganze Welt erobert.“ (ebd. S.53). Anhand der Erzählung der Erfindungsgeschichte des Autos wird gleichfalls ein Hinweis auf die Grundwerte „Fleiß“ und „Strebsamkeit“ vor Augen geführt: „Die Leute nannten seine Arbeit eine nutzlose Spielerei und seinen Wagen ein stinkendes, lärmendes Ungeheue (...) und lachten hinter ihm her. Aber je mehr sie spotteten, desto unentwegter arbeitete Benz weiter.“ (ebd., S.53).

Mit Hilfe der Auseinandersetzung mit den Erfindungsgeschichten der deutschen Erfinder Karl Benz, Johannes Sebastian Gutenberg und Felix Hoffmann wird darauf hingewiesen, dass die Deutschen einen großen Beitrag zur Technologie und zur modernen Gesellschaft geleistet hatten. Trotzdem ist von einem expliziten Heterostereotyp nicht die Rede. Immerhin verbirgt sich in der Thematisierung der deutschen Erfinder ein implizites

Stereotyp. Karl Benz und Johannes Sebastian Gutenberg werden im Hinblick auf ihren Fleiß und ihr Beharren auf die Arbeit als prototype Figuren hervorgehoben. Im Übrigen wird die Erfindung des Aspirins durch den deutsche Wissenschaftler Felix Hoffmann in gleicher Art thematisiert (Almanca Ders Kitabı IV, 1940, S.21-22). Die Thematisierung der Erfinder mit deutscher Herkunft soll bei den Deutschlernenden positiv wirken.

4.1.3.2.4. *Deutschland: Land der Kunst*

In den 1940er Jahren hatte Deutschland Großstädte mit Millionen Einwohnern. Zu diesem Zeitpunkt besaß Berlin viele Einrichtungen für die Kunst sowie mehrere Opern, Theater, Museen und Plätze. „Berlin als Stadt der Kunst braucht hier nicht gewürdigt zu werden; die vorbildlichen Aufführungen der Staatsoper und der städtischen Oper, der staatlichen Schauspiele und der zahlreichen Privattheater sind ebenso bekannt wie die berühmten Konzerte“ (Almanca Ders Kitabı V, 1942, S.78).

Das oben aufgeführte Zitat beschreibt die deutsche Stadt Berlin nicht nur in Bezug auf die Kunst, sondern expliziert vielmehr anhand einer affirmativen Darstellungsart, dass Berlin den Titel „Stadt der Kunst“ verdient habe. Die selektierten Adjektive im Zusammenhang mit den betreffenden Substantiven sind ebenfalls Hinweise auf implizite Stereotype. Die Adjektive „vorbildlich“, „zahlreich“, „bekannt“ und „berühmt“ befinden sich auf einer positiven und affirmativen Dimension der Wortbedeutung. Angesichts der Vielfalt der Kunstarten, die aufgeführt werden, sind Berlin sowie Deutschland idealisiert worden. Vielleicht bringt der Satz „Berlin als die Stadt der Kunst braucht hier nicht gewürdigt zu werden; (...)“ die deutsche Kunst auf den Höhepunkt.

Hadte er den Wunsch gehabt, einmal den berühmten Johann Sebastian Bach zu hören (...). Die Tür des Musiksaals öffnete sich. Verwirrt von all dem Glanz trat Bach ein. (...). Willkommen in Berlin, Meister Bach! (...). Hier, meine Herren, stelle ich Ihnen den größten Fürsten im Reiche der Töne. (...). Ich habe Ihnen zu danken, lieber Bach. Sie sind wirklich zu beneiden! Es wird mir schwer, Ihnen zu sagen, was wir fühlen. Diese Stunde werden wir nie vergessen (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.58).

Die Bedeutung der Kunst bzw. Künstler für die Deutschen zeigt sich ebenso in „Johann Sebastian Bach und Friedrich der Große“ (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.57-58). Friedrich der Große, der einst Deutschlands König war, hatte Interesse an Kunst und zeigte großen Respekt vor den Künstlern. Das in der Anekdote dargestellte Ansehen deutscher Künstler aus der deutschen Geschichte war in der deutschen Gesellschaft so

groß, dass sogar der König sie um ihre Kunst zu beneiden scheint. Ferner tragen die auf eine besonders affirmative, idealisierte sowie übertreibende Art vermittelten Aussagen von Friedrich dem Großen viel zur Entstehung eines positiven bzw. schönen Deutschlandsbild bei. Die verwendeten Adjektive und die berühmten Persönlichkeiten stehen im Zusammenhang mit der Kultur.

4.1.3.2.5. *Angaben zu Personen: Eigennamen, Berufe, Attribute*

Um Stand, Perspektive und Richtung der Stereotypisierung festzustellen, erstellen wir im vorliegenden Abschnitt wiederum eine Statistik deutscher Eigennamen, Berufe und zusammenhängender Adjektive. Zuerst werden die Eigenschaften der deutschen Personen, die in „Almanca Ders Kitabı“ erscheinen, präsentiert. Die deutschen Eigennamen, ihre Berufe und die Adjektive, die im Zusammenhang mit den deutschen Figuren stehen, werden nacheinander aufgeführt. In der folgenden Tabelle geben wir die Liste der menschlichen Eigennamen der Deutschen an. Die Zahlen in Klammern zeigen, wie häufig die Eigennamen auftreten.

Tabelle 4.7. *Deutsche Eigennamen in „Almanca Ders Kitabı“*

Anke, Meike, Lisa, Wulf, Hans, Fritz, Mark, Joseph, Rudolf, Dittmann, Paul, Hertel, Friedrich, Schulz, Hermann, Peter, Georg, Schmidt, Friedrich, Georg, Schmidt, Friedrich, Alfred

In „Almanca Ders Kitabı“ geht es um 23 Figuren mit deutschen Eigennamen. Während einige davon einmal benutzt werden, treten Anke, Meike, Lisa, Wulf, Fritz, Marks, Hans, Joseph sehr häufig auf. Anke hat einen großen Vorrang gegenüber den anderen. Die Berufe der deutschen Figuren und Persönlichkeiten werden im vorliegenden Abschnitt aufgegriffen. Die Berufe der deutschen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“ werden in der Tabelle unten dargestellt. Zunächst kommt der Eigenname. Dem folgt seine berufliche Tätigkeit in Klammern.

Tabelle 4.8. *Berufe der deutschen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“*

Johann Wolfgang Goethe, Schiller, Lessing, Hoffmann von Fallersleben, Mattias Claudius (Dichter), Franz Grillpanzer, Julius Sturm, Theodor Storm (Schriftsteller), Karl Benz, Johann Gutenberg (Erfinder), Johann Sebastian Bach, Albert Lortzing (Komponist), Friedrich der Große (König), Till Eulenspiegel (Schalk), Herder (Philosoph), Helmuth von Moltke (Generaloberst),

Tabelle 4.8. *Berufe der deutschen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“*

Herr Schmidt (Biologe), Herr Heiling (Werkmeister), Dr. Eisenbart (Arzt)
--

Die deutschen Personen sind meistens reale bzw. authentische Figuren, die in der deutschen Geschichte eine große Rolle spielten. Dazu zählen Dichter (Goethe, Schiller, Lessing, Hoffmann von Fallersleben, Matthias Claudius etc.), Schriftsteller (Franz Grillparzer, Julius Sturm, Theodor Storm), Erfinder (Karl Benz, Johann Gutenberg), Komponisten (Johann Sebastian Bach, Albert Lortzing), ein König (Friedrich der Große), ein Schalk (Till Eulenspiegel), ein Philosoph (Herder) und ein Generaloberst (Helmuth von Moltke). Die beruflichen Tätigkeiten der deutschen Persönlichkeiten zeigen auf den privilegierten Stand der Dichter, Künstler und Erfinder in der deutschen Gesellschaft hin. Die erfundenen Figuren sind von Beruf Biologe (Herr Schmidt), Werkmeister (Herr Heiling) und Arzt (Dr. Eisenbart). In „Almanca Ders Kitabı“ haben wir folgende Adjektive, die Deutsche und Deutschland betreffen, diagnostiziert.

Tabelle 4.9. *Attribute der deutschen Figuren in „Almanca Ders Kitabı“*

leicht, schön, pünktlich, groß, schnell, hart, fleißig, vorbildlich, zahlreich, berühmt

In den Texten und Sätzen, die Deutsche und Deutschland betreffen, gibt es Adjektive, die der Erstellung eines Deutschlandbildes dienen. Die positiven Adjektive wie „schön“, „groß“, „zahlreich“, „schnell“ und „berühmt“ werden Deutschland zugeschrieben. Außerdem werden „pünktlich“, „fleißig“, „vorbildlich“ und „berühmt“ für die deutschen Figuren verwendet.

Auf die nationalen Charakterzüge wie „Disziplin“ und „Fleiß“ wird in der Anekdote im Lesetext „Zeit ist Geld“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.29-30) eingegangen. „Dort hängt eine Tafel: Zeit ist Geld. Erst die Kleider ausziehen! Dann eintreten.“ (ebd. S.29-30). Der Arzt Doktor Eisenbart scheint diese Werte übertrieben zu haben: „Entschuldigung Sie bitte...!“ will ein Herr hinein. Die Reaktion von Eisenbart darauf ist unfreundlich, unhöflich und grob: „Hinaus! Ausziehen!“ (ebd. S.30). Hier gibt es unzureichende Informationen, ob es im Text um den Umgang zwischen Ärzten und Patienten geht, obwohl der Arzt seine Ungeduld und Intoleranz mit/gegenüber den Patienten bei der Arbeit zeigt. „Zeit ist Geld“ impliziert die Wichtigkeit der Zeit für die Deutschen. Während sie bei der Arbeit sind, dulden sie keinen Zeitverlust. Obwohl das

Sprichwort „Zeit ist Geld“ (Vakit nakittir) auch im Türkischen existiert, wird keine explizite Aussage über die Bedeutung der Zeit für die Türken getroffen (http-27). Vermutlich birgt der Text einen Hinweis auf die deutschen Nationalcharaktereigenschaften wie „Disziplin“, „Pünktlichkeit“ und „Arbeitsamkeit“.

Die erste Lektion von „Almanca Ders Kitabı VI“ (1942, S.1-6) beginnt mit dem Lesestück „Eine Nacht auf der Schnellzuglokomotive“, das Spuren eines Heterostereotyps zu den Deutschen aufzuweisen scheint. Es wird von einer Zugreise erzählt, indem die Reaktion des Zugführers auf die Verspätung des Zuges dargestellt wird. Der Zugführer hat auf die Pünktlichkeit der Zugsabfahrt und –ankunft achtgegeben. Zweiminutige Verspätungen sind für ihn unerträglich, deswegen will er die Verspätung aufholen.

„(...) Er wartet auf das Signal zur Abfahrt. Sein verantwortungsvoller Dienst hat begonnen. Eine Minute Verspätung! - Zwei Minuten Verspätung! - Der Führer brummt missmutig vor sich hin. Jetzt! - Die letzten Türen fliegen zu. Das Signal zur Abfahrt gegeben. (...). Die Strecke ist auf Kilometer hin ohne Kurve, und dem Tempo sind im Geschwindigkeitsplan des Führers keine Grenzen gesetzt. Hier können die Minuten Verspätung aufgeholt werden. (...) Die Verspätung ist aufgeholt. (...). Dann kommt wieder eine Station. Ein Stationsvorsteher brummt etwas von Verspätung. Der Führer zuckt die Achsel. Weiter! (...)“ (Almanca Ders Kitabı VI, 1942, S.1-6).

Das Stereotyp „Der Deutsche ist pünktlich.“ ist bekannt.“ (Göbel, 2015, S.133). Die Deutschen achten auf die pünktliche Einhaltung ihrer Termine. So wird die Verspätung als unerwünscht, unangenehm und unhöflich empfunden. Der Zugführer achtet auf den Reiseplan. Im Fall einer Verspätung „brummt (er) missmutig vor sich hin“ (Almanca Ders Kitabı VI, 1942, S.1.). Als Indiz für ein implizites Stereotyp gilt der aus „Almanca Ders Kitabı VI“ zitierte Satz „(Der) Stationsvorsteher brummt etwas von Verspätung.“ (ebd.S.1-6). „Der Führer zuckt die Achsel. Weiter!“ (ebd. S.1-6) ist so zu interpretieren, dass der Führer die Schuld an der Verspätung nicht tragen möchte. Er hat Eile, die Verspätung aufzuholen. Zusammenfassend kann man davon ausgehen, dass es in dem Text um ein implizites Heterostereotyp zu den Deutschen geht: „Die Deutschen sind pünktlich.“

Es gibt einige neutrale Sätze, die Vaterlandsliebe ausdrücken. Die folgenden Zitate veranschaulichen die Vaterlandsliebe: „Es ist ehrenvoll, für das Vaterland zu kämpfen

(man!)⁴.“ (Almanca Ders Kitabı III, S.29). „Wir alle wollen arbeiten, um unserem Vaterland später gut dienen zu können.“ (ebd. S.40). Obwohl die Sätze keine Verbindung mit irgendeiner nationalen Gruppe aufweisen, sie in keinem bestimmten nationalen Kontext stehen und keinem Volk zugeschrieben werden können, tragen sie Indizien zur politischen und kriegerischen Situation in Europa insbesondere in Deutschland. In den Jahren, in denen „Almanca Ders Kitabı“ geschrieben wurde, herrschte in Deutschland eine nationalsozialistische Regierung und Deutschland war im Krieg gegen ganz Europa. Zitate, wie sie in „Almanca Ders Kitabı III“ entdeckt werden können, ähneln den Parolen und Aussagen des Nazi-Regimes (1933-1945). Gewiss wurde das deutsche Volk Jahrzehnte vor dem Zweiten Weltkrieg bei Chapman (1914, S.3) durch ihre Vaterlandsliebe charakterisiert. Dies ist bereits von späteren Stereotypenforschern entdeckt worden. Katz und Braly (1933, S.43) z.B. stellten bei ihrer Untersuchung zu nationalen Stereotypen fest, dass die Deutschen von Probanden „extremely nationalistic“ (extrem nationalistisch) eingeschätzt wurden. Zu denselben Ergebnissen kamen Sodhi und Bergius. Bei der Studie „Nationale Vorurteile: eine sozialpsychologische Untersuchung an 881 Personen“ (Sodhi und Bergius, 1953, S.36) haben die Probanden geäußert, dass die Deutschen als „heimatliebend“ (82,3 %), „militärisch“ (67,8 %) und „der beste Soldat“ (67,2 %) zu charakterisieren sind. Die Themenart von Texten aus der deutschen Literatur gilt nur als eine Abspielung auf ein implizites Heterostereotyp zu den Deutschen. Die Vaterlandsliebe der Deutschen wird in „Almanca Ders Kitabı III“ (1940) im Gedicht von Hoffmann v. Fallersleben und im Spruch von Gottfried Keller thematisiert.

Treue Liebe bis zum Grabe
Schwör ich dir mit Herz und Hand
Was ich bin und was ich habe
Dank ich dir, mein Vaterland (Almanca Ders Kitabı III, 1940, S.71).
Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deine Liebe (ebd. S.71).

Die Anekdote, die sich in Lektion 8 findet, erzählt von den drei wichtigsten Lieblingsdingen der Deutschen. Obwohl die Anekdote schon im 18. Jahrhundert stattfand, trägt sie Spuren zu den nationalen Charakterzügen der Deutschen. Während einer

⁴ Hier ist „Vaterland“ maskulin gemerkt. Hierbei sei angemerkt, dass die Entsprechung für türkische „Mutterland“ (anavatan) im Deutschen „Vaterland“ ist. „Mutterland“ (Anavatan) und „Vaterland“ sind jedoch semantisch äquivalent.

Truppenbesichtigung fragte Friedrich der Große (1740-1786) einen Soldaten nach seinem Alter. „Das weiß ich selbst nicht genau, ich dürfte zwischen 45 und 50 sein“, antwortete der Soldat darauf. Den Grund, weswegen er keinen Wert auf sein Alter legt, fügt der Soldat hinzu: „Ich zähle meine Waffen, meine Pferde und mein Geld. Denn davon könnte ich einmal etwas verlieren. Aber was für einen Wert hätte es, wenn ich meine Jahre zählte?“ (Almanca Ders Kitabı IV, 1940, S.34). Aus der Anekdote vermag man die Schlussfolgerung ziehen, dass für das deutsche Volk Waffen, Pferde und Geld wichtig sind. Die Waffen und Pferde bedeuten den Krieg. Daher wird das deutsche Volk mit dem Krieg zusammengebraucht.

4.1.4. Didaktische Perspektive der Ergebnisse im interkulturellen Sinne

Die didaktischen Ziele, die mit den sprachvermittlungsorientierten Lehrwerken gesetzt werden, ermöglichen fast keine expliziten Auto- und Heterostereotype. Der landeskundliche Inhalt ist so normativ, dokumentarisch und affirmativ strukturiert, dass dem Lernenden die deutsche Grammatik und Lexik vermittelt werden kann. Die Kulturübertragung, die Vermittlung der landeskundlichen Elemente und nationalen Charakterzüge werden meist durch implizite Ausdrücke, die als Bausteine der Stereotype fungieren, realisiert.

Im Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı“ geht es um drei Arten von Texten nämlich literarische, fiktive und authentische. Der Inhalt wird dem Lernenden am häufigsten durch eine normative bzw. dokumentarische Darstellungsweise vermittelt. Insbesondere die Texte über die deutsche Geographie sind typisch für eine normativ-dokumentarische Darstellungsweise, während türkische Städte, Landschaft, und Persönlichkeiten auf eine affirmative bzw. beschönigende Art und Weise präsentiert werden. Bei der Präsentation kann der Lerner die positive Perspektive der Verfasser erkennen. Die Adjektive, die im Kontext der türkischen Landeskunde benutzt werden, führen zu einer beschönigenden Darstellungsart. Die Inhalte der Texte „Das schöne Istanbul“ (Almanca Ders Kitabı I, 1940, S.40) und „Ankara“ (vgl. S.106) zeigen sich einerseits dokumentarisch und andererseits affirmativ. Es gibt auch Texte, die die gesellschaftliche Rolle und persönlichen Charakteristika des Lehrbuches „Almanca Ders Kitabı“ übergeneralisieren. Eine solche Präsentationsweise ist in literarischen Texten und in den Anekdoten zu finden.

Die Verfasser hielten sich von der Präsentation der authentischen sozialen politischen Probleme von Deutschland fern, indem sie eine positive Sprache bzw.

Darstellungsweise bevorzugten, um bei dem Lerner keinen negativen Eindruck zu erwecken. Deswegen sind die scharfen bzw. expliziten Übertragungen selten. Das Türkenbild bzw. das Bild der Türkei, das in „Almanca Ders Kitabı“ dargestellt wird, steht im Einklang mit der damaligen Zeit. Das Deutschlandbild im Lehrwerk unterscheidet sich vom damaligen Bild. Es wird kein einziges Wort weder über den deutschen Nationalsozialismus noch über den Krieg, der von deutschen Nationalisten zunächst in Europa angezettelt und zuletzt bis in die hinterste Ecke der Welt ausgebreitet wurde, verloren. Außerdem setzten die Verfasser lieber eine positive Darstellungsweise bei der Wertübertragung ein. Die soziokulturellen Werte wie Fleiß, Ausdauer, Disziplin, Mut etc. werden bei der Deutschdidaktik dem Lernenden zu übertragen versucht.

4.1.5. Zusammenfassung

Bei der Lehrwerkanalyse von „Almanca Ders Kitabı“ haben wir ein explizites Autostereotyp zum türkischen Nationalcharakter entdeckt. Der Satz „Die Türken sind gastfreundlich.“ (Almanca Ders Kitabı I, S.26) hat eine explizite Sprachform, die das Attribut „gastfreundlich“ übergeneralisiert. Denn es gibt auch Türken, die sich „nicht gastfreundlich“ verhalten. Allerdings gehören „Verallgemeinerung“ und „Übergeneralisierung“ zu den Hauptmerkmalen der Stereotype. Die Feststellung, dass die Stereotype weder aus persönlichen Erfahrungen noch aus der Wirklichkeit stammen, ist hier zu untermauern.

In „Almanca Ders Kitabı“ liegen die nationalen Bilder, die die soziokulturellen Spuren der impliziten Stereotype enthalten, vor. Nicht jeder auf die Türkei oder Deutschland gerichtete Adjektivsatz kann als Stereotyp definiert werden, denn der Stereotypisierungsprozess setzt die Verallgemeinerung, Übergeneralisierung und Wiederholung voraus. So treffen wir nicht so oft auf explizite Stereotype, sondern vielmehr auf die persönlichen Äußerungen der Verfasser, die nationale Bilder aus einer persönlichen Perspektive heraus erstellen.

Im landeskundlichen Inhalt von „Almanca Ders Kitabı“ allerdings sind soziokulturelle Spuren der impliziten Stereotype vorhanden, die auf die Türkei bzw. die Türken und auf Deutschland bzw. die Deutschen gerichtet sind. Die Charakteristik solcher Erscheinungen ist es, dass die Adjektive in einem soziokulturellen Kontext der betreffenden Länder stehen und dass dieselben Adjektive wiederholt verwendet werden. Die Türkei wird z.B. als „schön“, „modern“ und „stark“ (Almanca Ders Kitabı, S.26, 40-

45, 106) bezeichnet. Die Türken werden „tapfer“ (Almanca Ders Kitabı III, S.44) „mutig“ (vgl. Almanca Ders Kitabı III, S.33), „freiheitsliebend“ (Almanca Ders Kitabı III, S.17, 38), „vaterlandsliebend“ (vgl. Almanca Ders Kitabı III, S.1) und „hilfsbereit“ (vgl. Almanca Ders Kitabı III, S.21) dargestellt. Die deutsche Sprache wird als „schön“ und „leicht“ (Almanca Ders Kitabı I, S.9, 13.) eingeschätzt.

Implizit betrachtet werden Türken für „hilfsbereit“ (Almanca Ders Kitabı III, S.21; Almanca Ders Kitabı III, S.28) gehalten, während die Deutschen als „pünktlich“, „diszipliniert“, (Almanca Ders Kitabı I, S.29-30; Almanca Ders Kitabı VI, S.1-6), „vaterlandsliebhabend“ und „nationalistisch“ (Almanca Ders Kitabı III, S.71) bezeichnet. Deutschland und deutsche Städte werden als „groß“, und „industrialisiert“ (Almanca Ders Kitabı V, S.77; Almanca Ders Kitabı VI, S.23) betrachtet, während die Türkei und türkische Städte als „schön“, „modern“ und „historisch“ (Almanca Ders Kitabı I, S.40-45, 106-107) angesehen werden. Die türkischen Landhäuser sind „traditionell“ und „bescheiden“ (Almanca Ders Kitabı I, S.6; Almanca Ders Kitabı II, S.4) gebaut, während die Häuser in den Städten als „modern“ (Almanca Ders Kitabı I, S.17, 105) bezeichnet werden.

Bezüglich ihrer Rolle in der Gesellschaft wird die türkische Frau als „Hausfrau“ (Almanca Ders Kitabı I, S.17) charakterisiert, während die türkischen Männer als „Soldat“ (ebd. S.17; Almanca Ders Kitabı III, S.17, 38, 44), als „Arzt“ (Almanca Ders Kitabı II, S.24) und als „Bauer“ (Almanca Ders Kitabı II, S.4) dargestellt werden. In Bezug auf die Kleidung unterscheiden sich die ländlichen Türken von denjenigen, die in den Städten leben. Die in den Städten lebenden türkischen Männer tragen Anzug und Krawatte (Almanca Ders Kitabı I, S.17; Almanca Ders Kitabı II, S.44), während diejenige, die auf dem Land leben Hose, Hemd und Weste (Almanca Ders Kitabı I, S.48; Almanca Ders Kitabı II, S.34, 38,41) tragen. Alle Männer haben einen Hut auf. Die türkischen Frauen in den Städten tragen „moderne“ (Almanca Ders Kitabı I, S.43; Almanca Ders Kitabı II, S.44) Kleidung, während die Frauen auf dem Land „traditionell“ (Almanca Ders Kitabı II, S.34) gekleidet sind. Zusammenfassend lässt sie behaupten, dass die Kleidungsart der Menschen ihre Herkunft, Sozialschicht und –Status zeigt.

Almanca Ders Kitabı (1940) reflektiert seine Zeit. Wörter wie „Krieg“, „kämpfen“ und „Soldat“ (Almanca Ders Kitabı I, S.17; Almanca Ders Kitabı IV, S.13, 68, 72; Almanca Ders Kitabı VI, S.10-13, 39-40) sind sehr häufig anzutreffen. Dies geht wohl auf die Begebenheiten in den 1940er Jahren zurück. Zwischen 1939-1945

herrschte der unerbittliche II. Weltkrieg. Das wirkt sicher auf die Themenwahl und die Art des Verfassens, obwohl es keinen direkten Hinweis weder auf den Krieg noch auf das Nazi-Regime gibt. Anstatt aktueller Berichte bzw. Informationen über Deutschland werden Anekdoten von „Friedrich dem Großen“ erzählt (Almanca Ders Kitabı III, S.57-65; Almanca Ders Kitabı VI, S.39).

4.2. Kulturvermittlungsorientiertes DaF-Lehrwerk: „Texte und Situationen“

Die türkische DaF-Lehrbuchserie „Texte und Situationen“ wurde auf Beschluss (5.6.1974, 355) des Gremiums für Bildung (Talim ve Terbiye Kurulu), welcher bei der Sitzung am 5. Juni 1974 erlassen wurde, als Deutschlehrbuch für die Oberschule (Lise) eingesetzt (Texte und Situationen I, 1974, S.2). Die aus zwei Bänden bestehende Lehrbuchserie wurde von 1974/75 (MEB, 1976, S.134) bis 2005/06 (MEB, 2005, S.315) an den türkischen Oberschulen (Fen Lisesi und Anadolu Lisesi) verwendet. Jedes Band (Texte und Situationen I, Texte und Situationen II) besteht aus fünf Kapiteln und jedes Kapitel beinhaltet zwei Lektionen (Situationen, Texte). In den Lektionen „Texte“ gibt es literarische und fachliche Lesetexte, während die Lektionen „Situationen“ Dialoge, Interviews und authentische Texte wie Briefe, Bewerbungen Anzeigen etc. umfassen.

Betrachtet man die landeskundliche Darstellungsart, ist „Texte und Situationen“ ein kulturvermittlungsorientiertes DaF-Lehrwerk. Die Lehrwerkgeneration, zu der „Texte und Situationen“ gehört, unterscheidet sich von sprachvermittlungsorientierten Lehrwerken dadurch, dass mit der Vermittlung der Landeskunde nicht nur auf die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse, sondern vielmehr auf die Übertragung bzw. Didaktik der interkulturellen Werte gezielt wird. Dem Gedanken von Genç nach sei die zweibändige Deutschlehrbuchserie der kommunikativen Methode entsprechend verfasst worden (Genç, 2003, S.116), denn es sind einige Dialoge vorhanden. Dagegen steht unsere Feststellung auf den Grundlagen, die von Tapan bei der Einteilung türkischer DaF-Lehrwerke gelegt wurden. Tapan teilte die Lehrwerke hinsichtlich ihrer landeskundlichen Darstellungsart ein. Demzufolge gehören die zwischen den Jahren 1973 und 1997 publizierten Lehrwerke zur zweiten Lehrwerkgeneration, die ein typisches Beispiel für kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke darstellen (vgl. Tapan, 2007, S.155-163). Für Ammer sind die kulturvermittlungsorientierten Lehrwerke in der zweiten Zeitperiode publiziert worden. Die Einteilung der Lehrwerkgenerationen bei Tapan ähnelt derjenigen bei Ammer (vgl. Tapan, 2007; Ammer, 1988).

4.2.1. Spuren der Eigen- und Fremdbilder hinsichtlich der nationalen Auto- und Heterostereotype

Die Auto- und Heterostereotype zeigen sich auf zwei Wahrnehmungsdimensionen. Auf der ersten Dimension stellen sich die Stereotype ganz klar dar. Solche Stereotype werden als explizite Stereotype bezeichnet und es ist ganz einfach sie festzustellen, denn die Bedeutung stereotyper Ausdrücke ist offensichtlich formuliert. Auf der zweiten Dimension befinden sich implizite Stereotype, die oft in Anspielungen und Hinweisen oder Wiederholung derselben Ausdrücke oder desselben Satzes vorkommen. Solche Stereotype sind schwierig ausfindig zu machen. Vielleicht gelten die Spuren von Stereotypen, auf denen sich die expliziten und impliziten Stereotype bilden als die schwierigste Ebene. Im folgenden Abschnitt beschäftigen wir uns zunächst mit expliziten und dann mit impliziten Auto- und Heterostereotypen, die im landeskundlichen Inhalt des oben erwähnten Lehrwerks zu finden sind.

4.2.2. Explizite Stereotype

Diejenigen Adjektivsätze, die mit klaren Worten auf die nationalen Gruppen „Türken“ und „Deutsche“ gerichtet sind, werden als explizite Stereotype eingestuft. Im Folgenden werden die DaF-Lehrwerke „Texte und Situationen I“ (1974) und „Texte und Situationen II“ (1976) in Bezug auf explizite Stereotype detailliert analysiert.

In der zweibändigen Lehrwerkserie „Texte und Situationen“ findet sich kein explizites Stereotyp, weder zu den Türken noch zu den Deutschen. Die kulturellen Charakterzüge des Inlands (der Türkei) und des Auslands (Deutschlands) sind im landeskundlichen Inhalt vorhanden. In der Präsentation der Landeskunde sind die implizit geäußerten stereotypen Ausdrücke über das Inland und das Ausland eingebettet. Sie tragen Spuren der impliziten Stereotype. Denn es ist nicht einfach, die im sprachlichen und visuellen Inhalt eingebetteten impliziten Stereotype zu entdecken. Denn darf jedes landeskundliche oder soziokulturelle Element als Stereotyp zu bezeichnen. Implizite Stereotype werden nur anhand der Wiederholung oder Abspiegelung erkannt.

4.2.3. Implizite Stereotype

Die in den Lesetexten, Dialogen, Bildern, Fotos, Zeichnungen und Karikaturen erscheinenden Anspielungen auf nationale Stereotype werden eingehend analysiert. Es werden ebenso die nationalen Eigen- und Fremdbilder in den Lehrwerken

herausgearbeitet. Das Kapitel „Implizite Stereotype“ teilen wir in zwei Abschnitte. Erst wird der Inhalt beider Lehrbücher hinsichtlich der impliziten Autostereotype zur Türkei und danach hinsichtlich der impliziten Heterostereotype zu Deutschland analysiert.

4.2.3.1. *Spuren der impliziten Autostereotype zur Türkei*

Wir analysieren die implizit präsentierten Stereotype zur Türkei, die in „Texte und Situationen“ vorhanden sind. Dabei werden die Geographie, Architektur und das gesellschaftliche Leben der Türkei in der zweiten Zeitperiode behandelt. Persönliche Angaben wie Eigennamen, berufliche Tätigkeiten und nationale Attribute werden hinsichtlich ihrer Wiederholung aufgeführt. Im Lehrbuch „Texte und Situationen“ stellt sich das soziokulturelle Bild der Türkei der 1970er Jahre dar. Im Folgenden werden den landeskundlichen bzw. soziokulturellen Inhalt nachgegangen, um einerseits das Türkenbild und andererseits die impliziten Stereotype zu den Türken festzulegen.

4.2.3.1.1. *Geographie*

Die Präsentation türkischer Geographie ist selten vorhanden. Daher spielt türkische Geographie keine große Rolle. Die Türkei wird 22 Mal besprochen. Es werden nur 4 türkische Städte (Istanbul, Ankara, Izmir und Konya) und der Bosphorus behandelt. Die Zahl der geographischen Eigennamen wird in folgender Tabelle dargestellt.

Tabelle 4.10. *Geographische Eigennamen der Türkei in „Texte und Situationen“*

Stadt	Kanal
Istanbul	Der Bosphorus
Ankara	
Izmir	
Konya	

Der „Stadtplan von Istanbul“ (Texte und Situationen I, 1974, S.18) zeigt die wichtigsten Sehenswürdigkeiten auf der Halbinsel Istanbuls wie Topkapi-Palast, Hagia-Sophia-Museum, Sultan-Ahmet-Moschee, Großer Bazar, Beyazit-Turm, Galata-Turm etc. Die günstige Geographie der Halbinsel Istanbuls ist von großer Bedeutung für den Tourismus. Dieser Zusammenhang wird mittels einer Skizze und einer Anweisung hergestellt: „Sie arbeiten im Fremdenverkehrsbüro. Viele Touristen kommen und fragen nach den Sehenswürdigkeiten der Stadt. Geben Sie Auskunft mit dem Stadtplan!“ (ebd.

S. 18). Die Türkei ist daneben das Zielland deutscher Studenten, die Türkisch lernen wollen:

A: Tag, Marlies, warum so eilig?

B: Ich habe viel zu tun. Ich fahre nämlich nächste Woche in die Türkei.

A: Was? - In die Türkei?

B: Ja- um Türkisch zu lernen. Für meine Arbeit.“ Texte und Situationen II, 1976, S.36).

Es gibt deutsche Studenten, die in der Türkei akademische Untersuchungen durchführen. Sie verbringen einige Zeit in der Türkei,

um ihre türkischen Sprachkenntnisse zu verbessern,

um einige Genossenschaften zu besuchen,

um Gespräche mit türkischen Fachleuten zu führen,

um türkische Archive zu besuchen (Texte und Situationen II, S.36).

Die Türkei war sehr beliebt bei deutschen Touristen: „In die Türkei kommen jedes Jahr mehr Touristen. Die Touristen kommen in die Türkei, weil das Land sehr schön ist.“ (ebd. S.43). Über das gesellschaftliche Leben in der Türkei dieser Zeitperiode finden wir keine Angabe. Dem Zitat zufolge geht es außerdem um Deutsche, die aus wirtschaftlichen Gründen die Türkei besuchen. Vielleicht führen sie hier in der Türkei ein Geschäft. Es gibt darüber hinaus diejenige, die in der Türkei studieren.

Im folgenden Abschnitt werden persönliche Angaben (Eigennamen, Berufe und Attribute) der türkischen Figuren in „Texte und Situationen“ behandelt.

4.2.3.1.2. Angaben zu Personen: Eigennamen, Berufe, Attribute

Die türkischen Eigennamen sind in der Tabelle unten zu finden. Die Zahlen, die in Klammern stehen, geben die Wiederholungen desselben Eigennamens ein. Die Eigennamen der türkischen Figuren in Texte und Situationen werden in folgende Tabelle eingefügt.

Tabelle 4.11. *Türkische Eigennamen in „Texte und Situationen“*

Ali, Orhan, Ahmet, Mehmet, Ayten, Turgut, Deniz, Güven, Hilmi, Birsen, Elif , Altan, Bilge , Akın, Ayhan, Ayla, Yalçın, Süreyya
--

Insgesamt lassen sich 18 türkische Eigennamen finden. Nur einige davon (Ali, Orhan, Ahmet, Mehmet und Ayten) treten häufig auf. Sie werden ausschließlich in den

Übungssätzen verwendet. In „Texte und Situationen“ lassen sich keine Angaben über die beruflichen Tätigkeiten und die nationalen Charakterzüge der Türken feststellen.

4.2.3.2. *Spuren der impliziten Heterostereotype zu Deutschland*

Das soziokulturelle Bild von Deutschland, das die impliziten Heterostereotype oder ihre Bausteine einbezieht, wird im folgenden Abschnitt aufgegriffen. „Texte und Situationen“ ist reich an landeskundlichen Inhalten, die Deutschland betreffen. Wir stellen hier Deutschlands Geographie, Architektur, gesellschaftliches Leben, soziale Probleme, Geschlechterrollen, Freizeitaktivitäten und schließlich die nationalen Personalien dar.

4.2.3.2.1. *Geographie*

Deutschlands geographische Gegenden, Regionen, Städte, Seen, Flüsse, Berge, Wälder, Dörfer und Stadtteile werden in folgender Tabelle dargestellt. Die Zahl in den Klammern weist auf die Wiederholung der Eigennamen.

4.12. *Geographische Eigennamen von Deutschland in „Texte und Situationen“*

Region	Stadt	Stadtteil	Fluss	Berg	Meer/See
Norddeutschland	Hamburg	Harburg	die Elbe	der Wilseder Berg	Plöner See
DDR	Köln	Anhausen		der Harz	die Ostsee
Bundesrepublik	Hannover	Eppendorf			
Deutschland	München	Serrig			
Bayern	Münster	Westberlin			
Rheinland-Pfalz	Düsseldorf	Starnberg			
Helgoland	Frankfurt	Oldendorf			
Niedersachsen	Harzburg	Haltensen			
	Frankfurt	Kassel			
	Berlin	Blankensee			
	Lüneburg	Kohlensee			
	Merheim	Brockdorf			
	Marburg	Liebach			

Region	Stadt	Stadtteil	Fluss	Berg	Meer/See
	Hannover	Trier-			
	Göttingen	Saarburg			
	Freiburg	Lichtenfeld			
	Saarbrücken	Kronach			
	Bremen	Grömitz			
	Augsburg	Sülz			
	Darmstadt	Grömitz			
	Bonn	Deutz			
	Nürnberg	Seesen			
	Nordheim	Braunlage			
	Saarburg				
	Stuttgart				

Die Geographie Deutschlands wird in fünf Skizzen, die das deutsche Gebiet zeigen (Texte und Situationen I, 1974, S.7, 9, 50, 101; Texte und Situationen II, 1976, S.6), auf vier schwarz-weiß Fotos (Texte und Situationen I, 1973, S.10; Texte und Situationen II, 1976, S.18, S.23) und drei Zeichnungen (Texte und Situationen I, 1974, S.42, 43; Texte und Situationen II, 1976, S.61) vollständig dargestellt. Deutschland, das nach dem II. Weltkrieg in zwei Staaten (Bundesrepublik Deutschland/BRD und Deutsche Demokratische Republik/DDR) geteilt wurde, erscheint 20 Mal in verschiedenen soziokulturellen Kontexten.

Die Bundesländer (Bayern und Niedersachsen), 30 Städte (Hamburg, Köln, Hannover, München, Berlin etc.), Seen (Plöner See, der Ostsee), ein Fluss (die Elbe), Berge (der Wilseder Berg, der Harz), Wälder (der Brocken, Westerwald, die Lüneburger Heide) und mehrere Dörfer und Stadtteile Deutschlands tauchen in einem landeskundlichen Zusammenhang auf.

Der Dialog „Auf der Straße“ (Texte und Situationen I, 1974, S.6) gibt Auskunft über Hamburg-Innenstadt. Parallel dazu gibt es eine Skizze zum Stadtplan. Die Innenstadt wird durch die Grindelallee und die Siemensallee geteilt. Der Dammtor-Bahnhof, durch den die Eisbahn fährt, befindet sich im Zentrum der Innenstadt. Der Botanische Garten

liegt gleich an der Eisbahn. Die Universität und die Tankstelle liegen an der Kreuzung Siemensallee/Rothenbaumchaussee (vgl. S.7).

Der Dialog „Stadtrundfahrt“ (Texte und Situationen I, 1974) sowie die Skizze und die Fotos von Hamburger Hafen und Hamburg-Innenstadt stellen die deutsche Hafenstadt Hamburg ausführlich vor:

Links, wo das große Schiff liegt, sehen Sie die Überseebrücke. Hier legen die großen Passagierschiffe an. Dahinter, auf der anderen Seite der Elbe, befindet sich die Deutsche Werft. Hier werden Schiffe repariert. Hinter uns liegen die grossen Lagerhäuser, vorn rechts sehen Sie die Michaeliskirche, links davon liegt die Jugendherberge, daneben das Bismarckdenkmal (Texte und Situationen I, 1974, S.8-10).

In der Darstellung deutscher Geographie bzw. Landeskunde in „Texte und Situationen“ finden sich die impliziten Stereotype auf einer neutralen Bedeutungsebene. Die deutschen Städte, Landschaft und Sehenswürdigkeiten werden aus deutscher Perspektive beschrieben.

4.2.3.2.2. Architektur

In den 1970er Jahren werden dank der innovativen Bautechnik mehr Hochhäuser gebaut. Der Lesetext aus einer deutschen Illustrierten zeigt eine Umwandlung im gesellschaftlichen Leben durch die Umsiedelung von Einwohnern aus Wohnhäusern in Hochhäuser. „Weil der Platz zum Bauen von Wohnhäusern immer knapper und teurer wird“ wurden Apartmentgebäude errichtet.“ (Texte und Situationen I, 1974, S.25). Im Vergleich zu den Wohnhäusern werden die Hochhäuser mit besseren technischen Einrichtungen ausgestattet. Zur Ausstattung gehören z.B. eine Zentralheizung, eine Wasserversorgung, ein Aufzug in alle Etagen, ein Sprechapparat an der Haustür und eine Waschmaschine im Keller. Die Zeichnung eines Apartmentgebäudes mit 14 Etagen (ebd. S.24) illustriert die urbane Architektur Deutschlands in dieser Zeitperiode. Sie wird auf der Zeichnung einer Kreuzung inmitten einer Stadt veranschaulicht. Entlang der Straßen liegen Hochhäuser (vgl. Texte und Situationen, 1974, S.52).

In den Städten werden heute immer mehr Hochhäuser gebaut, (...). Im Hochhaus hat man meistens bessere technische Einrichtungen als in einer normalen Wohnung; Zentralheizung und Wasserversorgung sind selbstverständlich. Man steigt keine Treppen mehr, sondern fährt mit dem Aufzug. Zur Haustür hat man oft einen Sprechapparat, im Keller stehen Waschmaschinen (Texte und Situationen, 1974, S.25).

Die Architektur der deutschen Stadt „Köln“ wird durch eine Zeichnung (vgl. Texte und Situationen, 1974, S.101) dargestellt. Die Türme von Domen und Kirchen erstrecken sich hoch in den Himmel. Der Kölner Dom und die ihn umgebenden sogenannten „modernen“ Gebäude bilden eine außergewöhnliche Synthese zwischen traditioneller und moderner Architektur deutscher Städte (Texte und Situationen II, 1976, S.23). Auf den schwarz-weißen Fotos von Hamburg sehen wir wiederum Beispiele moderner deutscher Architektur (vgl. Texte und Situationen I, 1973, S.10).

Die Landeskunde Deutschlands wird mehrmals zum Thema gemacht. Es wird über die Lüneburger Heide, deren Landschaft, Wetter, Wirtschaft, Besonderheiten etc. erzählt. „Die Menschen leben vor allem von der Viehzucht und der Landwirtschaft, neuerdings auch vom Tourismus. Die Lüneburger Heide ist bekannt wegen ihrer Einsamkeit und Schönheit.“ (Texte und Situationen II, 1976, S.17). Der Harz wird durch ein Foto, eine Landkarte und einen Text dargestellt. „Der Harz gehört zu den ältesten vom Tourismus erschlossenen Landschaften Deutschlands.“ (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S.18). Der Harz ist bekannt für Wintersport, Tourismus, Kurorte, Holzwirtschaft, Bergwerke und schöne Landschaft.

Im folgenden Abschnitt wird das gesellschaftliche Leben bzw. die soziokulturellen Problemen der Deutschen in den 1970er Jahren, welches in „Texte und Situationen“ auftritt, präsentiert.

4.2.3.2.3. *Gesellschaftliches Leben*

Das gesellschaftliche Leben in deutschen Großstädten der 1970er Jahre wird in „Texte und Situationen“ insbesondere bezüglich der Sozialprobleme thematisiert. Mit dem Wiederaufbau von Deutschland fand eine große Umwandlung in mehreren Bereichen statt. Die Fabriken und Bauwerken führten zunächst zum Bau großer Siedlungen. Immer mehr Menschen zogen in die Großstädte. Die Industrie führte zur Technologie und zum Wohlstand des deutschen Volkes. Aber das brachte Probleme wie Einsamkeit, Lärm, kleine Wohnräume, Verkehr und Umwelt mit sich. Bei der Thematisierung dieser Probleme wird eine kritische und problemorientierte Sprache verwendet.

Die modernen Wohnungen hatten bereits viele Vorteile gegenüber den traditionellen Häusern. Sie waren mit vielen modernen Einrichtungen wie Zentralheizung,

Wasserversorgung und Waschmaschinen ausgestattet. Trotzdem sahen sich die Bewohner mit Problemen konfrontiert.

In einem Hochhaus wohnen oft mehrere hundert Leute. Viele Bewohner kennen sich überhaupt nicht und wissen oft über den Etagennachbarn nichts. Wenn der Nachbar zu laut ist, geht man nicht zu ihm, sondern zum Hausmeister. Weil die Nachbarn weniger miteinander bekannt sind, sind sie auch weniger hilfsbereit, z.B., wenn jemand krank und allein ist. Und die Hausfrau, die gerade kein Salz mehr zu Hause hat, klingelt nicht nebenan bei ihrem Nachbarn (Texte und Situationen I, 1973, S.25).

Das Arbeitsleben eines deutschen Bergarbeiters wird in "Schichtwechsel" (Texte und Situationen II, 1976, S.80-81) dargestellt. Das Gedränge und die Eile, die der Bergarbeiter auf dem Weg zur Arbeit erlebt, sind offensichtlich herauszulesen. Das schwarz-weiße Foto veranschaulicht ebenso die Lebenssituation der Bergarbeiter der damaligen Zeit.

Von allen Seiten eilen sie herbei: Arbeiter, Techniker, Ingenieure auf Fahrrädern und Mopeds, zu Fuss oder mit dem Auto. (...) Heinrich Klages schob sein Moped quer über den Hof vorbei an riesigen Kohlenhalden, Fördertürmen und Werkshallen. In den Umkleideräumen waren gerade die ersten Männer von der Nachtschicht damit beschäftigt, die schwarze Staubschicht von der Haut zu waschen. (...) Klages arbeitet im Stollen IV, 825 Meter unter der Erde. Als die Männer 10 Minuten später unten ankamen, wartete schon ein Zug auf sie. Sie mussten noch 15 km fahren, bis sie endlich an ihrem Arbeitsplatz waren. Hier war ein unbeschreiblicher Lärm. Es wurde gesprengt, Bagger luden Gesteinsbrocken in kleine Eisenbahnwagen, Züge kamen und gingen (Texte und Situationen II, 1976, S.80-81).

Die Bedingungen, unter denen die Menschen lebten, hatte eine tiefe Veränderung durchlaufen. „Die neuen Produktionsmethoden, die Fabriken beendeten das Zusammenleben der Generationen. Die Kinder verließen ihre Eltern. Immer mehr zogen in die Stadt. Und dort änderte sich dann alles.“ (Texte und Situationen I, 1973, S.29). Die kleinen und teuren Wohnungen führten zu Geburtenkontrolle. Die betreffenden Veränderungen hatten Auswirkungen auf das Leben der Kinder.

Die Kinder gehen in die Kindergärten, sie spielen nicht mehr wie früher in der Gruppe der Dorfkinder im Wald. Auch das Zusammenleben der Eltern ändert sich: Früher ging nur der Vater zur Arbeit, jetzt werden immer mehr Mütter berufstätig, und die Männer lernen, daß es keine Schande ist, wenn sie auch einmal in der Küche helfen (Texte und Situationen I, 1973, S.29).

“Texte und Situationen I“ beschreibt den Alltag deutscher Männer in den 1970er Jahren. Zwischen der Arbeit und dem Feierabend und im Verkehr geht der Alltag weiter. Beispiele für Freizeitaktivitäten und Trinkgewohnheiten der Männer werden in folgendem Zitat angegeben.

Hinter ihm liegen sechs Stunden Freizeit, davon fünfzig Minuten Autofahrt, eine Stunde Musik in seinem Zimmer, heute fast zweieinhalb Stunden Kneipe und Diskothek, weil Brigit kam. Sonst hätte er sich einen Film im Fernsehen angesehen. Mit Cola, Bier, Benzin kostet das mehr als fünfzehn Mark (Texte und Situationen I, 1973, S.48).

Das Leben einer deutschen Hausfrau war entsprechend der Schicht ihres Ehemannes geregelt. Die Frühstückszeit oder Versorgung der Kinder wurde je nach Arbeitszeit geplant. Sie kümmerte sich um die Kinder. Sie ging einkaufen, kochte, wusch die Wäsche und putzte das Geschirr.

Wenn mein Mann mal Frühschicht hat, stehen wir um 5 auf, um 6 Uhr fängt die Frühschicht an, wenn er normale Schicht hat. (...) Na dann tun wir zusammen Frühstück essen, dann bring ich den Ralph jetzt zum Kindergarten, ja, und dann ist es 9 Uhr, 1/4 vor 9, bis ich wieder hier bin, dann geht die Arbeit los, 10 Uhr kommt der Kleine, der muss gebadet werden und muss auch gesorgt werden. Dann wird eingekauft, schnell alles im Laufschrift gemacht, Essen gekocht für die Kinder, für mein’ Mann, 12 Uhr den Kleinen wieder abholen, den Ralph, ja und dann leg ich die auch noch immer hin (Texte und Situationen II, 1976, S.86).

4.2.3.2.4. *Geschlechterrollen*

Das Interview „Auf der Abschlussfeier des Heinrich-Heine-Gymnasiums“ (Texte und Situationen II, 1976, S.37-38) beinhaltet Spuren zur Berufswahl von deutschen Frauen. Demzufolge gibt Monika an, dass sie Journalistin werden will, aber zuerst noch Politologie und Soziologie studieren möchte. Karin dagegen will Lehrerin werden (ebd. S.37-38). Der „Meinungsumfrage einer deutschen Frauenzeitschrift“ (Texte und Situationen II, 1976, S.28) zufolge verhalten sich deutsche Frauen im Fall Gleichberechtigung und Berufswahl sehr bewusst. Die Frage, ob „Frauen (...) für Berufe wie Krankenschwester, Kinderärztin oder Lehrerin mehr geeignet als für Berufe wie Ingenieurin, Physikerin oder Chemikerin (sind)“ (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S.29) ist von einer großen Mehrheit der deutschen Frauen (75 %) verneint worden. Der Aussage „Frauen sollen bei Gesprächen über Politik lieber zuhören, als selbst viel mitzureden.“ (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S.30) stimmen 94 % der Befragten nicht zu. In Bezug auf die Geschlechterrollen sind die deutschen Frauen gleichberechtigt.

92 % der befragten deutschen Frauen stimmen der Aussage „Kleine Jungen sollten im Haushalt genauso viel helfen wie kleine Mädchen“ zu. Die befragten Deutschen lehnen es ab, dass „bei wichtigen Entscheidungen in einer Familie (...) der Mann das letzte Wort haben (sollte).“ (ebd. 1976, S.30). Die entscheidende Rolle der deutschen Frauen in der Gesellschaft wird anhand der Umfrage hervorgehoben.

4.2.3.2.5. *Deutschland: Land der Autos*

Die Angaben einer Statistik zur Wahl von Verkehrsmitteln werden im zweiten Kapitel von „Texte und Situationen II“ (1976, S.35) präsentiert. Der Dialog (Statistische Erhebung, S.35), der dem vorangeht, bezieht sich auf eine Umfrage zum Thema. Der Umfrage zufolge bevorzugen 50 % der Deutschen den eigenen PKW, 40 % den Bus, 5 % das Fahrrad und 5 % gehen lieber zu Fuß. Dies zeigt uns ein Bild von Deutschland, bei dem die Wahl der Verkehrsmittel durch die Einwohner klar wird. Die Hälfte der Deutschen gibt dem eigenen Auto den Vorzug und bezeichnet als „bequemes Verkehrsmittel, individuelles Verkehrsmittel“ (ebd. S.35). Der Bus wird von einem großen Teil der Bevölkerung bevorzugt, weil die Fahrt mit dem Bus als billiger, sicherer und schneller eingeschätzt wird. Der Statistik zufolge fahren nur wenige Menschen mit dem Fahrrad zur Arbeit oder gehen zu Fuß (ebd. S.35). Vielleicht bestätigt das den stereotypen Satz „In Deutschland besitzen schon kleine Kinder ein eigenes Auto!“ (Texte und Situationen II, 1976, S.13). Dem Zitat zufolge ist Deutschland so reich, dass einzelne Familienmitglieder ihre eigenen Autos haben. Außer dem Attribut „Reichtum“ bringt dies auch das Klischee „Deutsche bauen Autos“ mit sich.

4.2.3.2.6. *Sozialprobleme in den Großstädten*

Mit den Sozialproblemen der deutschen Großstädte befassen sich die authentischen Lesetexte „Das Wohnen im Hochhaus“ (Texte und Situationen I, 1973, S.25), „Alte Menschen neben uns“ (ebd. S.28-30), „Auf dem Rummelplatz“ (ebd. S.43), „Freizeitprotokoll“ (ebd. S.46-48), „Rundfahrt durch Köln“ (Texte und Situationen II, 1976, S.23-24) und „Grenzen des Wachstums“ (ebd. S.23). Der erste Text beschäftigt sich mit den Problemen der Hochhausbewohner; der zweite mit der Einsamkeit älterer Menschen in Großstädten, der dritte mit dem Geränge und dem Lärm in Großstädten, der vierte, fünfte und sechste mit dem Verkehrsproblem und der letzte mit der Umweltverschmutzung.

Es wird von einer dramatischen und problematischen Lebensgewohnheit erzählt. Die Bewohner der Hochhäuser kennen sich nicht so gut, sie sind unsozial und weniger hilfsbereit. „Besonderes die alten Leute leiden darunter, dass alle Kontakte zu anderen Bewohnern fehlen. So kann es passieren, dass man ihren Tod erst bemerkt, wenn ihre Miete nicht bezahlt wurde.“ (Texte und Situationen I, 1974, S.25). Der Text „Alte Menschen neben uns“ (ebd. S.28-30) bezieht sich auf denselben Sozialumbruch in modernen bzw. hochentwickelten Ländern wie Deutschland. „Frau Wender wohnt in Frankfurt, in einem neuen Stadtviertel in der Nähe des Mains.“ Sie freut sich auf den Besuch eines fremden Mannes, der ihr Mittagsessen bringt. Weder ihre Verwandten noch ihre Freunde besuchen sie. „Schweigen ist in ihrer Wohnung, sie lebt wie in einem Gefängnis: allein gelassen und ausgeschlossen vom Leben.“ (ebd. S.28). „Früher lebten zwei oder drei Generationen unter einem Dach.“ (ebd. S.28). Aber das ist heute nur noch selten zu finden. „Es begann in Europa mit dem Aufbruch in das Industriezeitalter im vorigen Jahrhundert. (...). Die Geburtenkontrolle ist hier nötig, Kinderreichtum, früher für die Familien wichtig und schön, wird zum schweren Problem.“ (vgl. Texte und Situationen I, 1974, S. 29). Die schwierigen Lebens- und Arbeitsbedingungen in den deutschen Großstädten förderte zur Geburtenkontrolle.

Der Dialog findet zwischen Herrn Baumann und einem Freund statt, der nach Hildesheim umgezogen ist. Herr Baumann fragt ihn, ob es ihm dort gefällt. „Nicht schlecht.“, erwidert sein Freund und fügt hinzu: „Die Luft ist vor allem besser. (...) Und das Leben ist billiger.“ (Texte und Situationen II, 1976, S.1). Die Anzeige vom „Informationsamt der Stadt MARBURG Rathaus“ weist ebenfalls auf dieselben Probleme der Großstädte hin: Teure, kleine und knappe Wohnungen, Verkehrsproblem und Defizit an grüner Landschaft und an sozialem Kontakt zwischen den Einwohnern. Obwohl die Sätze der Anzeige in ihrer Form den Stereotypen ähneln, können wir nicht von Stereotypen sprechen, weil in den landeskundlichen bzw. informativen Sätzen die Verallgemeinerung bzw. Kategorisierung fehlt.

- 1) Sie finden leichter eine Wohnung (Texte und Situationen II, 1976, S.2).
- 2) Sie kommen am Wochenende schneller ins Grüne (ebd. S.2).
- 3) Sie haben einen kürzeren Weg zum Arbeitsplatz (ebd. S.2).
- 4) Sie finden leichter Kontakt zu anderen Menschen (ebd. S.2).
- 5) Das Leben ist gemütlicher (ebd. S.2).
- 6) Der Verkehr ist nicht so dicht (ebd. S.2).

7) Die Kinder haben mehr Platz zum Spielen (ebd. S.2).

Die zitierten Sätze zählen zwar nicht zu den Stereotypen, aber sie können auf die allgemeinen Probleme des deutschen Volks, vielleicht auf Stereotype über deutsche Städte anspielen. Denn jede Argumentation, die für Marburg zu werben scheint, taucht in einem anderen Text als Problem auf. Beispielweise wird im ersten Satz behauptet, dass eine Wohnung zur Miete leicht zu finden sei. Im Gegensatz dazu wird das Thema „Miete“ im Dialog „Zimmersuche“ als ein Problem gesehen. Manfred fragt Herrn Ersoy, ob er ein Zimmer in Köln gemietet hat. „Nein, leider noch nicht. Die Zimmer sind sehr teuer hier.“ (ebd. S.8), antwortet er. Daraufhin empfiehlt Ingrid, ein Zimmer in Sülz zu mieten. Manfred wendet ein: „Da werden Sie kaum etwas finden. Ziehen Sie doch lieber nach Merheim.“ Manfred findet Merheim besser als Sülz, weil die Luft dort nicht so schmutzig sei und es mehr grüne Landschaft gebe. Aber für Ingrid ist Sülz eine bessere Alternative, weil sie zu Fuß zur Universität gehen könne und das Kino und das Theater nah seien. Manfred hält aber die Zimmermiete in Sülz für teurer als in Merheim. In der Nähe einer grünen Landschaft wohnen war wohl ein wichtiges, aber seltenes Phänomen. „Sie kommen (...) schneller ins Grüne.“ (vg. Texte und Situationen II, 1976, S.2-8)

Das Stadtbild deutscher Großstädte der 1970er Jahre wird im Text „Rundfahrt durch Köln“ (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S.23-24) kritisiert. Demzufolge verfügten die deutschen Städte damals nicht über ausreichend Grünanlagen, Spielplätze, Parkplätze und Garagen. Es gab außerdem ein Umweltproblem. Im folgenden Zitat erzählt Ali Erken Kölner Freund von diesem Problem.

Ali Erken ist Journalist und arbeitet in Istanbul. Er hatte mich gebeten, ihn durch Köln zu fahren. „Wissen Sie“, sagte er, als wir gerade über die Brücke fuhren, „Es ist wirklich gewaltig, diese vielen Fabriken, die neuen Häuser, die vielen Autos-aber wenn man hier in das braune, ölige Wasser schaut. Das ist ein Problem (Texte und Situationen II, 1976, S.23).

Die deutschen Städte waren in die zwei Bereiche „Wohnviertel“ und „Industrieviertel“ geteilt. Die Fahrt vom Wohnviertel zum Industrieviertel führte zu Verkehrsproblemen: „Man hat in vielen Grossstädten den Fehler gemacht, Industrieviertel und Wohnviertel voneinander zu trennen. Das Ergebnis sehen Sie hier: ein reines Industrieviertel. Abends fahren die Leute in die Vororte, in die Schlafstädte, wie wir sagen.“ (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S.24).

Während dieser Rundfahrt in Köln sieht Ali Erken die Probleme deutscher Städte und zieht daraus eine Lehre. Demzufolge sollte die Türkei diese berücksichtigen,

während die Städte geplant und gebaut werden, um den Verkehrs- und Umweltproblemen rechtzeitig vorzubeugen. Das ist eine implizite Andeutung darauf, dass es damals in der Türkei keine Verkehrs- und Umweltprobleme gab: „Diese Fehler dürfen wir in der Türkei nicht machen. Man müsste die Städte ganz anders bauen. Mehr U-Bahnen, mehr Grünanlagen zum Spaziergehen, mehr Kinderspielflächen. Vor allem weniger Autos in der Innenstadt.“ (ebd. S.24).

Ali Erken und sein deutscher Freund besprechen das Verkehrs- und Parkplatzproblem deutscher Städte. Sie suchen nach den Gründen und sprechen dann über mögliche Lösungen:

Aber warum stehen diese Warenhäuser alle im Zentrum?“ wollte mein Gast wissen, „da muss man bei dem starken Verkehr doch lange fahren, wenn man einkaufen will. Und einen Parkplatz findet man auch nicht.“ „Das ist richtig“, sagte ich, „die Warenhäuser haben zwar alle Parkhäuser und Tiefgaragen gebaut, aber das Problem ist damit nicht gelöst (Texte und Situationen II, 1976, S.23-24).

Hieraus ergibt sich Folgendes: Auf die Verkehrs- und Parkprobleme deutscher Großstädte der 1970er Jahre bezieht sich das Lehrbuch „Texte und Situationen“ in einer problemorientierten Darstellungsweise.

4.2.3.2.7. *Angaben zu Personen: Eigennamen, Berufe, Attribute*

Mit den statistischen Angaben von Eigennamen, Berufen und Attributen deutscher Figuren beschäftigt sich der folgende Abschnitt. „Texte und Situationen“ enthält eine große Menge von deutschen Eigennamen. Sie werden in der folgenden Tabelle aufgelistet. Die Anzahl der Wiederholung desselben Namens wird in Klammern angegeben.

Tabelle 4.13. *Deutsche Eigennamen in „Texte und Situationen“*

Manfred, Klaus, Peter, Wolfgang, Ingrid, Karin, Dieter, Dieter, Christoph, Eberhard, Gisela, Inge, Jochen, Fritz, Berni, Eva, Werner, Leopold, Rolf, Birgit, Amalie, Albert, Erika, Behrendt, , Ralph, Willi, Simone, Heinrich, Karl, Michael, Norbert, Otto, Joseph, Riva, Hans, Herbert, Brigitte, Moritz, Wilke, Simone, Heinrich, Karl, Michael, Norbert, Otto, Joseph, Riva, Hans, Herbert, Brigitte, Moritz, Wilke, Kurt, Paul, Thomas, Franz, Schmidt, Heinz, Walter, Arnold, Friedrich, Erich, Günter, Walter, Jörg, Erik, Robert, Axel, Walter, Marlies, Ernst, Margret, Will, Erna, Martin, James, Siegfried, Ursula Marlene, Dietrich, Margrit, Wilfrid
--

Die Lehrwerke, deren Hauptziel die Kulturvermittlung ist, sind reich an Figuren und Personen des Zielsprachenlandes. Insgesamt werden in „Texte und Situationen“ 89 deutsche Eigennamen verwendet, denn alle Lesetexte werden authentischen Zeitschriften deutschen entliehen. Der Inhalt wird ausschließlich dem deutschen Kulturraum gewidmet. Daher sind die deutschen Eigennamen so häufig zu finden. Typisch deutsche Namen wie Manfred, Klaus, Peter, Wolfgang, Ingrid, Karin, Dieter, Wolfgang etc. werden am häufigsten verwendet. Der wiederholte Einsatz derselben deutschen Eigennamen gilt als Bestandteil des implizit stereotypisierten Deutschlandbildes.

Die Berufe und Tätigkeiten, die deutsche Figuren in „Texte und Situationen“ übernehmen, werden in folgender Tabelle dargestellt. Die Liste besteht aus den Namen und ihren Berufen.

Tabelle 4.14. *Berufe der deutschen Figuren in „Texte und Situationen“*

Günter Grass, Heine, Nietzsche, Goethe (Dichter), Meister Gerard (Architekt), Meister Arnold (Baumeister), Meister Bertram (Maler), Meister Leonhard (Schriftsteller, Theologe), Meister Ahrens, Meister Wagner (Sänger), Prof. Dr. Wilhelm Klatte, Frau Prof. Zambuto, Dr. med. M. Welby, Dr. Suk, Professor Eckes, Heinrich Klages (Unternehmer), Dr. Reinhold Knaub, Friedrich Wilhelm Raiffeisen (Sozialreformer), Dr. Behrendt (Unfallarzt)
--

Die bekanntesten deutschen Dichter, Schriftsteller, Sänger und Maler treten im Lehrwerk auf. Sie sind Bestandteile des Deutschlandbildes. Die Berufe anderer Figuren haben einen bedeutenden gesellschaftlichen Stand und ein hohes Niveau. Sie sind Ärzte, Akademiker und Wissenschaftler. Selbstverständlich werden auch neutrale Berufe genannt, aber ohne Hinweis darauf zu gehen, zu welchem Kulturkreis sie gehören.

4.2.3.2.8. *Attribute*

Die Adjektive, die in einem Zusammenhang mit Deutschland stehen, werden unten in der Tabelle genannt. Wir befassen uns mit den häufigsten auftauchenden Adjektiven.

Tabelle 4.15. *Attribute der deutschen Figuren in „Texte und Situationen“*

hilfsbereit, unzufrieden, klug, herrlich, ausgezeichnet, allein, einsam, berufstätig, gesetzlich, einwandfrei, attraktiv, entwickelt, , modern, musikalisch,
--

Im DaF-Lehrwerk „Texte und Situationen“ entdecken wir mehrere Adjektive, die Deutschland und die Deutschen charakterisieren. Die große Mehrheit von Adjektiven hat eine positive Bedeutung. Die Städte, Häuser, Straßen, Bauwerke, Fabriken und Verkehrsmittel (Texte und Situationen I, 1973, S.46, 101) werden in ihrer Größe beschrieben. Die deutsche Landschaft wird für „herrlich“, „attraktiv“ und „ausgezeichnet“ (Texte und Situationen II, 1976, S.5, 95) gehalten. Der Arbeitstag eines deutschen Bergarbeiters wird als „schnell“ und „hektisch“ bezeichnet (Texte und Situationen I, 1974, S.63). Der Baugrund in deutschen Großstädten war „knapp“ und „teuer“, das Leben in Deutschland war „sehr teuer“ (Texte und Situationen II, 1976, S.13). Deutschland hatte in den 1970er Jahren eine „moderne“ Volkswirtschaft (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S.98). Die Häuser deutscher Städte waren mit „technischen“ Einrichtungen ausgestattet (Texte und Situationen I, 1974, S.25). Die Technologie und Industrie Deutschlands waren „gewaltig“, jedoch floss in Flüssen „öliges“ Wasser (Texte und Situationen II, 1976, S.24). Darüber hinaus war das Leben in Deutschland damals „gemütlich“ (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S.5).

4.2.4. Didaktische Perspektive der Ergebnisse im interkulturellen Sinne

Für die Lehrwerke, die zwischen 1973-1997 veröffentlicht wurden, war die Kulturvermittlung des Zielsprachlandes also hier von Hauptziel. Das heißt, dass mit dem Lehrwerkeinsatz die sprachlichen Ziele zuletzt verbunden werden. „Texte und Situationen“ weist die Merkmale dieser Zeitperiode auf. Die Annahme von Flechsig, dass die Politik einer neuen Weltordnung nach dem Weltkrieg sich in den Lehrbüchern niederschlägt, ist damit bestätigt worden (vgl. Flechsig, 2001, S.5). Das Hauptmotiv jener Politik war die Befreiung der Entwicklungsländer von der Gefahr des Kommunismus, was sich auf zwei Ebenen verwirklichte. Die Didaktisierung der demokratischen Werte durch die Lehrwerke und die Kulturvermittlung, wodurch die Versöhnung mit den und das Kennenlernen der Fremdkulturen beabsichtigt wurde (vgl. Neuner und Hunfeld, 1993, S.109). Durch die landeskundliche Darstellung in den Dialogen, Interviews und Briefen wird ein positives Fremdbild bzw. Deutschlandbild präsentiert. Ausschließlich die deutsche Landeskunde erscheint in großem Maß. Entsprechend den didaktischen Anliegen dieser Zeitperiode steht die Kulturwelt im Vordergrund. Der Lerner lernt den deutschen Kulturraum durch die authentischen Berichte aus deutschen Zeitschriften kennen. Die Präsentation der deutschen Kultur ist charakteristisch für eine

problemorientierte und kritische Sprache. Die Themen beschäftigen sich hauptsächlich mit den Sozialproblemen deutscher Großstädte. Sichtbar ist außerdem eine positive und affirmative Darstellungsart. Von technischen und modernen Einrichtungen wird ebenso gesprochen. Der Lerner erhält die Informationen über die Vorteile der Großstädte gegenüber den kleineren Ortschaften.

Der Inhalt beider Bände „Texte und Situationen“ vermittelt eine didaktische Perspektive, die sich zeitgemäß herausgebildet hat. Der Stand beider Kulturräume bzw. die Dimension und Ebene, aus denen sie sich hier im Buch herausbilden, sind nicht gleich. Ein großer Raum wird dem Zielland „Deutschland“ zugeteilt. Eine große Mehrheit der Landeskunde beschäftigt sich mit „Deutschland“. Durch die Wiederholung und Häufigkeit der Präsentation deutscher Landeskunde entsteht schließlich ein neutrales und authentisches Deutschlandbild. In „Texte und Situationen“ handelt es sich nicht nur um Deutschdidaktik, sondern auch um eine Didaktik von demokratischen Werten wie die Gleichberechtigung der Frauen, die Toleranz, die gesellschaftliche Rolle beider Geschlechter etc. Dem Text nach sind deutsche Frauen gleichberechtigt, frei und selbstbewusst. Sie folgen ihren eigenen Zielen und Wünschen bei der beruflichen Ausbildung, bei Freizeitaktivitäten und sogar bei der Auswahl ihrer familiären Rollen. Deutsche Männer sollen beim Haushalt, Aufräumen und bei der Kindererziehung helfen.

4.2.5. Zusammenfassung

Nachdem wir die türkische DaF-Lehrwerkserie „Texte und Situationen“ gründlich bezüglich der nationalen Auto- und Heterostereotype analysiert haben, stellen wir keine expliziten Stereotype weder zu Deutschland noch zur Türkei fest. Es ist das Merkmal dieser Lehrwerkgeneration, dass Missverständnisse und negative Kulturvorstellung, die zu Spannungen zwischen den Völkern führen könnten, vermieden werden. Gewiss könnten die positiven Stereotype zum Kennenlernen und zur Annäherung beitragen. Vielleicht geht dies auf die Präsentationsart der Themen zurück. Der Inhalt wird so dokumentarisch bzw. beschreibend dargestellt, dass die Äußerung persönlicher Einstellungen zu den Eigen- und Fremdbilder selten vorkommen.

Die Themen, die zur Bildung eines Deutschlandbilds dienen, tauchen am häufigsten auf. Die Freizeitaktivitäten (Texte und Situationen I, 1973, S.36, 43, 47 ,48), die Einrichtung der Wohnung (vgl. Texte und Situationen I, 1973, S.12), die Umwandlung des Soziallebens durch die Industrialisierung (vgl. Texte und Situationen I, 1973, S.25),

die Ess- und Trinkgewohnheiten (ebd. S.36, 43, 47, 48) der Deutschen werden thematisiert. Wir sind auf Hinweise gestoßen, dass Deutsche lieber Bier trinken (ebd. S.47, 48) und Wurst essen (ebd. S.36, 43), was auf den Stereotyp „Deutsche trinken Bier“ hindeutet.

Im zweiten Band von „Texte und Situationen“ wird das Verkehrsproblem der 1970er Jahren behandelt. Die Hälfte der Deutschen fuhren lieber mit dem eigenen Auto, was sicher zum Verkehrsproblem führte (vgl. Texte und Situationen II, 1976, S. 23, 24, 25, 35). Es gibt hier außerdem Andeutungen und Hinweise darauf, dass sich deutsche Frauen in den 1970er Jahren ihrer Rechte bewusst waren und eine moderne Rolle in der Gesellschaft ausfüllten, die mit der männlichen gleichberechtigt war. Darüber hinaus werden die Türkei und Deutschland landeskundlich als „schön“ (vgl. Texte und Situationen I, 1974, S. 7, 18; Texte und Situationen II, 1976, S.1, 2, 17, 18, 23, 24 ,35) bezeichnet. Darüber hinaus tragen die geographischen und menschlichen Eigennamen des deutschen Kulturkreises zur Entstehung vom Deutschlandbild bei. Sie treten in einem großen Maß auf. Die Adjektive, die mit der deutschen Landeskunde bzw. Kultur zusammenhängen, bestimmen das Deutschlandbild. Eine große Anzahl davon trägt eine positive Bedeutung. Die Tätigkeiten der Figuren, die zum deutschen Kulturraum gehören, gelten bei den Menschen dieser Zeitperiode als Prestige, das eine Position in einer höheren Sozialschicht garantiert.

4.3. Kommunikationsorientiertes DaF-Lehrwerk: „Wie bitte?“

Die türkische DaF-Lehrwerkserie „Wie bitte?“ wurde im Schuljahr 2017-2018 in Oberschulen (Lise) eingesetzt (MEB, 2017, S.67-68). Sie ist eine vierbändige Buchserie (Wie bitte? A1.1, Wie bitte? A1.2, Wie bitte? A2.1, Wie bitte? A2.2), deren Bände aus Schüler-, Arbeits-, und Lehrerhandbüchern bestehen. Genauso wie die Lehrwerke, die ab 1997 veröffentlicht worden sind, ist es charakteristisch für „Wie bitte?“, dass die Landeskunde als ein Kommunikationsmittel eingesetzt wird. Das Ziel des Lehrstoffes und der Lehrbücher, die im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen, ist nicht mehr die Vermittlung der Kenntnisse über fremde Kulturen, sondern vielmehr die Förderung bzw. Ausbildung kommunikativer Fertigkeiten des Lernalters in der Fremdsprache. In solchen Lehrwerken ist keine klassische Landeskunde zu finden, die mit Hilfe von Landkarten Auskünfte über die Geographie des Eigen- und Ziellandes gibt. Es ist typisch für die Landeskunde der neuen Lehrwerkgeneration, dass das aktuelle

Sozialleben in den kommunikativen Stationen zu finden ist. Im Gegensatz zur zweiten Lehrwerkgeneration werden mehr visuelle Mittel verwendet.

Es gibt keinen homogenen Kulturkreis, denn im modernen Zeitalter leben viele Kulturen innerhalb einer Gesellschaft. Daher besteht kein Bedarf daran, in den DaF-Lehrwerken die türkische Kultur am Beispiele von in der Türkei lebenden Türken darzustellen, weil die türkische Kultur ein großer Bestandteil von Deutschland ist. Beide Kulturen kennen sich so gut wie nie zuvor. In „Wie bitte? (2016) wird in diesem Zusammenhang die türkische Kultur und Landeskunde am Beispiel von in Deutschland ansässigen Türken (Deutschtürken und Studenten) thematisiert. Die ersten drei Bände (Wie bitte? A1.1, A1.2, A2.1.) ist in 8 Module eingeteilt, während das vierte Band (Wie bitte? A2.2) 12 Module umfasst. In jedem Modul wird ein Thema auf drei Stufen (A, B, C) bearbeitet. Es werden hauptsächlich alltägliche, zeitgemäße und wichtige Themen ausgewählt.

Der Band 1 (Wie bitte? A1.1, 2016) befasst sich mit kommunikativen Situationen. Die in den Texten eingesetzten Figuren stellen sich, ihre Familie und ihre Schule vor. Sie sprechen über ihren Alltag, ihre Freizeitaktivitäten und besondere Tage. Der Band 2 (Wie bitte? A1.2, 2016) behandelt Freizeitaktivitäten (Sport, Urlaub, Ferien, Reise, Medien), soziale Probleme (Generationenkonflikt, Erziehung) und das Studium. Der Band 3 (Wie bitte? A2.1, 2016) geht den Themen „Multikultur in Berlin“, „die Probleme zwischen Generationen“, „Studium“, „Medienwelt“, „Natur live erleben“, „Gesundheit“ und „Erholung“ nach. Der Band 4 (Wie bitte? A2.2, 2016) enthält folgende Themen: „Mobilität“, „Länder, Leute und Kulturen“, „Miteinander“, „Die Schriftwelt“, „Kommunikation“, „Freizeit und Interessen“, „Neuigkeiten bei uns“, „Geld und Konsum“, „Erfolg“, „Veranstaltungen“, „Eine tolle Idee“ sowie „Technik und Wissenschaft“. Die Themen, die zur Auseinandersetzung ausgewählt werden, betreffen das Alltagsleben der Deutschlernenden. Im vorliegenden Abschnitt beschreiben wir zunächst die Autostereotype zur Türkei und anschließend Heterostereotype zu Deutschland.

4.3.1. Spuren der Eigen- und Fremdbilder hinsichtlich der nationalen Auto- und Heterostereotype

In „Wie bitte?“ (2016) untersuchen wir einerseits die expliziten und impliziten Auto- und Heterostereotype und andererseits die Spuren der Eigen- und Fremdbilder. Im

folgenden Abschnitt geht es zunächst um explizite Stereotype und anschließend um implizite Stereotype, die reich an Spuren für die Gestaltung der nationalen Auto- und Heterostereotype sind.

4.3.2. Explizite Stereotype

Die nationalen Stereotype spielen eine ungeheuer große Rolle bei der interkulturellen Kommunikation, deswegen ist die Didaktik der nationalen Stereotype beim Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung. Wir sprechen nicht nur von positiven und neutralen, sondern auch von negativen Stereotypen, denn wir sollten uns mit den Hauptcharaktereigenschaften der Person, mit der wir kommunizieren möchten, gut auskennen, um eine gesunde Kommunikation führen zu können. In folgender Lektion beschäftigen wir uns mit den expliziten Stereotypen zunächst zur Türkei und dann zu Deutschland.

4.3.2.1. Explizite Autostereotype zur Türkei

Bei der Analyse des Lehrwerkes „Wie bitte?“ konnten keine expliziten Stereotype zur Türkei ausfindig gemacht werden.

4.3.2.2. Explizite Heterostereotype zu Deutschland

Das Lehrbuch *Wie bitte?* A2.1 (2016) enthält explizite Heterostereotype zu Charakteristika des deutschen Volkes. Im Lesetext „Das Erasmusjahr in Berlin“ wird von den Erlebnissen einer türkischen Studentin in Berlin erzählt, die im Rahmen des Erasmusprogramms nach Deutschland gekommen ist. Sie wohnt in einem Studentenheim. Im Text erzählt sie über ihr Leben in Berlin. Sie hält das Leben in Berlin für „multikulturell“, denn „überall aus der Welt waren verschiedene Nationalitäten unter einem Dach.“ (*Wie bitte?* A2.1, 2016, S. 47). Es ist vornehmlich bemerkenswert, dass sie vier wichtige Heterostereotype zu den Deutschen explizit zur Sprache bringt. Sie hält die Deutschen für „direkt“, „sachlich“, „pünktlich“ und „diszipliniert“: „Die Direktheit, die Sachlichkeit, die Pünktlichkeit der deutschen Gesellschaft ist mir sehr schnell aufgefallen. Alle Regeln und Gesetze werden ernst genommen und eingehalten. Deutsche sagen oder drücken etwas ganz direkt aus, ohne es zu schmücken.“ (ebd. S.47).

Die Direktheit, Sachlichkeit, Pünktlichkeit und Disziplin gehören zu den wichtigsten nationalen Charakterzügen der Deutschen, die weltweit am häufigsten

stereotypisiert und durch verschiedene Untersuchungen im Rahmen Stereotypenforschung bestätigt werden. Die Studien Katz / Braly und Sodhi / Bergius von und waren bereits zu den gleichen Ergebnissen gekommen (vgl. Katz und Braly, 1933, S.43; Sodhi und Bergius, 1953, S.37).

4.3.3. Implizite Stereotype

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf implizite Stereotype zur Türkei und zu Deutschland. Hierbei werden wir uns mit den Andeutungen und Anspielungen auf die nationalen Stereotype, die in die Sätze, Bilder, Zeichnungen, Skizzen, Fotos etc. eingestreut werden, beschäftigen. Die Autostereotype und Heterostereotype werden getrennt voneinander bearbeitet. Zunächst werden die geographischen Bilder, anschließend die soziokulturellen Bilder der betreffenden Länder aufgegriffen. Außerdem wird eine Statistik der geographischen und menschlichen Eigennamen erstellt und im Anschluss beschrieben. Zuletzt werden die beruflichen Tätigkeiten und Adjektive, die mit den nationalen Figuren zusammenhängen, interpretiert.

4.3.3.1. Spuren der impliziten Autostereotype zur Türkei

In „Wie bitte?“ sind geographische und soziokulturelle Bilder der Türkei zu entdecken. Solche Bilder sind die Zusammensetzung aus türkischer Geographie und soziokulturellen Besonderheiten, die implizite Stereotype enthalten. Jedes Wort, das sich an den Begriff „Türkei“ anschließt, gilt als Baustein der Bilder. Hier versuchen wir den Spuren der impliziten Autostereotype zu folgen.

4.3.3.1.1. Geographie

Die Nennung geographischer und regionaler Namen in „Wie bitte?“ werden im Folgendem dargelegt. Die Städte, Stadtteile, die Ortschaften und Sehenswürdigkeiten werden unten in der Tabelle aufgeführt. Es wird danach gefragt, mit welchen Themen türkische Geographie bzw. Landeskunde verbunden werden. Im Folgenden werden die Liste der türkischen Städte und Sehenswürdigkeiten dargestellt.

Tabelle 4.16. Geographische Eigennamen der Türkei in „Wie bitte?“

Stadt		Sehenswürdigkeit	
Ankara	Bursa	Ölüdeniz	Museum für anatolische Zivilisationen,

Stadt		Sehenswürdigkeit	
Istanbul	Eskişehir	Kıdrak	Atatürk Mausoleum
Dalaman	Beypazarı	Belceyiz	Türkiye Büyük Millet Meclisi
Bodrum	Afyon	Patara Strand	
Izmir	Sinop	Nationaldenkmal	
Antalya	Artvin	Ankara-Burg	
Fethiye	Van	Dolmabahçe-Palast,	
Samsun	Marmaris		
Kırıkkale			

Die Schulbücher geben wenige Auskünfte über die geographischen Besonderheiten der Türkei. Im Inhalt finden sich keine Meere, Seen, Flüsse und Berge der Türkei. Die Türkei wird 54 Male genannt. Die größten und wichtigsten Städte (Istanbul, Ankara, Izmir) werden am häufigsten genannt. Die Städte wie Antalya, Fethiye und Marmaris werden auch sehr oft thematisiert. Hinsichtlich ihrer natürlichen Schönheiten bzw. Sehenswürdigkeiten werden sie mit dem Thema *Tourismus* zusammengebunden. Die oben erwähnten türkischen Städte gelten als bekannteste und beliebteste Urlaubsorte der internationalen Touristen. Ankara hat viele Sehenswürdigkeiten, die die Touristen besichtigen wollen.

4.3.3.1.2. Die Türkei: Urlaubsland

Die Geographie der Türkei wird am häufigsten im Zusammenhang mit touristischen Besonderheiten behandelt. Die wichtigsten Urlaubsorte der Türkei ziehen die Aufmerksamkeit der deutschen Touristen auf sich, denn die Türkei ist für die deutschen Urlauber eines der beliebtesten Länder (vgl. Wie bitte? A2.1, 2016, S.91). Klaus will einen unvergesslichen Urlaub in der Türkei machen: „Klaus holt einige Reiseprospekte von der Reiseagentur. Es gibt viele Urlaubsmöglichkeiten. Aber Klaus findet die Bodrumreise interessant. Er will Petra überraschen, weil sie schon immer nach Bodrum reisen wollte. Die Reise, die sie planen, soll unvergesslich sein.“ (vgl. Wie bitte? A1.2, 2016, S. 72). Seit Jahrzehnten ist die Türkei eines der beliebtesten Länder für Deutsche. Jedes Jahr reisen Millionen von Touristen aus Deutschland an. Sie haben eine positive Einstellung zur Türkei, d.h. das Bild der Türkei in den Köpfen deutscher Touristen ist positiv. Bodrum und Fethiye-Ölüdeniz sind nur zwei der beliebtesten Reiseorte.

Fethiye-Ölüdeniz im Süden von der Türkei liegt die Stadt Fethiye. Die Stadt ist etwa 60 Minuten südlich vom Flughafen Dalaman entfernt. Ölüdeniz ist der schönste Strand in der Türkei. Der Strand hat super weißen Sand. Es gibt viele Liegestühle und bunte Sonnenschirme. Die Touristen machen Paragliding. Ölüdeniz ist ein Naturwunder. Die Temperaturen sind in allen Jahreszeiten zwischen 15 und 34 Grad Celsius (Wie bitte A1.2, 2016, S.30).

Die optimalen Bedingungen, unter denen die Touristen Urlaub machen wollen, finden sie in Fethiye-Ölüdeniz. Der Strand mit weißem Sand, die bereitstehenden Liegestühle und Sonnenschirme sind für die Touristen von großer Relevanz. Diese Gegend ist außerdem wegen ihrer schönen Natur, die den Urlaubern Aktivitäten wie Paragliding bzw. Gleitschirmfliegen ermöglichen und wegen des herrlichen Klimas beliebt.

Die Strände Ölüdeniz, Kızılkaya und Belceğiz in Fethiye sind die bekanntesten Plätze zum Gleitschirmfliegen. Das Organisationsteam holt die Touristen mit speziellen Jeeps ab und fährt sie zum Startplatz. Dort zeigen die professionellen Fluglehrer den Touristen die Flugregeln. Man kann das Naturwunder Ölüdeniz von einer Höhe von fast 2000 Metern überfliegen und langsam in die Tiefe sinken. Die Gleitschirmpiloten starten von einem 1969 Meter hohen Berg. Sie sehen den Patara Strand, Dalaman und manchmal an klaren Tagen Rhodos. Am Start- und Landeplatz warten Leute und begrüßen sie. Manche Leute filmen die Starts, Landungen und die Flugmanöver. Das ist ein außergewöhnliches Erlebnis (Wie bitte A1.2, 2016, S.75).

Die Strände „Kızılkaya“ und „Belceğiz“ sind ebenso bekannt für die günstigen Plätze zum Gleitschirmfliegen. Ölüdeniz wird als „Naturwunder“ bezeichnet. Die Erlebnisse, die Touristen an den Stränden in Fethiye haben, werden als „außergewöhnlich“ bezeichnet. Der Berg von Ölüdeniz erlaubt den Touristen einen unvergesslichen Ausblick. Darüber hinaus ist Marmaris einer der beliebtesten Urlaubsorte, die die Aufmerksamkeit der deutschen Touristen erweckt. Bodrum erlaubt den Urlaubern einen „wunderbaren Ausblick“.

Melanie schreibt einen Brief über ihren Urlaub in Bodrum, wo es ihr sehr gefallen hat. Melanie genießt die Sonne, die Wärme und das Meer in Bodrum. Sie hält außerdem die türkischen Angestellten für „sehr freundlich“. Im Brief werden die positiven Adjektive „wunderbar“ und „sehr freundlich“ verwendet. Das betont die Beliebtheit bzw. positive Einstellung der Deutschen zu den türkischen Urlaubsorten und türkischen Angestellten, die in den Hotels tätig sind.

Sonnige Grüße aus Marmaris. Ich sitze hier auf der Terrasse im Hotel und sehe auf das Meer. Es ist ein wunderbarer Ausblick. (...). Hier scheint die Sonne und es ist sehr warm. Ich rieche das Meer. Bei meiner Anreise waren die Angestellten an der Rezeption im Hotel sehr freundlich (Wie bitte A1.2, 2016, S.67).

Es gibt außerdem sachliche Auskünfte über die Türkei und ihre Sehenswürdigkeiten.

Die Türkei liegt in (Asien). Ein Teil der Türkei gehört zu Europa. Die Türkei hat über 77 Millionen (Einwohner). Die (Hauptstadt) der Türkei ist Ankara. Ankara hat viele (Sehenswürdigkeiten) wie z. B. das Atatürk Mausoleum. Es ist ein landesweit bekanntes Nationaldenkmal. Die Ankara- Burg und das (Museum) für Anatolische Zivilisationen sind sehr berühmt (Wie bitte? A1.2, S. 86).

Den Touristen gefällt die Türkei als Urlaubsland nicht nur wegen „Sonne, Meer, und Strand“, sondern vielmehr wegen deren kulturellem und historischen Erbe, das aus anatolischen Zivilisationen zurückgeblieben ist. In der globalisierten Welt sind sie dank der digitalen Medien bekannt geworden. Mittels der kommunikativen und interaktiven Medien lernen die Touristen Urlaubsorte entsprechend ihren Interessen kennen. Daher hat die Türkei ein großes Potential für den Markt der Kulturreisen. Das oben angegebene Zitat enthält einen Hinweis auf dieselbe Annahme. Außer dem tourischen Grund besichtigen die Deutschen das Inland (die Türkei) Türkisch zu lernen. Thomas äußert im folgenden Zitat seine Gedanken über die Türkei:

Hallo! Mein Name ist Thomas. Ich bin 16 Jahre alt. Ich fliege im September in die Türkei und möchte Türkisch lernen. Türkisch finde ich interessant. Ich lerne jetzt schon ein paar Sätze. Ich muss dort in die Schule gehen. Die Schule ist in Ankara (...). Ich bleibe in Ankara ein Jahr lang. Ich finde die Türkei sehr interessant und historisch (Wie bitte? A1.1, S.89).

Für Thomas, der plant, in die Türkei zu reisen und dort in die Schule zu gehen, um Türkisch zu lernen, ist die Türkei „interessant“ und „historisch“. Aus Deutschland kommt Aleyna in die Türkei, wo ihre Großeltern leben. Sie interessiert sich vor allem für die Geschäfte und billige Kleidungen, die in Deutschland viel teurer sind. Kulturelle Aktivitäten, wie ins Kino und ins Konzert gehen, kann sie ebenso in der Türkei wahrnehmen.

Hallo! Ich heiße Aleyna und bin 15 Jahre alt. Ich lebe in Deutschland und komme im Sommer in die Türkei. Ich kann sehr gut Deutsch und Türkisch sprechen. Ich spreche ein bisschen Spanisch. Meine Großeltern leben in der Stadt. In der Stadt sind viele Geschäfte. In der

Türkei sind die Kleidungen billig. Ich kaufe hier gerne ein. Meine Cousine und ich gehen meistens ins Kino oder ins Konzert (Wie bitte? A1.1, S.89).

Das heterostereotype Bild der Türkei als „Urlandsland“ ergänzt die sogenannte „meditierende Kunst“, welche verschiedene typisch türkische Kunsthandwerksarten umfasst. Im Lehrbuch „Wie bitte? A2.2“ werden als Beispiele die Ebru-Kunst und die Töpferei dargestellt. Die Ausführung der Kunst und die dazu benötigten Mittel werden fotografiert: Ebru-Gemälde, Flaschen mit Ölfarben, Behälter voll mit Wasser, Töpfe (Wie bitte? A2.2, 2016, S.83). Als kulturelle Komponente dieses Bildes steigert sogenannte meditative Kunst die Tourismuskapazität des Landes.

4.3.3.1.3. Nationale Feste

Die nationalen Feste, deren Bedeutung für die Unabhängigkeit nicht nur dem türkischen Volk, sondern auch den fremden Völkern bewusst ist, werden durch eine affirmative Darstellungsweise thematisiert. Das Feiern von nationalen Festen (30. August Tag des Sieges, 29. Oktober Tag der Republik, Tag der Nationalen Souveränität und der Kinder, 19. Mai Tag der Jugend- und des Sportes) werden beschrieben. Sonja nimmt am Kinderfest teil. Mit dem Fest kennt sie sich gut aus. „Sonja kann sehr gut tanzen. Sie kommt aus Deutschland, und lebt gern in der Türkei. Das Fest findet sie auch toll.“ (vgl. Wie bitte? A1.1, 2016, S.91). Die Texte und Bilder verraten, wie die Türken die Feste feiern.

Wir singen Lieder, sagen Gedichte auf, und tanzen Folklore. (...) Am 30. August machen die Piloten akrobatische Flüge. (...) Nächste Woche ist der 19. Mai. Wir trainieren jeden Tag. Wir machen akrobatische Bewegungen. Wir feiern das Fest auf dem Schulhof. Unsere Mütter und Väter kommen zum Fest. Ich muss ein Lied vorsingen. Ich bin sehr aufgeregt. (...) Der 29. Oktober ist bald da. Unsere Klasse hat eine Aufführung. Wir spielen ein Theaterstück. Das Theaterstück ist kurz. Wir üben viel. Es darf nichts schiefgehen. Ich singe im Chor. Das sind türkische Volkslieder. Ich mag Volksmusik (Wie bitte? A1.1, 2016, S.91).

Die Folklore ist eine Art des türkischen Tanzes. Sie wird generell bei den Feiern von Festen und Hochzeiten aufgeführt. Als ein Bestandteil türkischer Kultur trägt sie viel zum Entstehen des Türkeibildes bei. Sie ist ein Teil der türkischen Kultur bzw. Türken-Bild. Das Zitat zeigt außerdem auf die Bedeutung der nationalen Feste für die türkischen Schüler. Sie sollten sich auf das Feiern vorbereiten. In nationalen Festen singen Sie Lieder, sagen Gedichte und tanzen Folklore.

4.3.3.1.4. Hochzeit

Die Besonderheiten von türkischen Hochzeiten, die zu den wichtigsten kulturellen Charakteristika der Türkei gehören, werden ausgeführt. Die Hochzeit beginnt mit dem Hennaabend, an dessen Feier ausschließlich die Frauen teilnehmen dürfen. Die Braut trägt ein Bindallı (Brautkleid für den Hennaabend). Die Hochzeitsfeier findet am Sonntag statt. Die Braut zieht das Brautkleid an. Sie wird geschminkt und geschmückt. Die Familie des Bräutigams kommt zu der Braut nach zu Hause und bringt das Brautpaar in den Hochzeitssaal. Dort wird getanzt und gesungen. Dem Brautpaar wird Geld oder Gold geschenkt. Den Gästen werden Kuchen und Limonade angeboten.

Am Samstagabend haben wir den Hennaabend von ihrer Tochter Cansu gefeiert. (...) Cansu hat ein Bindallı getragen und war sehr glücklich. (...) Am Sonntagmorgen hat die Hochzeitsfeier früh angefangen. (...) Cansu hat ihr Brautkleid angezogen und wir haben sie geschminkt und geschmückt. (...) Der Vater von Cansu hat eine Schleife um ihre Taille gebunden. Die Schleife ist rot gewesen. (...) Am Sonntagabend haben sich alle Gäste im Hochzeitssaal getroffen. (...) Bei der Hochzeitsfeier haben wir getanzt, gesungen und gefeiert. Dem Brautpaar haben die Gäste Geld und Gold geschenkt. Wir haben auch Kuchen gegessen und Limonade getrunken. (Wie bitte? A1.2, 2016, S.23).

Die Zeremonien und das Feiern türkischer Hochzeiten charakterisieren sich insbesondere durch „Hennaabend“ (Kına Gecesi), „Schleier der Braut“ (Duvak), Brautkleid für den „Hennaabend“ (Bindallı) und durch „Folklore“. Deren Pracht unterscheidet sie von ausländischen, vor allem von europäischen Hochzeiten. Das oben aufgeführte Zitat beschreibt die türkischen Hochzeiten sehr detailliert. Obwohl es da kein Stereotyp zu finden ist, gibt es klare Spuren zur Entstehung der nationalen Stereotype. Denn die Kultur, Bräuche und Tradition einer Gesellschaft sind die Grundlage bzw. Grundbausteine für die Entstehung der Stereotype.

4.3.3.1.5. Grüßformeln

Die Türken begrüßen sich auf ihre eigene Art und Weise. Beim Begrüßen, Empfangen und Verabschieden gibt es bestimmte Verhaltensweisen, durch die die Türken sich von anderen Völkern unterscheiden. Das folgende Zitat und die Bilder zeigen die typisch türkische Grüßformeln, die zur Erstellung des Türkenbildes beitragen. charakterisieren die Türken sich dadurch, dass die jüngeren Menschen bei der Begrüßung ihren Respekt vor den Ältern zeigen.

Die befreundeten Männer im gleichen Alter küssen sich an der Wange. Man küsst aber nicht mit der Lippe, legt Wange an Wange. Frauen machen das gleiche, aber oft mit Kussgeräuschen. (...). Bei einem Familientreffen begrüßt jeder jeden. Die jüngste Person geht zuerst zur ältesten Person, beugt sich leicht, tut den Handrücken unter das Kinn und dann auf die Stirn (Wie bitte? A1.2, 2016, S. 63).

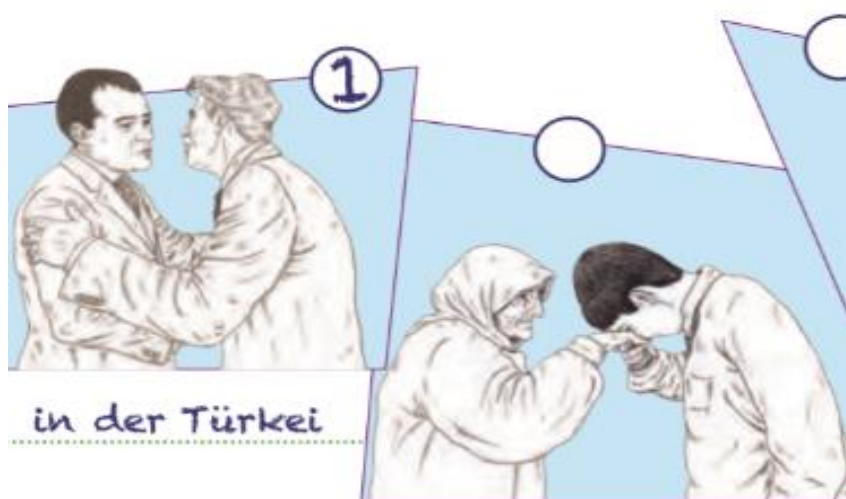


Bild 4. 8. *Sich Begrüßen, Wie bitte? A1.2, S.63*

Die oben gezeigten Grußformeln gehören zu nationalen Traditionen und Gewohnheiten. Obwohl dies im alltäglichen modernen Großstädtleben zunehmend selten vorkommt, ist es in den Ortschaften noch üblich. Bei religiösen Feiern wie dem Opfer- und dem Zuckerfest küssen die Jugendlichen den Älteren die Hand und legt den Handrücken an die Stirn. Bei der Umarmung küssen sich die erwachsenen Türken einander erst auf die rechte und danach auf die linke Wange.

Die Merkmale türkischer Familien werden unter der Überschrift „Drei Generationen unter einem Dach“ (*Wie bitte? A.2.1, S.33*) behandelt. Die Probleme der Jugendlichen, die Konflikte mit ihren Eltern und die Beziehung zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern werden thematisiert.

Die Lektion „Erwachsen werden“ (*Wie bitte? A2.1, S.28-37*) diskutiert die Probleme und Schwierigkeiten, die die Jugend mit ihren Eltern erlebt. Der Großteil des Inhalts ist sachlich und neutral und steht daher in keinem Zusammenhang mit nationalen Stereotypen. Das Bild einer türkischen Großfamilie, die aus Eltern, Großeltern und Kindern besteht, ist unter der Überschrift „Drei Generationen unter einem Dach“. (*Wie bitte? A2.1, 2016, S.33*) abgebildet. Das Bild 4.9. veranschaulicht die Form türkischer Familien.

B.3. Drei Generationen unter einem Dach

a. Welche Adjektive passen zu welchen Generationen? Ordne zu!
(Die Adjektive können mehrmals benutzt werden.)



Bild 4. 9. Großfamilie, *Wie bitte? A.2.1, S.33*

Dies ist vielleicht eine Spur oder ein Hinweis darauf, dass die Türken noch in Großfamilien leben. Dazu kommen einige Adjektive wie „traditionell“, „tolerant“, „autoritär“, „altmodisch“ (ebd. S.32-33). Die Zusammensetzung der Adjektive im Kontext einer türkischen Familie vermag auf implizite Autostereotype über das türkische Volk hinzeigen.

4.3.3.1.6. Essgewohnheiten

Ein türkischer Junge, der bei einer deutschen Gastfamilie wohnt, möchte seine Sprachkenntnisse erweitern. Er erlebt Probleme, weil es ihm schwerfällt, sich der deutschen Kultur anzupassen. Er formuliert stereotype Ausdrücke, während er von seinen kulturbezogenen Problemen spricht.

Andere Länder- andere Sitten und Gebräuche. Die unterschiedliche Kultur spielt auch eine große Rolle bei der Kommunikation. Auch die Essgewohnheit von meiner Gastfamilie war anders. Abends aß man nur ein paar Scheiben Brot. Bei uns zu Hause wird vor allem abends warm gegessen (Wie bitte? A2.1, 2016, S. 45).

Im obigen Zitat sind einige Spuren von nationalen bzw. Heterostereotypen zu finden. Für Türken ist die deutsche Kultur ein fremder Kulturraum. Insbesondere scheint sich dieser Unterschied bzw. diese Eigenartigkeit in den Essgewohnheiten zu zeigen. Daraus ist zu verstehen, dass im Gegensatz zu den Türken die Deutschen zum

Abendessen nichts kochen. Die Gedanken über die deutsche Kultur bzw. die Essgewohnheiten besitzen keine Verallgemeinerung, weil die deutsche Gastfamilie von Tunahan sich von der deutschen allgemeinen Kultur unterscheiden könnte. Daher können wir die Spur nicht als Heterostereotyp bezeichnen. Die Erfahrung von Tunahan kann ein Anlass geben, dass Deutschlerner dieses Wissen als Stereotype wahrnehmen.

4.3.3.1.7. *Angaben zu Personen: Eigennamen, Berufe, Attribute*

Die menschlichen Eigenschaften der türkischen Figuren, die in „Wie bitte?“ festgestellt werden, werden in der Tabelle unten dargestellt. Die menschlichen Eigennamen, ihre beruflichen Tätigkeiten und Adjektive, die mit den türkischen Figuren verknüpft sind.

In der folgenden Tabelle werden die türkischen Eigennamen aufgelistet.

Tabelle 4.17. *Türkische Eigennamen in „Wie bitte?“*

Mustafa, Burcu, Aylin, Ali, Melike, Cansu, Sinan, Ahmet, Selin, Seda, Sena, Mert, Belma, Emre, Elif, Gökay, Canan, Ege, Tuna, Leyla, Busemin, Hakan, Pelin, Berkay, Eren, Derya, Emine, Sila, Mehmet, Tamer, Beylem, Murat, Ayla, Ali Rıza, Zeynep, Burak, Onur, Ezgi, Alperen, Makbule, Zübeyde, Alper, Hasan, Azra, Merve, Bensus, Kutay, Altay, Üntay, Bengisu, Cengiz, Kaan, Tülay, Eray, Suna, Halil

Die vier Lehrbücher von „Wie bitte?“ enthalten 58 türkische Eigennamen. Eine große Anzahl davon wird mehrmals benutzt. Die Namen sind typisch türkisch. Die Namen Mustafa, Burcu, Aylin, Ali, Melike, Cansu, Sinan, Ahmet, Selin, Seda, Mert etc. treten am häufigsten auf. Im folgenden Abschnitt werden die berufliche bzw. Sozialrolle der türkischen Figuren analysiert. Danaben werden die wichtigsten Persönlichkeiten des türkischen Kulturkreises vorgestellt. Die Berufe der türkischen Figuren zeigen im Allgemeinen ein homogenes Bild. Viele von ihnen sind Schüler und Studenten. Folgende Tabelle zeigt die beruflichen Rollen der türkischen Personen.

Tabelle 4.18. *Berufe der türkischen Figuren in „Wie bitte?“*

Atatürk (Kommandant, Ministerpräsident, Staatspräsident), Tülay, Derya, Ahmet, Elif, Tunahan (Schüler/Schülerin), Burcu (Studentin), die Mutter von Frau Gürpınar (Lehrerin), der Vater von Frau Gürpınar (Techniker, Architekt), der Bruder von Frau Gürpınar (Arzt). Busemin (Schülerin, Schwimmerin), der Onkel von Elif (Pilot), Mustafa Kemals Vater (Beamter), Ahmet (Informatiker)

Ein kleiner Anteil der ausgewählten beruflichen Rollen der türkischen Figuren haben einen hohen Sozialstatus. Staatspräsident, Ministerpräsident, Kommandant, Techniker, Architekt, Arzt, Pilot, Beamter und Informatiker gehören zur Ober- und Mittelschicht, die den Personen einen wichtigen Sozialstatus gewähren. Den türkischen Frauen werden keinem Beruf mit höheren sozialen Status zugeordnet.

Die Adjektive, die die türkischen Figuren charakterisieren, werden unten angegeben. Im Allgemeinen werden positive Adjektive verwendet. Es gibt außerdem Adjektive, die die Türkei charakterisieren.

Tabelle 4.19. *Attribute der türkischen Figuren in „Wie bitte?“*

schön, interessant, nicht direkt, nicht offen, berühmt, außergewöhnlich, bunt, wunderbar, sehr freundlich

Die Adjektive „schön, unvergesslich, historisch, interessant, außergewöhnlich, berühmt, super weiß, wunderbar und bunt“ werden im Kontext der Geographie der Türkei und deren Sehenswürdigkeiten in den Urlaubsorten verwendet. „nicht direkt“ und „nicht offen“ beschreiben die nationalen Charakterzüge des türkischen Volkes. Diese Beschreibungen vertreten die deutliche Hinsicht auf Türken.

Im Gegensatz zu Deutschen sagen die Türken etwas „nicht direkt“, sondern „indirekt“ und „geschmückt“, so die Erzählerin. Der Text deutet darauf hin, dass die Türken „indirekt“ sind. Die Erzählerin weist auf die Bedeutung der Stereotypedidaktik beim Fremdsprachenlernen hin. Sie gerät in Schwierigkeiten, weil sie vor ihrer Reise und ihrem Aufenthalt in Deutschland nichts über deutschen Stereotyp wie „Direktheit“ wusste: „Bei uns Türken werden Sachen und Dinge in einem Kontext (Geschichte) ausgedrückt. Am Anfang war das für mich ganz fremd und schwierig. Ich konnte über Probleme und Dinge nicht direkt und offen reden. (...)“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.47). Die kulturkontrastive Äußerung ist bemerkenswert für das ausgelegte Deutschlehrbuch „Wie bitte?“ (2016).

4.3.3.2. Spuren der impliziten Heterostereotype zu Deutschland

Im folgenden Abschnitt suchen wir nach den Spuren impliziter Heterostereotype über die deutschen Kulturräume. Es wird gefragt, wie Deutschland und die deutsche Kultur, die das deutschen Volkes auszeichnen, in „Wie bitte?“ (2016) zum Ausdruck

gebracht werden. Wir befassen uns dabei mit den geographischen und soziokulturellen Bildern von Deutschland, die die Basis für implizite Stereotype sind.

4.3.3.2.1. *Geographie*

Die impliziten Stereotype und dadurch erstellten Deutschlandbilder, die aus landeskundlichen Auskünften, einzelnen Wörtern und Eigennamen bestehen, werden hier aufgegriffen. Zunächst gehen wir auf die Eigennamen der deutschen Geographie bzw. Regionen, Städte, Seen, Flüsse und Ortschaften und dann auf die implizit stereotypisierten Inhalte zu betreffender Geographie ein. Die nächste Tabelle zeigt die geographischen Eigennamen Deutschlands.

Tabelle 4.20. *Geographische Eigennamen von Deutschland in „Wie bitte?“*

Region	Stadt	Insel	Fluss	Berg	Meer/See
Brandenburg	Berlin	Herreninsel	Der Rhein	Rigi-Berg	Die Bodensee
Sachsen Bayern	Köln	Fraueninsel	Die Elbe		Die Nordsee
DDR Nordrhein-	Hamburg	Krautinsel			Das Bayrische Meer,
Westfalen	Frankfurt				Der Sundhäuser See,
Niedersachsen	München				Der Kreide-See
Reinland-Pfalz	Bremen				Der Chiemsee,
Hessen Saarland	Stuttgart				Die Binnenalster,
Schleswig-	Düsseldorf				Die Außenalster
Holstein	Koblenz				
Mecklenburg-	Potsdam				
Vorpommern	Leipzig				
Thüringen Baden-	Wiesbaden				
Württemberg	Fulda				
Westdeutschland	Marburg				
Sachsen-Anhalt	(Darmstadt				
	Dresden				

Die vier Lehrbücher von „Wie bitte?“ stellen dem Deutschlerner mehrere Bezeichnungen deutscher Geographie, Städte, Meere, Seen, Flüsse, Berge, Inseln, Ortschaften und Sehenswürdigkeiten vor. Deutschland wird 75 Mal genannt. Die Bundesländer und ihre Hauptstädte treten am häufigsten auf. Berlin, Köln, Hamburg und Frankfurt gehören zu den am meisten dargestellten Städten, deren bekannteste

Sehenswürdigkeiten von Berlin und Köln (Kreuzberg Brandenburger Tor, die Berliner Mauer, das Römisch-Germanische Museum, Reiterstatue am Heumarkt, Bahnhofstrasse, Kurfürstendamm, Kölner Dom, Stefansdom, Schokoladenmuseum, „Schoko- Express“, Karlsplatz, Marienplatz, Riesengarten, Wilhelmstrasse, Maximilianplatz Heines Gymnasium, Rheinauhafen) in einer dokumentarischen und affirmativen Art präsentiert werden.

4.3.3.2.2. *Tourismus*

In „Wie bitte“ entsteht ein Deutschlandbild in Bezug auf den Tourismus. Es besagt, dass es für Touristen viele Alternativen gibt. Für den Kulturtourismus und für den Sonne-Sand-Meertourismus sind viele Orte und Sehenswürdigkeiten vorhanden. Deutschland hat einige Seen, an denen Touristen insbesondere einheimischen deutschen Touristen ein angenehmer Sommerurlaub möglich ist.

Der Chiemsee befindet sich in Bayern. Das ist im Süden Deutschlands. Er heißt auch „bayrisches Meer“ und ist der drittgrößte See Deutschlands. Der Chiemsee hat drei Inseln. Sie heißen Herreninsel, Fraueninsel und Krautinsel. Die Landschaft ist sehr schön. Es gibt Wälder, historische Gebäuden und viele Blumen. Dort machen die Menschen Urlaub. Die Touristen können baden und segeln. Das Wetter ist warm und angenehm. Die Temperaturen liegen im Sommer zwischen 20 und 26 Grad Celsius (Wie bitte? A1.2, 2916, S.30).

In Deutschland befinden sich Urlaubsorte, die in einer schönen Landschaft liegen. Der Chiemsee ist geeignet für den Sommerurlaub, weil die Landschaft und das Wetter schön sind, weil es am See Wälder und historische Gebäude gibt und weil es neben dem Baden Alternativen wie das Segeln gibt. Das Lehrwerk weist wiederum darauf, dass die deutschen Städte eine große Anzahl von kulturellen, historischen und natürlichen Sehenswürdigkeiten besitzen. Beispielweise ist Köln reich an kulturellen und historischen Gebäuden wie der Kölner Dom, das Römische-Germanische Museum und das Denkmal von Friedrich Wilhelm III. Außerdem ermöglicht der Rhein den Bewohnern und Touristen eine schöne Schifffahrt.

- 1) In der Altstadt konnten wir das Denkmal von Friedrich Wilhelm III. sehen. Da ist auch der zweitgrößte Platz in Köln, der Heumarkt.
- 2) Der Rhein ist der längste Fluss Deutschlands (1230 Kilometer). Da haben wir eine schöne Fahrt mit dem Schiff gemacht.

- 3) Die Römer haben mich schon immer interessiert. Hier haben wir zahlreiche Funde zum römischen Alltagsleben gesehen.
- 4) Es ist einer der höchsten Bauwerke in Köln. Aus knapp 100 Metern Höhe hatten wir einen tollen Ausblick (Wie bitte? A2.2, S.34).

Durch informative und meist affirmative Texte wird Deutschland den Deutschlernern als Natur- und Kulturland beschrieben. Es ist eine allgemeine Annahme, dass die Deutschen im Urlaub die Türkei besuchen. In „Wie bitte?“ wird ein neues Bild von Deutschland als Urlaubsland gezeichnet. Alperen und seine Eltern reisen von der Türkei nach Deutschland und machen dort Urlaub. Hamburg, das den Besuchern viele Alternativen bietet, finden sie „groß“ und „schön“. Neben den Naturbesonderheiten wie den Seen „Binnenalster“ und „Außenalster“, dem Fluss „Elbe“, dem „Hamburger Hafen“ und dem Stadtpark gibt es ebenso Musicals, Theater, einen Tierpark, ein Aquarium und eine Kunsthalle.

Hamburg ist groß und schön. In Hamburg wohnen 1,7 Millionen Menschen. Das Stadtzentrum hat zwei Seen, die Binnenalster und die Außenalster. Hier fahren kleine Schiffe für Touristen. Es gibt für die Fahrt Segelboote und Ruderboote. Hamburg ist eine Hafenstadt. Der Fluss "Elbe" verbindet die Stadt und die Nordsee (100 km). Der Hamburger Hafen ist sehr groß. Hier gibt es Platz für 500-600 Schiffe und hier arbeiten 100.000 Menschen. Wir haben immer schöne Spaziergänge gemacht und im Stadtpark gegrillt. (...) An einem Abend sind wir ins Musical-Theater gefahren. Hamburg ist bekannt für gute Musicals (Wie bitte? A1.2, 2016, S.87).

Zu demselben Zweck wird Berlin in den Texten und auf den Fotos ausführlich vorgestellt. „Berlin ist eine wunderschöne Stadt. (...) Sie ist eine Stadt und gleichzeitig ein Bundesland. Ich finde Berlin sehr interessant. In Berlin gibt es viele Sehenswürdigkeiten.“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.20). Berlins Sehenswürdigkeiten wie „das mächtige Brandenburger Tor“, „die interessante Weltzeituhr“, „der riesengroße Reichstag“, „der berühmte Kurfürstendamm“, „das prächtige Schloss Charlottenburg“ (ebd. S.20) werden erwähnt. Vier Mädchen besprechen das Thema und diskutieren, was sie in Berlin machen sollen. Eines schlägt vor, die Sehenswürdigkeiten anzuschauen. Das andere will „mit einem modernen Schiff eine Stadtrundfahrt machen.“ (vgl. Wie bitte? A2.1, 2016, S.21) Zwei Mädchen möchten „zur Glaskuppel gehen und von oben das Parlament besichtigen“ (ebd. 21). Im selben Text wird von der Geschichte Berlins erzählt. Sie hat sich von einer einstigen Kleinstadt zu einer Großstadt

entwickelt. Das Tor war früher kleiner. „Heute besuchen viele Touristen das Tor.“ (ebd. S.22) Die erste elektrische Straßenbahn wurde in Berlin in Gang gesetzt. Und „Heute hat Berlin das größte Straßenbahnnetz von Deutschland.“ (ebd. S.22). Das Lehrbuch „Wie bitte? A2.1“ erteilt den Deutschlernenden Auskunft zum Maueraufbau, zur DDR, zu Westdeutschland und zur Wiedervereinigung.

4.3.3.2.3. Sozialleben

Melanie und Sonja sind für eine Woche zu Besuch bei Familie Aytürk in Kreuzberg. Sie schreiben Briefe an ihre Familien und erzählen darin von ihrem Besuch, von Familie Aytürk und von Kreuzberg. Beide Freundinnen halten die Familie Aytürk für nett. Kreuzberg sei „multikulturell“, denn dort leben viele Türken. Sie sind interessiert an den türkischen Spezialitäten und der türkischen Küche. Das Essen, das sie im türkischen Restaurant essen, finden sie sehr lecker.

Hier wohnt eine multikulturelle Gesellschaft. (...) Da hier viele Türken leben, interessiert mich Kreuzberg besonders. Überall kann man türkische Spezialitäten kaufen. (...) Da in Kreuzberg viele Türken leben, nennt man diesen Ort auch „Klein-Istanbul“. Mit einer Gastfamilie waren wir gestern in einem türkischen Restaurant. Das Essen war sehr lecker (Wie bitte? A2.1, 2016, S.25).

Die Landeskunde und die türkische Kultur werden in den betreffenden Briefen thematisiert. Außerdem gibt es einige stereotype Sätze über die türkische Gesellschaft in Kreuzberg. „Klein-Istanbul“ ist ein implizites Bild der türkischen Gesellschaft in Deutschland, das ihre Spezialitäten und ihre Gerichte bzw. Küche betrifft. Sie bezeichnen Kreuzberg als „interessant“, weil dort eine multikulturelle Gesellschaft ansässig ist. Den Einwohnern von deutschen Städten werden alle Möglichkeiten zur Verfügung gestellt. Es gibt eine große Menge an Unterhaltungs-, Einkaufs-, Ausbildungs- und Arbeits- und Verkehrsmöglichkeiten.

Das Leben in der Stadt hat Vorteile. Alles ist sehr praktisch. In der Großstadt hat man alles, was man braucht. Kinos, Restaurants, Cafés, Theater, viele Einkaufsmöglichkeiten, viele Arbeitsstellen, weiterführende Schulen und Universitäten. Es gibt viele Verkehrsmöglichkeiten. Fast in jede Richtung gibt es Bus-, Zug- und U-Bahn Linien (Wie bitte? A2.1, 2016, S.10).

Trotz aller günstigen Bedingungen bergen die deutschen Städte Probleme in sich. Der Lärm, die Umweltverschmutzung, die Einsamkeit der Einwohner, das

Verkehrsproblem und die geringe Anzahl an Grünanlagen zählen zu den Beschwerden von Anwohnern. Das Leben in den Großstädten ist stressig und hektisch.

„Natürlich gibt es auch Nachteile. Es ist sehr laut und die Luft ist verschmutzt. Leider haben die meisten Menschen keinen Garten. Viele kennen ihre Nachbarn nicht. Die Kommunikation unter den Menschen ist gering. Man verschwendet viel Zeit im Verkehr. Die Menschen sind einsamer. Sie leben in Stress und Hektik. Markus- 23- Frankfurt“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.10).

Trotz der modernen Verkehrsnetze erleben die Einwohner Probleme im Verkehr. Die Wohnungsmieten in Hamburg sind sehr hoch. Das ist ein großes Problem. Es gibt Einwohner, die jeden Tag stundenlang unterwegs sind.

Ich heiße Leon und studiere in Frankfurt. Ich wohne aber in Aschaffenburg. Jeden Morgen fahre ich mit der Bahn nach Frankfurt. Die Fahrt dauert 30 Minuten. Aschaffenburg liegt ungefähr 43 km entfernt von Frankfurt. Ich wohne in Aschaffenburg, weil dort die Wohnungsmieten billiger sind. Ich benutze die Bahnkarte, denn mit einer Bahnkarte fahren ist viel günstiger. Mit der Bahnkarte kann jeder Schüler, Student und Erwachsener zum halben Preis fahren.“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.12).

Trotz der Länge der Wegstrecke bietet die Bahn den Schülern, Studenten und Erwachsenen die Möglichkeit, 50% billiger zu reisen. Die Adjektive „optimal“ und „günstig“ sorgen für ein positives Bild von Deutschland hinsichtlich des Verkehrs, obwohl es in vorigem Zitat eine Beschwerde über Verkehrsprobleme gibt.

Frankfurt ist mit ca. 660000 Einwohnern die fünftgrößte Stadt Deutschlands. 300000 Pendler fahren täglich in die Main-Metropole zur Arbeit. Darunter sind auch unzählige Besucher und Touristen. Sie benutzen das Verkehrsnetz. Der Verkehr in Frankfurt ist mit oder ohne eigenes Auto immer optimal. Neben den Buslinien, Straßenbahnen, Taxis gibt es die U- und S-Bahnen. Für Fahrten in das Frankfurter Umland gibt es neben den S-Bahnen auch die Regionalzüge. In der gesamten Region von Wiesbaden bis Fulda und von Marburg bis Darmstadt gibt es eine gemeinsame Tarifstruktur (Wie bitte? A2.1, 2016, S.13).

Eines der wichtigsten Probleme des modernen Lebens sind Verkehrsunfälle, die in „Wie bitte?“ dreimal thematisiert werden. Die jeden Tag steigende Zahl der privaten Autos führt zu mehr Verkehrsstau und -unfällen. Markus Müller hat einen Autounfall auf der B 15 Richtung München. Er ruft den Notarzt an und informiert ihn, dass es einen Unfall gab und er verletzt ist. Mit dem Thema werden völlig deutsche Figuren mit einer diskutierten und kritisierten Darstellungsart verknüpft (Wie bitte? A2.1, 2016, S.74).

Wegen der hohen Lebensunterhaltungskosten in Großstädten wie Hamburg ist das Leben der Familien, die zwei Kinder haben, schwierig. Für Wohnungsmiete, Telefon-, Internet- und Stromrechnung, Küche und andere Ausgaben reicht der Lohn oder das Gehalt nicht. In der Zeitperiode zwischen 1997-2018 leben die Menschen in einer „Konsumgesellschaft“. Sie geben zunehmend mehr aus, als sie verdienen haben, weil sie nicht nur Grund-, sondern auch Luxusbedürfnisse haben. Sie sollen Geld sparen, einen Urlaub machen zu können.

Familie Klein ist eine deutsche Durchschnittsfamilie und wohnt in Hamburg. Das Leben in einer Großstadt mit zwei Kindern ist wirklich schwer. Jeden Monat, wenn Herr Klein und Frau Klein ihren Lohn bekommen haben, müssen alle Ausgaben und Kosten gut berechnet werden. Die Miete kostet 830 €. Für das Telefon und das Internet zahlen sie ungefähr 120 €. In einem Monat verbrauchen sie mit Frau Klein zusammen für das Auto 100 €. Für die Küche zahlen sie ungefähr 700 € und für den Strom 60 €. Jeden Monat geben sie für die Aktivitäten in ihrer Freizeit ungefähr 100 € aus. Tanja und Jonas bekommen pro Person 100 € Taschengeld. Dieses Geld verbrauchen sie für ihre Bücher, ihre Kleidung und Sonstiges. Jeden Monat sparen sie 250 € und mit diesem Geld können sie sich ihren Urlaub leisten (Wie bitte? A2.2, 2016, S.90).

Vorkehrungen gegen die Umweltverschmutzung werden in Deutschland dadurch getroffen, dass die Stadtverwaltungen einen Mülltrennungsprozess in Gang gesetzt haben. Der Müll soll gemäß vier Kategorien getrennt werden.

Lützel ist ein Stadtteil von Koblenz. In Lützel wohnen viele Menschen. Die Menschen produzieren viel Müll. Jede Familie muss ihren Müll in vier farbige Mülltonnen trennen. Die Mülltonnen stehen hinter den Häusern. In die blaue Altpapiertonne kommen Zeitungen, Kataloge und Kartons. In die grüne Biotonne kommen alle natürlichen Abfälle wie Obst- und Gemüsereste, Blätter, Gras oder Essensreste. In die gelbe Tonne kommen alle Verpackungen: Alufolie, Plastik. In die graue Restmülltonne kommen die Materialien: Gummi, Bleistifte, Kassetten, Fotos oder Schuhe. Der Müllmann holt jeden Monat den Müll ab. Ein Kalender zeigt die Müll-Tage. Man hat die Müllabfuhr in Lützel gut organisiert. Die Mülltrennung ist gut für die Natur! (Wie bitte? A1.2, 2016, S.32).

Charakteristisch für Deutschland sind die Flohmärkte, wo alte und gebrauchte Sachen verkauft werden.

Der „Flohmarkt“ ist auch als „Trödelmarkt“ bekannt und ist in Deutschland weit verbreitet. (...) Zurzeit werden hier nicht nur alte Kleider, sondern auch andere gebrauchte Sachen wie zum Beispiel alte Möbelstücke, Bücher, Spielzeuge, Schallplatten / Cd's und Vieles mehr verkauft (Wie bitte? A2.2, 2016, S.94).

4.3.3.2.4. *Sport / Freizeitaktivitäten / Hobbys*

In „Wie bitte? A2.1“ sind Fotos zu professionellen Sportaktivitäten abgebildet. Die Sportarten von Basketball, Fußball, Eishockey bis Fechten werden von deutschen Spielern betrieben. Da spielen die Kölner Monkeys und Augsburger Delphine Eishockey. Die Bedeutung von Sport für die Deutschen wird durch Beispiele von Anfang an dargelegt. Die Deutschen haben Interesse am Radfahren, Camping, Wandern usw.

Deutschland hat ein weit verbreitetes Radweg-Netz, dass uns das Alltagsradfahren oder Tourenradfahren möglich macht. In mehreren Regionen gibt es viele schöne Radwege in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. So kann man mit der Familie eine Fahrradtour starten, ein wahres Abenteuer erleben und daran Spaß haben (Wie bitte? A2.1, 2016, S.17).

Die Vielfalt der Freizeitaktivitäten, die in „Wie bitte?“ von deutschen Figuren betrieben werden, spiegelt das Interesse der Deutschen daran wider. Radfahren, Camping, Wandern, Ausflüge machen, Zelten, Velofahren sind einige der Freizeitaktivitäten, für die Deutsche sich interessieren. Charakteristisch für die deutschen Städte ist, dass sie bestimmte Wege bzw. Routen für das Fahrradfahren haben. Darüber hinaus zählen das Tauchen, Einladungskarten sammeln, Filme anschauen, Schach spielen, Fotos machen, Computerspiele, Angeln, Musik hören, Klavier und Geige spielen zu den Lieblingshobbys der deutschen Figuren (Wie bitte? A1.1, S.74-75; Wie bitte A2.1, S.67).

Beim Camping erleben die Teilnehmer Abenteuer wie Trekking, Wandern, Klettern, Flüsse überqueren und Tauchen. Klaus, Jens, Sandra, Jürgen, Susanne und Martin diskutieren, um sich für einen Ort für das Tauchen zu entschließen. „Wir können zum Sundhäuser See fahren und dort tauchen. Ich finde, dass das Tauchen ein Abenteuererlebnis ist.“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.67), sagt Klaus. Susanne stellt sich gegen die Meinung von Klaus und sagt: „Es ist besser, wenn wir zum Kreide-See fahren. Der See ist für die Anfänger wie wir besser geeignet.“ (ebd. S.67) Hier geht es um landeskundliche Informationen und um das Auswählen durch deutsche Urlauber. „Camping als Urlaub entstand in Deutschland in den 60er Jahren.“ (ebd. S.68) Und „In Deutschland gibt es über 2000 Campingplätze.“ (ebd. S.69) Dem Text zufolge sind Italien, Frankreich und die Türkei die beliebtesten Länder für deutsche Urlauber (ebd. S.91).

Klaus und Stefan planen einen viertägigen Campingtrip. Die 15-jährigen Zwillinge von Klaus Maier Thomas und Timo und der Sohn von Stefan nehmen am Campingtrip teil. „Den Jungs wird eine Aufgabenteilung gegeben. Sie sollen in der Umgebung geeignete Campingplätze finden und eine Liste von den notwendigen Sachen

erstellen.“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.62) Nicht nur die Väter, sondern auch die Jungs sollen die Aufgabe bzw. Verantwortung für die Vorbereitung auf das Camping übernehmen. Das ist eine Anspielung und ein Hinweis auf den Erziehungsstil deutscher Familien. Ihre Kinder sollen eigenverantwortliches Handeln lernen. Susanne, die Freundin von Leon, hilft Leon beim Schreiben einer Einkaufsliste. Sie gehen zusammen einkaufen, um die nötigen Dinge zu kaufen. Die Fotos zeigen, wie die Jungs das Campingfeuer machen und das Zelt aufbauen.

Manche Deutschen wollen in die Natur, manche an den Strand und manche ins Ausland gehen. Italien und Österreich sind die beliebtesten Länder: „Ich möchte gern nach Rom reisen. (...) Ich fahre vielleicht nach Österreich.“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.84). Es gibt drei Prospekte von deutschen Hotels, deren Fotos zu sehen sind. Im Text wird Auskunft über die Reise und über die Unterkunftsmöglichkeiten in Deutschland gegeben. Außer deutsche menschlichen Eigennamen (Herr und Frau Müller, Lena Schmidt, Max Schmidt) und örtlichen Eigennamen (Friedrichshafen, Stuttgart, Thüringen, Deutschland) treffen wir auf keine Spuren zu irgendwelchen expliziten Stereotypen, geschweige denn auf nationale Stereotype zu Türken oder Deutschen.

4.3.3.2.5. Sozialprobleme

Es wird das Leben und die Probleme der Jugend besprochen. Die Konflikte mit ihren Eltern, die Beziehung zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern in der Vergangenheit und heute werden in den Texten besprochen. Unten werden wir den Inhalt nach nationalen Stereotypen analysieren. „Ein neues Leben“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.81) erzählt von der Geschichte bzw. dem Problem eines deutschen Einzelkinds. Elena ist als Einzelkind aufgewachsen. Von ihren Eltern hat Elena alles bekommen, was sie sich wünscht. „Meine Eltern haben mir alles gekauft, wovon andere Kinder träumten.“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.81), sagt sie und fügt hinzu: „Wenn ich zurückdenke, erinnere ich mich nur an meine Einsamkeit und Traurigkeit. Mit niemanden konnte ich etwas teilen, über Gefühle und Probleme sprechen. Keiner hatte Zeit für mich, so zog ich mich zurück, bekam Depressionen und wurde eine Außenseiterin“ (Wie bitte? A2.1, 2016, S.81). Der Text und das Zitat befassen sich mit einem Sozialproblem Deutschlands. Den Angaben der Statistiken zufolge wächst jedes dritte Kind als Einzelkind auf ([http-28](#)). Das wirkt sich dem Text zufolge negativ auf die Gesundheit der Einzelkinder aus. Die Bevölkerung Deutschlands schrumpft und veraltet, weil die Menschen weniger Kinder haben wollen.

4.3.3.2.6. *Gesundheit/Ernährung*

Die Lektion „Gesund leben“ (Wie bitte? A1.2, 2016, S.78-79) bezieht sich auf gesunde und ungesunde Dinge. Beispielweise sollen die Menschen für ein gesundes Leben auf Süßigkeiten und zuckerhaltige Getränke verzichten. Dazu sollen sie außerdem Sport (Joggen, Fitness und Laufen) treiben. Darüber hinaus sollen sie sich natürlich ernähren, Jogurt, Milch, Obst und Gemüse verzehren. Die Thematisierung der Gesundheit hat keine Verbindung mit einem Stereotyp, weil es keine stereotypen Ausdrücke zu türkischen und deutschen Figuren gibt.

4.3.3.2.7. *Angaben zu Personen: Eigennamen, Berufe, Attribute*

Die Personalien, die die deutschen Figuren in „Wie bitte?“ identifizieren, werden hier dargelegt. Zunächst werden die Eigennamen der deutschen Personen aufgelistet. Ihnen folgen ihre beruflichen Tätigkeiten und am Ende die Adjektive, die sie charakterisieren.

Die Eigennamen deutscher Figuren, die in „Wie bitte?“ eingesetzt werden, befinden sich in der folgenden Tabelle. Die Zahl, die in Klammern geschrieben ist, bedeutet die Häufigkeit der Wiederholung desselben Eigennamens. Unter der Liste werden die Angaben interpretiert. Es wird ebenso festgestellt, welche Eigennamen am häufigsten ausgesprochen werden.

Tabelle 4.21. *Deutsche Eigennamen in „Wie bitte?“*

Leon, Anja, Klaus, Jens, Markus, Thomas, Alina, Karin, Melanie, Simone, Sandra, Timo, Max, Lea, Tim, Tanja, Claudia, Lukas, Bettina, Petra, Jonas, Stefan, Anita, Sabine, Manuel, Sonja, Nina, Fredericke, Karina, Tom, Fabian, Daniela, Beate, Paul, Martin, Anna, Andrea, Marion, Nora, Sabrina, Astrid, Monika, Peter, Andreas, Friedrich, Elke, Laura, Tina, Susanne, Maria, Michael, Matthias, Sarah, Ralf, Raphael, Luka, Leonie, Miriam, Brigitte, Jürgen, Fabian, Kevin, Annette, Franziska, Hans, Linda, Emma, Angela, Arnold, Mark, Meike, Erika, Klara, Rita, Julia, Aleya, Heike, Philip, Nicolas, Sophie, Heinrich, Jasmin, Judith, Sara, Liane, Elina, Willi, Denis, Steffi, Mareike, Manfred, Beatrix, Johannes, Karsten, Gisela, Kai, Elfriede, Annika, Annelise, Tamara, Albert
--

In den vier Lehrbuchbänden von „Wie bitte?“ werden 101 deutsche Eigennamen für Menschen benutzt. Leon, Anja, Klaus, Jens, Markus, Thomas, Alina, Karin, Melanie, Simone, Sandra, Timo, Max, Lea, Tim etc. werden am häufigsten gebraucht. Sie sind

Beispiele für typisch deutsche Vornamen. Die beruflichen Tätigkeiten deutscher Figuren in „Wie bitte?“ werden in folgender Tabelle angegeben. Eine große Anzahl der deutschen Persönlichkeiten, die sich für ihre Berufe charakterisieren, werden im Lehrbuch „Wie bitte? (2016) verwendet.

Tabelle 4.22. *Berufe der deutschen Figuren in „Wie bitte?“*

Albert Einstein (Wissenschaftler, Erfinder), Andreas Hoffmann, Laura Hoffmann, Renate, Andre, Klaus, Lisa Schulz, Lea, Ralf, Nina, Max, Alina, Karin (Schüler/Schülerin), Frau Schöne (Erdkundelehrerin), Herr Schmidt (Chemielehrer), Hans Schmidt (Rentner), Jürgen Hoffmann (Lehrer), Elfride Schmidt (Rentnerin), Brigitte Hoffmann (Lehrerin), Maria (Lehrerin/Studentin), Tante Maria (Kinderärztin), Vater von Markus (Architekt, Möbeldesigner, Schreiner), die Mutter von Markus (Grundschullehrerin), Leon (Student), Melanie, Daniela (Schüler/Studentin), Tim (Student, Büroangestellter), Jürgen (Arzt), Klaus (Detektiv), Dr. Schneider (Arzt), Selina (Ärztin), Anja (Lehrerin), Sally (Reporterin), Claudia (Krankenschwester), Dirk (Modedesigner), Sandra (Volleyballspielerin)

Die Rollen der deutschen Figuren in Beruf und Gesellschaft, die in „Wie bitte?“ erscheinen, sind charakteristisch für kommunikative Rollen, die am häufigsten aus Schülern, Studenten und ihren Familien und Lehrern bestehen. Entsprechend den Lehrzielen der Lehrwerke der dritten Zeitperiode sollen die Figuren kommunikative Rollen übernehmen. Nur die Berufsposition „Arzt“ verschafft ihren Besitzern einen höheren Status.

Die Adjektive, die Deutsche und Deutschland betreffen und einen Beitrag zur Erstellung des Landesbildes leisten, werden in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 4.23. *Attribute der deutschen Figuren in „Wie bitte?“*

(sehr) schön, wunderschön, (sehr) groß, riesengroß, bekannt, berühmt, warm, angenehm, toll, interessant, multikulturell, stressig, hektisch, schwer, einsam, traurig
--

Die Adjektive, die mit Deutschland und mit den Deutschen zusammenhängen, sind im allgemeinen Sinne affirmativ und positiv verwendet. Sie fördern die Entstehung eines positiven Bildes von Deutschland. Insbesondere die Adjektive „(sehr) schön, wunderschön, (sehr) groß, riesengroß, bekannt, berühmt auffällig“ kennzeichnen die deutsche Geographie (der Chiemsee, der Rhein, die Elbe) und Städte (Berlin, Köln, Frankfurt, Hamburg). Das Leben in den deutschen Großstädten ist

charakteristischerweise „multikulturell, stressig, hektisch, und günstig“. Die Sozialprobleme in den deutschen Großstädten werden durch die Adjektive „teuer, einsam, schwer, traurig“ beschrieben.

4.3.4. Didaktische Perspektive der Ergebnisse im interkulturellen Sinne

„Wie bitte? A2.1“ (2016) stellt eine multikulturelle Welt dar. Im Mittelpunkt des Geschehens befindet sich Deutschland. Eine große Mehrheit der Figuren, die in den Texten und Fotos erscheinen, gehört zur Fremdwelt. Landeskundlich hat wiederum Deutschland eine höhere Position. Die Türkei tritt in geringerem Maß auf. Deutschland wird nicht als ein homogener, sondern als heterogener bzw. multikultureller Kulturraum beschrieben. In diesem Zusammenhang wird die türkische Kultur in Kreuzberg, die durch Deutsch-Türken vertreten wird, zum Thema. Außerdem wird die Türkei als Tourismusregion bezeichnet.

Das Lehrbuch von „Wie bitte? A2.1“ (2016) besitzt eine moderne bzw. aktuelle Perspektive hinsichtlich der Darstellungsart der sachlichen und kulturellen Themen. Der Stand und die Richtung der stereotypen Äußerungen sind ganz neutral. Insbesondere geht es dabei um die Toleranz, die multikulturelle Betrachtungsweise und Gleichberechtigung zwischen beiden Kulturräumen.

Es wird ebenso auf die Bedeutung von Sport für die Deutschen hingewiesen. Die Mehrheit der deutschen Jungen und Mädchen treiben regelmäßig Sport. Für die Erziehung der türkischen Jugend werden die Sportgewohnheiten der deutschen Jugend als Beispiel gegeben.

Das Foto, auf dem eine türkischstämmige Großfamilie zu sehen ist, zeigt eine traditionell-türkische Familie in Deutschland. In den Texten von „Drei Generationen unter einem Dach“ (2016, S.33) kann eine positive Auffassung herausgelesen werden. Das Foto deutet auf die Verständigung und Wärmezweischen den Großeltern und Enkelkindern hin. Demgegenüber leben die deutschen Großeltern allein. Sie leiden zuallererst an Einsamkeit.

4.3.5. Zusammenfassung

Die Attribute „Direktheit“, „Sachlichkeit“ und „Pünktlichkeit“ werden den deutschen nationalen Charaktereigenschaften zugeschrieben (vgl. Wie bitte? A2.1, 2016, S.47). Diese sind als explizite Heterostereotype zu definieren. Anders formuliert drücken

solche Ausdrücke aus, dass Deutsche „direkt“, „sachlich“ und „pünktlich“ sind. Obwohl hier von einem direkten bzw. expliziten stereotypen Ausdruck über die Türken nicht die Rede sein kann, gehen wir aufgrund der Darstellungsart des Themas davon aus, dass es implizit um den Vergleich der nationalen Attribute des Eigen- und Zielsprachenlandes (der Türkei und Deutschland) geht. Die Beschwerden von einer in Berlin ansässigen türkischen Studentin über die „Direktheit“, „Sachlichkeit“ und „Pünktlichkeit“ der Deutschen werden dargestellt, um die soziokulturellen Unterschiede zwischen beiden Kulturen aufzuzeigen. Wegen dieser soziokulturellen Unterschiede hat die türkische Studentin beim Gespräch mit Muttersprachlern Kommunikationsprobleme. Außerdem handelt es sich um eine entgegengesetzte Wortbedeutung bzw. ein Antonym zu oben erwähnten typisch deutschen nationalen Attributen. Es wird impliziert, dass die Türken „indirekt“, „unsachlich“ und „unpünktlich“ seien. Hinsichtlich der touristischen Städte und Sehenswürdigkeiten wird „die Türkei sehr interessant und historisch“ (Wie Bitte A1.1, S.89) beurteilt. Die bekanntesten und beliebtesten Urlaubsorte der deutschen Touristen (Fethiye-Ölüdeniz, Kızılkaya, Belek, Bodrum etc.) werden am häufigsten durch eine affirmative Darstellungsweise thematisiert (Wie bitte? A1.2, S.30, 75). Durch die Darstellung des typisch türkischen Kulturerbes wie Ebru-Kunst, Töpferei und Folklore wird ein interessantes Bild der Türkei erstellt (Wie bitte? A1.1, S.91; A2.2, S.83). Zu diesem Bild gehören auch nationale Feste (Wie bitte? A1.1, S.91), türkische Hochzeiten, die Hochzeitsfeier, der Hennaabend (Wie bitte? A1.2, S.23) sowie die Umarmung und der Hand- und Wangenkuss bei der Begrüßung und Verabschiedung (vgl. S.63).

Die traditionelle Familienform „Drei Generationen unter einem Dach“ (Wie bitte? A2.1, S.33) wird mit der türkischen Kultur in Verbindung gebracht. Dazu kommen außerdem die Probleme und Konflikte zwischen der älteren und jüngeren Generation hinzu. In diesem Zusammenhang werden die Adjektive „traditionell“, „tolerant“, „autoritär“, „altmodisch“ etc. benutzt.

In Wie bitte? A2.1 (S.45) wird auf die türkische und deutsche Esskultur hingewiesen. Die türkische Studentin, die in Berlin bei einer deutschen Familie wohnt, beschwert sich darüber, dass „man nur ein paar Scheiben Brot“ (ebd.) zum Abendessen isst. Sie stellt einen kulturellen Unterschied zur Türkei fest, wo es üblich ist, dass man abends etwas Warmes isst. „Bei uns zu Hause wird vor allem abends warm

gegessen.“ (ebd.) Wir gehen davon aus, dass in der Türkei großen Wert auf das Abendessen gelegt wird und dass das Abendessen zur Hauptmahlzeit gezählt wird.

Es geht außerdem um eine große Anzahl deutscher Städte (Berlin, Köln, Frankfurt, Hamburg etc.), Seen (Bodensee, Nordsee, Kreide-See, Chiemsee etc.) und Flüsse (Rhein, Elbe). Insbesondere wird über die Sehenswürdigkeiten von Berlin und Hamburg erzählt. Es wird „Berlin sehr interessant“ (Wie bitte? A2.1, S.20) und Hamburg „groß und schön“ (Wie bitte? A1.2, S.87) gesehen. Zu den Sehenswürdigkeiten Deutschlands zählen das Brandenburger Tor, der Kurfürstendamm, die Berliner Mauer, der Kölner Dom und das Römisch-Germanische Museum. Berlin wird in seiner Multikulturalität dargestellt (2016, S.22-25). Besonders Berlin-Kreuzberg, wo vor allem türkischstämmige Menschen leben, wird als „multikulturell“ (S.25) definiert. Aus demselben Grund wird Kreuzberg als „Klein-Istanbul“ bezeichnet. Hier gibt es einen positiven Hinweis auf die türkische Küche bzw. die türkischen Speisen. Demzufolge finden deutsche Studenten das Essen im türkischen Restaurant „lecker“. (2016, S.25). Die deutschen Großstädte (Berlin, Hamburg etc.) werden entweder hinsichtlich ihrer Sehenswürdigkeiten oder der Sozialprobleme ihrer Bewohner beschrieben. Es wird vor allem auf die Verkehrs- und Umweltverschmutzungsprobleme hingedeutet (Wie bitte? A2.2, S.10; A2.1. S.84). Durch eine kritische und problemorientierte Darstellungsart wird festgestellt, dass das Leben in den deutschen Großstädten wie Berlin und Hamburg hektisch und stressig sei (Wie bitte? A2.2, S.10.). Die Einwohner beklagen sich außerdem über die in deutschen Großstädten erlebten Herausforderungen wie knapper und teurer Wohnungsraum und hohe Lebenskosten (Wie bitte? A2.2, S.12, 90). Es wird darüber hinaus angedeutet, dass die oben genannten Probleme der modernen Städte sich negativ auf den Kinderwunsch der Menschen auswirken und dass dies dazu führe, dass innerhalb der Familien eine geringere Anzahl von Kindern geboren wird. Demzufolge seien deutsche Kinder in deutschen Großstädten „einsam“, „traurig“ und „depressiv“ aufgewachsen (Wie bitte? A2.1, 2016, S.81).

Themen wie „Sport“ und „Freizeitaktivitäten“ kommen häufig im Kontext des deutschen Kulturraums vor (2016, S.10, 11, 12, 17). Besonders Radfahren, Eishockey, Fußball etc. werden als typisch „deutsch“ herausgestellt. In Texten zum Sport werden allein deutsche Figuren eingesetzt. Obwohl dazu kein direkter Ausdruck zu finden ist, kann die Thematisierung der deutschen Figuren im Kontext von erwähnten Sportarten auf einen Charakterzug der deutschen Gesellschaft hinweisen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in „Wie bitte?“ insgesamt 101 unterschiedliche deutsche Eigennamen gibt. Ein großer Anteil davon sind Schüler, Schülerinnen, Lehrer, Lehrerinnen, Väter und Mütter. Sie treten am häufigsten in realen, aktuellen, lernbezogenen und familienbezogenen Situationen auf.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Fremdsprachenlehrwerke vermitteln Bilder des Eigen- und Zielsprachenlandes im landeskundlichen bzw. interkulturellen Inhalt. Die Darstellung dieser Bilder wird einerseits durch die didaktischen und pädagogischen Ziele der Fremdsprachenbildung und andererseits durch die politischen, soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen in betreffenden Ländern mitbestimmt. Das heißt, die Lehrwerke spiegeln ihre Zeit wider. Die Bilder der Länder entstehen außerdem aus den stereotypisierten Charakterzügen ihres Landes und Volkes, die entweder offensichtlich bzw. explizit oder geschlossen bzw. implizit dargestellt werden. Die Fremdsprachenlerner lernen das Zielsprachenland, die -kultur und -völker meistens durch diesen stereotypisierten Inhalt kennen. Die Darstellungsart der Stereotype ist wichtig, weil sie eine große Rolle bei der Konfrontation und Kommunikation der Kulturen spielen. Daher ist die Didaktik der Stereotype im Unterricht von großer Relevanz, damit Kommunikationsprobleme vermieden werden können. Außerdem ist die Entstehung einer nicht imaginären, sondern realen Welt sehr wichtig. Das wird das Kennenlernen der fremden Kulturen fördern. Aus diesem Grund ist die Durchführung von Lehrwerksuntersuchungen bezüglich der stereotypen Bilder unentbehrlich. So können optimale Lehrwerke erstellt werden. Aufgrund des Bedarfes an solchen Untersuchungen war es Anliegen dieser Arbeit ausgewählt, die türkischen DaF-Lehrwerke hinsichtlich der Auto- und Heterostereotype diachronisch zu untersuchen.

Unsere Arbeit ist eine Stereotypenforschung im Bereich Deutschdidaktik, wobei drei türkische DaF-Lehrwerkserien in Hinsicht auf nationale Stereotype analysiert wurden. Die türkischen DaF-Lehrwerke wurden 2007 von Tapan gemäß des Darstellungszieles Landeskunde in drei Generationen eingeteilt. Jedes Lehrbuch, das wir analysiert haben, vertritt ihre Lehrwerkgeneration bzw. den jeweiligen Zeitabschnitt. Während der Analyse zeigte sich, dass drei Lehrwerke (Almanca Ders Kitabı, Texte und Situationen, Wie bitte?) sich nach der Einteilung der Landeskunde und der Art der Bilder der Länder unterscheiden und dass sie die Charakteristika ihrer Zeitperiode bzw. Generation aufzeigen.

Die erste Lehrwerkserie „Almanca Ders Kitabı“ (1940), die wir in vorliegender Arbeit analysiert haben, ist ein typisches Beispiel dafür, dass der gesamte Inhalt dem Vermitteln der grammatischen Regeln und Lexik gewidmet ist. Deswegen finden sich zu einem großen Teil Lesetexte aus der deutschen Literatur, in denen deutsche Landeskunde vor allem deutsche Großstädte thematisiert werden. Bei der Analyse wird kein explizites

Autostereotyp zu den Türken festgestellt, während wir kein explizites Stereotyp zu Deutschland bzw. den Deutschen entdeckt haben. Zweimal ist der stereotype Satz „Die Türken sind gastfreundlich.“ zu finden. In „Texte und Situationen“ finden sich dagegen keine expliziten Stereotype weder zur Türkei noch zu Deutschland. Ein explizites Heterostereotyp zu den Deutschen finden wir in „Wie bitte?“ Die Deutschen werden als „direkt“, „sachlich“, „pünktlich“ und „diszipliniert“ beschrieben. Diese Attribute gelten als die bekanntesten Stereotype zu nationalen Hauptcharakteristika des deutschen Volkes. Dieselben Stereotype wurden bereits ebenso von Katz und Braly (1933) und Sodhi und Bergius (1953) festgelegt. Alle drei Attribute, die die Deutschen auszeichnen, werden in einem kommunikativen Zusammenhang verwendet. Es geht um die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen einem türkischen Studenten (Oğuzhan) und den Deutschen. Er kennt sich mit den die Deutschen betreffenden Attributen nicht aus. Das beweist, dass die Lehrwerke der dritten Lehrwerkgeneration (zwischen 1997-2018) kommunikationsorientiert sind. Die erste Lehrwerkgeneration ist sprachvermittlungsorientiert, weshalb den kommunikativen Mitteln keine Bedeutung zugemessen wird. Im Anschluss daran hat „Texte und Situationen“ ein ungewöhnliches Merkmal. Die Lehrwerke zweiter Generation fungieren als Mittel der Kulturübertragung. Es gibt keine expliziten Stereotype, es wird lediglich über das Sozialleben und gesellschaftliche Probleme deutscher Großstädte berichtet. Dabei wird eine problemorientierte und kritische Sprache verwendet.

„Almanca Ders Kitabı“ (1940) präsentiert den soziokulturellen bzw. landeskundlichen Inhalt seitens des Eigen- und Ziellandes (die Türkei und Deutschland) durch eine affirmative und dokumentarische Sprache. Die Türkei wird besonders für ihre Geographie und Städte mit vielen historischen Sehenswürdigkeiten gepriesen. Bei der Darstellung der sozialen und staatlichen Reformen, die ab der Gründungszeit der neuen Republik erlassen worden sind, wird ebenso eine affirmative bzw. zustimmende Sprache verwendet. Außerdem gibt es wissenschaftliche und soziokulturelle Texte, die durch eine dokumentarische bzw. neutrale Sprache vermittelt werden. In „Almanca Ders Kitabı“ befinden sich mehrere Anekdoten und literarische Texte wie Gedichte und Geschichten. Durch die Wahl der Themen und einer ratschlaggebenden Sprache für die Anekdoten und literarischen Texte wird das Herausbilden nationaler Grundwerte wie „Mut“, „Aufrichtigkeit“, „Ehre“, „Fleiß“, „Strebsamkeit“, „Vaterlandsliebe“, „Unabhängigkeit“ etc. erzielt. Darüber hinaus ist festzustellen, dass „Almanca Ders

Kitabı“ ein offensichtliches, umfangreiches und zeitgemäßes Bild des Eigenlandes (der Türkei) zeichnet. Im Gegensatz dazu ist die in „Almanca Ders Kitabı“ vermittelte Landeskunde Deutschlands nicht zeitgemäß. In den Texten aus der deutschen Literatur werden die bekanntesten deutschen Figuren deutscher Geschichte wie Wilhelm der Zweite thematisiert. Obwohl die betreffende DaF-Lehrwerkserie während der Zeit des Nationalsozialismus erstellt wurde, gibt es weder explizite noch implizite Ausdrücke zum nationalsozialistischen Regime. „Texte und Situationen“ gehört zur zweiten bzw. kulturvermittlungsorientierten Lehrwerkgeneration. Daher weist die DaF-Lehrwerkserie eine kulturvermittlungsorientierte Darstellungsart auf. Insgesamt wird 90 % des Inhaltes der Landeskunde des Ziellandes (Deutschland) eingeräumt. Damit wird einerseits bezweckt, dass den türkischen Deutschlernenden die deutsche Kultur nähergebracht wird und andererseits dient es der Versöhnung, der Toleranz und dem Frieden unter den Völkern.

In „Texte und Situationen“ (1973) geht es um ein homogenes Weltbild. Das Deutschlandbild wird durch eine problemorientierte, kritische, affirmative und dokumentarische Darstellungsart erstellt. Die Sozialprobleme der deutschen Großstädte wie Einsamkeit der älteren Menschen, harte Arbeitsbedingungen, hektische Routine der Arbeitstage etc. werden problemorientiert und kritisch dargelegt. Die Gleichberechtigung und Freiheit der deutschen Frauen im familiären, beruflichen und sozialen Leben wird durch eine Statistik dokumentarisch und zustimmend vorbildlich dargestellt. Außerdem bildet die Statistik die Vorliebe der Deutschen für Verkehrsmittel dokumentarisch ab. Die deutschen Städte werden im Allgemeinen mit den Sozialproblemen und das Land mit den ländlichen, natürlichen und historischen Sehenswürdigkeiten in Zusammenhang gebracht.

Die vierbändige DaF-Lehrwerkserie „Wie bitte?“ (2016) vermittelt eine heterogene Landeskunde, die zur Kommunikation unter den Deutschlernenden beitragen soll. Es ist kein negativer Inhalt zum Eigenland (die Türkei) zu finden. Der landeskundliche Inhalt wird auf eine positive und affirmative Art dargestellt. Die Türkei wird implizit insbesondere für ihre touristischen Regionen wie Fethiye, Belceyiz, Ölüdeniz, Kıdrak und Bodrum bekannt gemacht. Durch die Thematisierung des nationalen Kulturerbes der Türkei („meditierende Kunst“, Ebru-Kunst, Töpferei, Hennaabend, Hochzeitsfeier) wird auf die Vielfalt, Buntheit und Reichhaltigkeit der türkischen Kultur hingewiesen. Das Deutschlandbild in „Wie bitte?“ ist problemorientiert und kritisierend. Es geht dabei um

eine Kritik der Sozialprobleme in deutschen Großstädten (Umweltverschmutzung, Verkehr, Knappheit des Wohnraumes etc.).

Die in „Wie bitte?“ auftretenden Figuren werden aus den Bereichen Schule und Familie ausgewählt. Sie treten am häufigsten in schulischen und familiären Rollen auf (Schüler, Schülerin, Lehrer, Vater, Mutter, Schwester, Bruder etc.). Hinsichtlich des Zahlenverhältnisses der verschiedenen Figuren werden zweimal mehr deutsche als türkische Eigennamen verwendet. In Hinsicht ihrer Rollen in Beruf und Gesellschaft ist kein Unterschied zwischen türkischen und deutschen Figuren zu verzeichnen. Den Attributen, die im Zusammenhang mit dem Eigen- und dem Zielland (die Türkei, Deutschland) stehen, sind positiv einzuschätzen. Die bekanntesten nationalen Attribute der Deutschen (Direktheit, Sachlichkeit, Pünktlichkeit) werden explizit genannt. Sie sind als explizite Heterostereotype zu kategorisieren.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass alle drei DaF-Lehrwerkserien (Almanca Ders Kitabı, Texte und Situationen, Wie bitte?) Merkmale ihrer Zeitperiode aufweisen. Die erste Lehrwerkgeneration ist typisch für eine sprachvermittlungsorientierte, die zweite für eine kulturvermittlungsorientierte und die dritte für eine kommunikationsorientierte Darstellungsart. Die Sprache der DaF-Lehrwerkserie erster Generation (Almanca Ders Kitabı) ist seitens der Türkei und Deutschlands positiv. Es geht weder um eine Beschönigung noch um eine Idealisierung der Fremdwelt (Deutschland). Im Mittelpunkt der zweiten Lehrwerkgeneration (Texte und Situationen) steht die deutsche Landeskunde. In Hinblick auf die Anzahl der Figuren und auf ihre Berufe hat das Zielland (Deutschland) einen Vorrang gegenüber der Türkei. Deutschland wird mittels einer problemorientierten Sprache beschrieben. Daneben wird Deutschland als Land der Erfinder und Industrie dargestellt. Die DaF-Lehrwerkserie der dritten Lehrwerkgeneration bearbeitet die Landeskunde beider Länder (die Türkei, Deutschland) in einer kommunikativen, positiven und affirmativen Sprache. Die türkische Landeskunde wird stets affirmativ und positiv dargestellt während die deutsche manchmal negativ, problemorientiert und kritisch gezeichnet wird.

Dem Inhalt der analysierten Lehrwerke fehlen die Präsentation und Thematisierung der nationalen Stereotype, die die Kommunikation mit den Muttersprachlern fördern. Insbesondere enthält das Lehrwerk „Almanca Ders Kitabı“ ungenügenden soziokulturellen Inhalt zu Deutschland bzw. zur deutschen Kultur. Im zweiten Lehrwerk „Texte und Situationen“ nimmt Deutschland und deutsche Kultur

einen wichtigen Platz ein. In dem Lehrwerk werden die Eigenschaften von Deutschen und Türken nicht offen vermittelt. Im Mittelpunkt des Inhaltes steht die Landeskunde beider Länder (Die Türkei und Deutschland). Die kommunikationsfördernden Heterostereotype zu den Deutschen treffen wir in dem Lehrwerk „Wie bitte?“. Anhand stereotyper Ausdrücke werden die Deutschen den Deutschlernern vorgestellt.

Insgesamt lässt sich aus der Lehrwerkanalyse schlussfolgern, dass es einen Bedarf an DaF-Lehrwerke gibt, die mehr Wert auf die Vermittlung der nationalen Stereotype liegen. Denn die Deutschlerner erlernen Deutsch, um sich mit den Deutschen verständigen zu können. Daher ist das Kennenlernen der Deutschen mit ihren typischen Eigenschaften hilfreich für eine problemlose Kommunikation.

Im Allgemeinen werden die Stereotypenforschung erfolgt in der Regel von Umfragen, weil die Erschließung der linguistischen Stereotype schwierig ist. Doch ist dies mit Problemen verbunden. Denn die Fragen, die bei der Umfrage gestellt werden, können richtungsweisend und nicht objektiv sein. Das kann wiederum dazu führen, dass die Ergebnisse der nationalen Stereotypenforschungen nicht die Realität widerspiegeln. Aus diesem Grund sollten die Lehrwerke, deren Inhalt zur Entstehung und Verfestigung der Stereotype beitragen, so erstellt werden, dass die Deutschlernende Stereotypen der eigenen und fremden Kultur unvoreingenommen begegnen und Stereotype möglichst kritisch betrachten bzw. hinterfragen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ağaçsapan, A. (1999). *Stereotype und Vorurteile im Türkischen und im Deutschen. Eine Studie zu Stereotypen in authentischen und engagierten schriftlichen Texten.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aksay, E. (2009). Religion behindert den Sport nicht-Zur Sportbeteiligung von Frauen und Mädchen in der Türkei. Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) In: „*Wir sind dabei!*“-Mädchen und Frauen mit Zuwanderungsgeschichte im Sport (S.37-47). Bielefeld: VISIO Kommunikation. https://fis.dshs-koeln.de/portal/files/1588265/Wir_sind_dabei_Endversion.pdf (abgerufen am 22.04.2019).
- Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband. (1951). *Mitteilungsblatt.* Berlin/Bielefeld/ Hannover: München: Langenscheidt, S.1-3. Übernommen von: Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4, Eine Einführung, S.87.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice.* Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company. <https://archive.org/details/natureofprejudic00allprich> (20.10.2017).
- Almanca Ders Kitabı Komisyonu(1940). *Almanca Ders Kitabı I.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Almanca Ders Kitabı Komisyonu(1940). *Almanca Ders Kitabı II.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Almanca Ders Kitabı Komisyonu(1940). *Almanca Ders Kitabı III.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Almanca Ders Kitabı Komisyonu(1940). *Almanca Ders Kitabı IV.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Almanca Ders Kitabı Komisyonu(1940). *Almanca Ders Kitabı V.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Almanca Ders Kitabı Komisyonu(1940). *Almanca Ders Kitabı VI.* İstanbul: Maarif Matbaası.

- Almanca Ders Kitapları Komisyonu(1974).*Texte und Situationen I. Almanca Ders Kitabı* 4. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Almanca Ders Kitapları Komisyonu(1976).*Texte und Situationen II. Almanca Ders Kitabı* 5. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Amman, M. T. (2005). *Kadın ve Spor*. İstanbul: Morpa Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/324246900_CINSIYET_VE_SPOR(abgerufen am 20.06.2018).
- Ammer, R. (1988). *Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: Iudicium Verlag.
- Ammon, U. (2001). Entwicklung des Deutschunterrichts in nicht Deutschsprachigen Ländern. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrich, H. J Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch* (S.168-70). Berlin: de Gruyter,
- Atatürk, M. K. (1933). Onuncu Yıl Nutku. Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2. Band. <http://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/Onuncu-Y%C4%B1l-Nutkunun-Son-%C5%9Ekli.pdf> (abgerufen am 05.10.2017).
- Auracher, J., und Hirose, A. (2014). Einfluss von Sprachunterricht auf Stereotype: Doshisha Global and Regional Studies Review. *Doshisha Society for Global and Regional Studies*, 2, S.23-46. <https://ndlonline.ndl.go.jp/#!/detail/R300000002-I026501570-00?lang=en> (abgerufen am 16.04.2018).
- Ayyıldız, S. (2013). *Teke Yöresi Yörük Türkmen Müzik Kültüründe Yerel Çok Seslilik Özellikleri*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul: Technische Universität İstanbul, Institut für Sozialwissenschaften. <https://polen.itu.edu.tr/handle/11527/12623> (abgerufen am 03.05.2018).
- Balkan, F., Canoğlu, Y., İncebel, F., Öztürk, D. ve Yıldırım, T. (2016). *Wie Bitte? A1.1-Lehrbuch*. Ankara: Başak Matbaacılık. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?&channel=26> (abgerufen am 29.01.2019).

- Balkan, F., Canoğlu, Y., İncebel, F., Öztürk, D. ve Yıldırım, T. (2016). *Wie Bitte? A1.2-Lehrbuch*. Ankara: Başak Matbaacılık. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?&channel=26> (abgerufen am 29.01.2019).
- Balkan, F., Canoğlu, Y., İncebel, F., Öztürk, D. ve Yıldırım, T. (2016). *Wie Bitte? A2.1-Lehrbuch*. Ankara: Başak Matbaacılık. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?&channel=26> (abgerufen am 29.01.2019).
- Balkan, F., Canoğlu, Y., İncebel, F., Öztürk, D. ve Yıldırım, T. (2016). *Wie Bitte? A2.2-Lehrbuch*. Ankara: Başak Matbaacılık. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?&channel=26> (abgerufen am 29.01.2019).
- Başaran, B. (2002). *Lehrbuchanalyse Hallo Freunde! -6' im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den Türkischen Primarschulen. Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften. <http://libra.anadolu.edu.tr/tezler/2002/163987.pdf> (abgerufen am 20.05.2018).
- Başbakanlık Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. (1997). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*. Ankara: Atatürk Araştırma Yayını, S. 216, 220-221.
- Başbakanlık Afet ve Acil Durumlar Başkanlığı, *Suriyeli Misafirlerin Sağlık ve Diğer Hizmetleri Hakkında Genelge*, Nr. 59259163-010.06.02./12816-09.09.2013. <https://www.afad.gov.tr/tr/2311/Genelge> (05.10.2017).
- Baykal, E. (1989). *Almanca Öğretim Yapan Okullarımızın Hazırlık Sınıfında Kullanılan „Vorwärts International“ K1, K2 Ders Kitaplarına Değerlendirici Bir Yaklaşım*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften. <http://acikerisim.istanbul.edu.tr/bitstream/handle/123456789/11393/18051.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (abgerufen am 23.06.2018).
- Bayrak, A. (2006). Landeskundliche Elemente im Lehrwerk “Hier sind wir”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yayınları*, Konya, (15), S.107-112. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/568/548> (abgerufen am 20.04.2018).
- Bilgiç, M. S. ve Akyürek, S. (2012). *Balkanlar'da Türkiye ve Türk Algısı Hakkında Rapor*. Ankara: BILGESAM. <http://www.bilgesam.org/Images/Dokumanlar/0-2-2014032643balkanlarda-turkiye-ve-turk-algisi.pdf>. (15.01.2018).

- Bredella, L. (2000). Fremdverstehen mit Literarischen Texten. In: L. Bredella, F. J. Meißner, A. Nünning ve D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (S.133-163). Tübingen: Gunter Narr Verlag,
- Bozkurt, S. G. (2013). 19. Yüzyılda Osmanlı Konut Mimarisinde İç Mekân Kurgusunun Safranbolu Evleri Örneğinde İrdelenmesi. *Journal of the Faculty of Forestry, Istanbul Universität*, 62(2), S.37-70. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jffiu/article/view/5000016492> (abgerufen am 23.06.2018).
- Cangil, B. E. (2002). Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für Deutsch als zweite Fremdsprache. Çakır, M. (Hrsg.). *XII internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT*. s. 73- 86. Aachen: Shaker Verlag.
- Cangil, B. E. (2010). Das Türkenbild in den DaF-Lehrwerken. *XI Türkischer internationaler Germanistik Kongress, Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur*. İzmir, S.651-667. <https://core.ac.uk/download/pdf/14522827.pdf> (abgerufen am 21.07.2018).
- Canlay, C. (1996). *“Auf Deutsch I“ Almanca Ders Kitabı İncelemesi (Zur Analyse und Bewertung des Lehrwerks „Auf Deutsch I“)*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>(abgerufen am 24.06. 2018).
- Chapman, J. J. (1914). *Deutschland über alles or Germany Speaks, A Collection of the Utterances of Representative, Germans -Statesmen, Military Leaders, Scholars, and Poets — in Defense*. New York: The Knickerbocker Press. <https://archive.org/details/deutschlandber00chap/page/n8>(abgerufen am 25.08. 2018).
- Cuma, F. İ. (2005). *Visualisierung in den regional erstellten kommunikativen DaF-Lehrwerken*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Ankara: Hacettepe Universität, Institut für Sozialwissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ERzfJLahXz4lHWyByonS6UyhtXnY9NEMblTHVlDhdAH58Q6-YOP_pdWvxrFp7nyV (abgerufen am 05.08.2018).

- Çeltik, H. (2002). *Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan „Lern mit uns 4“ ve „Texte und Situationen“ Adlı Almanca Ders Kitaplarının Yabancı Dil Öğretimi Temel İlkelerine Uygunluğunun İncelenmesi*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Ankara: Gazi Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Dellal A. N. (1998). Das Türkenbild in deutschsprachigen „Newen Zeitungen“ aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(5), S.209-219. https://www.researchgate.net/publication/331481500_Akpinar_Dellal_N_Das_Turkenbild_in_deutschsprachigen_Newen_Zeitungen_aus_der_ersten_Halfte_des_16_Jahrhunderts_Cukurova_Uni_Sosyal_Bilimler_Dergisi_Adana_209-219_1998 (abgerufen am 23.07.2018).
- Demir, A. (1999). *Analyse der kommunikativ ausgerichteten DaF-Lehrwerke beim Erwerb und bei der Entwicklung der Schreibfertigkeit*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ankara: Hacettepe Universität, Institut für Erziehungswissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=a0OMTmEd_3mfOBxT8SiBTDq1zXdcjsryQT1qHtpyZCt_zIbwpe2U6eIYwfa2cnCo (abgerufen am 25.12.2018).
- Demirel, B. M. (2013). *AB Ortak Metni Kapsamında Delfin Almanca Ders Kitabının İncelenmesi*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ankara: Gazi Universität, Institut für Erziehungswissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhHjH-u3WMToxQ-hB2SO69nlSPIWIKF0xR9_dSykXv3SKV7HDNEwI3gmQzt (abgerufen am 12.04.2018).
- Demirel, B. M., und Adıyaman, A. (2014). Landeskundliche Elemente in den Lehrwerken “Menschen A1-A2”. *International Journal of Language Academy*, 4(2), S.94-111. http://ijla.net/Makaleler/604322901_7.pdf (abgerufen am 08.02.2019).
- Deutsches Wortfamilienwörterbuch. (2009). *Analyse der Wortfamilienstrukturen der deutschen Gegenwartssprache, zugleich Grundlegung einer zukünftigen Strukturgeschichte des deutschen Wortschatzes*, Band 12, Spieker-Taube, Berlin: Walter de Gruyter.
- Duden Bedeutungswörterbuch. (1985) 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Wolfgang M. (Hrsg.). Band 10, Mannheim: Dudenverlag.

- Duden Lexikon. (1965). *Duden-Lexikon in drei Bänden, 2. verbesserte Auflage, dritter Band*. Mannheim: Dudenverlag.
- Erdoğan, E. (1996). *Anadolu Avlularının Özellik ve Düzenleme İlkeleri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Ankara: Ankara Universität, Insitut für Naturwissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7IOJX8w_8PRQU1mSHU6-jsFBocC-Ak1vHShR-UbhCAKsub5PlA7viQz82YSSKjIo (abgerufen am 06.11.2017).
- Ertürk, A. Ç. (2002). *Bilge Sözlük (Fransızca -Türkçe, Türkçe-Fransızca)*. Ankara: Ahmet Çetin Ertürk Yayınları.
- Flehsig, K. H. (2001). *Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft-Konzepte zur interkulturellen Arbeit*. München: Petra-Kelly-Stiftung, Bayerisches Bildungswerk für Demokratie und Ökologie in der Heinrich-Böll-Stiftung E.V., München/Nürnberg. https://www.petrakellystiftung.de/fileadmin/user_upload/newsartikel/PDF_Dokus/Interkulturelle_Gesellschaft.pdf (15.01.2018).
- Genç, A. (2003). *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, A. (2004). ‘Lern mit uns’ Adlı Almanca Öğretmen Kitaplarında Ülkebilgisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), S.91-102. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayil/091-102.pdf> (abgerufen am 23.11.2018).
- Genç, A. (2006). Ein geschichtliches Panorama des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei. *Münster- PALM*, 26.http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3503/Genç_26.pdf (15.07.2016).
- Genç, A. ve Ünver, Ş. (2012). Türkiye’de geçmişten günümüze almanca öğretimi için yazılan ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), S.67-80.<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/521> (abgerufen am 21.06.2017).
- Gorbahn, K. (2016). Böse Nazis, gute Deutsche und singende Soldaten: Deutschlandbezogene Stereotype in dänischen Spielfilmen über die Besatzungszeit. E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, K., Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), In:

- Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.101-121). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Göbel, S. (2015). „Der Deutsche ist pünktlich und trinkt Bier.“ Über eine ethnologische Intervention in den Kulturbegriff in der Lehre sozialer Arbeit. M. Treiber, N. Gießmeier, C. Heider (Hrsg.), In: *Ethnologie und soziale Arbeit. Fremde Disziplinen, gemeinsame Fragen?* (S.133-157). Opladen/ Berlin/ Toronto.
- Gür, S. (2007). *Alltagswissen und Landeskunde in den Lehrwerken „Hier sind wir“ & „Hallo Freunde 6“ Eine Bildanalyse im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Unveröffentlichte Magisterarbeit.Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3lAK041EH3K9roRfzYo6f9tVRp_Mlit3ly4KRrS-Djpc7 (abgerufen am 11.04.2017).
- Hallsteinsdottir, E. (2016). Deutsch-dänische Nationalstereotype in der Sprache. E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, K., Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.35-57). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heier, A. (2016). Dänischer Rechtspopulismus und Tyskertoser- Zu nationalen Stereotypen in ein-und zweisprachigen Wörterbüchern. E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, K. Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.13-34). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Hofmann, A. (2016). Image und Stereotype im Tourismusmarketing. E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, Gorbahn, K. J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.79-99). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Hofstätter, P. R. (1960). *Das Denken in Stereotypen. Vortragsreihe der niedersächsischen Landesregierung zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Niedersachsen*. Herausgegeben im Auftrage des niedersächsischen Ministerpräsidenten. Johann Heinrich von Thünen Institute. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Işık, Ş. (2012a). *Kültürlerarası İletişim Bağlamında Cumhuriyet Üniversitesi Temelinde Gençlerin Almanya'ya ve Alman Toplumuna Bakışı*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98

ARapgi5fTRl26nYJnP9kge94iSdhGwOZUbT3Qkww-rszc-9S(abgerufen am 12.05.2017).

Işık, Ş. (2012b). Kùltùrlerarası İletişim Bağlamında Cumhuriyet Üniversitesi Gençlerinin Almanlara Karşı Kalıp Yargıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Dezember, 36 (2), S.159-191. <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/view/1008001949> (abgerufen am 16.07.2017).

Jost, T. J., und Hamilton, L. D.: Stereotypes in Our Culture. F.J. Dovidio ve P.Q. Glick ve A.L. Rudman (Hrsg.), *On the Nature of Prejudice-Fifty Years After Allport*. Blackwell Publishing. [http://www.psych.nyu.edu/jost/Jost_&_Hamilton_\(2005\)_Stereotypes_in_our_culture.pdf](http://www.psych.nyu.edu/jost/Jost_&_Hamilton_(2005)_Stereotypes_in_our_culture.pdf) (abgerufen am 02.01.2018).

Kart, T. (1996). *Fremde Welt und eigene Erfahrung: Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht in der Türkei. Kulturvermittlung und Landeskunde in den Lehrbüchern Deutsch Konkret 1 und 2.*, Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften. <http://acikerisim.istanbul.edu.tr/handle/123456789/13862?show=full> (abgerufen am 13.07.2018).

Katz, D., und Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, S.280-290.

Keskinen, J. (2004). *Sexismus und sexistische Stereotype in Lehrbüchern am Beispiel fünf finnischer Deutschlehrbücher aus den Jahren 1963-1999*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Finnland/Toukokuu: Universität Tampere. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/91842> (abgerufen am 09.12.2017).

Kilian, J. (2016). „Wer hat Angst vom Schwarzen Mann? “Zur Aufgabe der Erforschung von Zusammenhängen zwischen nationalen Stereotypen. In: E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, K. Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.257-271). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Koca C. ve Bulgu N. (2005). Spor ve toplumsal cinsiyet: genel bir bakış. *Toplum ve Bilim*, 103, S.163-184. https://www.academia.edu/9420023/Koca_C._and_Bulgu_N._2005_Spor_ve_toplumsal_cinsiyet_genel_bir_bak%C4%B1%C5%9F_Toplum_ve_Bilim_103_163-184 (abgerufen am 12.07.2018).

- Kocadoru, Y. (1990). *Die Türken. Studien zu ihrem Bild und seiner Geschichte in Österreich*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Klagenfurt: Avusturya Klagenfurt Üniversitesi.
- Koçak, M. (2010). *İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Almanca Ders Kitaplarının Kültürler Arası Yaklaşım Bağlamında İncelenmesi*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ankara: Gazi Universität, Institute für Erziehungswissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPNB_FuDqG1kmSB4Zf75QEXbAgJ_vQyCvZh8Bqb_L85jn (abgerufen am 15.02.2017).
- Konda, (2010). *Milliyetçilik ve Ulusal Gurur Araştırması*. http://konda.com.tr/wp-content/uploads/2017/03/KONDA_1012_MILLIYETCILIK_VE_ULUSAL_GURUR.pdf (abgerufen am 07.10.2017).
- Korzybski, A. (1933). *Science and Sanity, An introduction to Non-Aristotelian System and General Semantics*. New York: Institute of General Semantics. ISBN: 0-937298-01-0. <http://pialogue.info/books/Science-and-Sanity-Korzybski.pdf> (abgerufen am 07.10.2016).
- Krusche, D. (1983). Anerkennung der Fremde-Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 9(284), S.284-258.
- Aktaran: Neuner, G. und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung., Fernstudieneinheit 4, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*, Universität Kassel, Kassel/München/Tübingen. Kassel: Langenscheidt, S.109.
- Kuran-Burçoğlu, N. (2002). Geschichtliche Entwicklung der Türkisch-Deutschen Kulturbeziehungen. H. D. Lichtenberg, A. Eliş (Hrsg.). In: *Das Deutsch-Türkische Verhältnis. Auswirkungen auf den Beitrittsprozess der Türkei zur Europäischen Union* (S.239-288). Universität Bremen Jean Monnet Lehrstuhl für Europarecht. Universität Bremen.
- Kuran-Burçoğlu, N. (2005). *Die Wandlung des Türkenbildes in Europa vom 11. Jahrhundert bis zur heutigen Zeit*. Zürich: Spur Verlag.

- Küce, C. (2008). *İlköğretim Okullarında Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Dinleme Yoluyla Öğrenme Verilen Hikayeler Üzerine Bir Çalışma*. Unveröffentlichte Masterarbeit. İstanbul: Marmara Universität, Institut für Erziehungswissenschaften. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Z0vbSUgrhM9fXoGkRe6Q7Nu5XHI-O4NZ1g_eAuu0nuYdn5eitvJ472fr9OJktKW (abgerufen am 21. 04. 2018).
- Langenscheidt Wörterbuch. (1998). Berlin: Langenscheidt KG.
- Leiprecht, R. (2004). *Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Kulturtextveroeffentl.pdf. (abgerufen am 15.01.2018).
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch I-II-III*. Heidelberg: Wiesbaden Meyer Verlag.
- Lippmann, W. (1921). *Public Opinion*. New York: Rosings Digital Publications. <http://www.gutenberg.org/ebooks/6456>. (abgerufen am 12.03.2015).
- Maden, S. S. (1995). *Yüksek Öğretimde Uzmanlık Dili Olarak Almanca Öğretimi. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Veterinerlik Fakültesi Örneğinde Belirli Amaçlı Almanca Uygulamalarına Eleştirel Bir Bakış ve Öneriler*. Unöffentliche Doktorarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften.
- Maden S. S. (2003). Avrupa Yolunda Türkiye’de Almanca Öğretiminde Ders Kitabı Tartışması. *TÖMER Dil Dergisi*, 121, S.75-82.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*. İstanbul: Maarif Vekilliği Devlet Basım Evi. <http://212.174.157.46:8080/xmlui/bitstream/handle/11543/930/197000578.pdf?sequence=1> (abgerufen am 04.12.2016).
- Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten-Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 13(1) S.543-561. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/231/223> (abgerufen am 21.06.2018).

- Maijala, M. (2009). Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. In: *Info DaF- Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5(36), S.447-467. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2009_Heft_5.pdf (abgerufen am 23.05.2017).
- MEB. (1939a). Okulların Spor Yurtları Talimatnamesi. *Tebliğler Dergisi*, 1(6), S.22-23. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 23.03.2017).
- MEB. (1939b). 1940-1941, 1941-1942, 1942-1943 Ders Yıllarında İlkokullarında Okutulmak Üzere Yazdırılacak Okuma Kitapları Şartnamesi. *Tebliğler Dergisi*, 1(5), S.18-19. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 23.03.2017).
- MEB. (1939c). Kızların Voleybol Müsabakaları Hakkında Talimat. *Tebliğler Dergisi*, 1(9) S.37-38. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 23.03.2017).
- MEB. (1939d). Kızların Atış Müsabakaları Hakkında Talimat. *Tebliğler Dergisi*, 1(9) S.37-38. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 23.03.2017).
- MEB. (1940). *Tebliğler Dergisi*, 3(88), S.16-32. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/4-1940> (abgerufen am 18.05.2017).
- MEB. (1970). *Tebliğler Dergisi*, 1970-1971 Öğretim Yılında İlk ve Orta Dereceli Okullarında Okutulacak Ders, Yardımcı Ders, Müracaat Kitapları ve Ders Araçları Hakkında, 33 (1608), S.138-218. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 19.07.2017).
- MEB. (1971). 1971-1972 Öğretim Yılında İlk ve Orta Dereceli Okullarında Okutulacak Ders, Yardımcı Ders, Müracaat Kitapları ve Ders Araçları Hakkında, *Tebliğler Dergisi*, 34(1658), S.174-184. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 04.08.2018).
- MEB. (1972). *Tebliğler Dergisi*, 35 (1698), S.85–172. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/36-1972> (11.04.2018).

- MEB. (1973a). *IX. Milli Eğitim Şurası*. S.1-28. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf (abgerufen am 15.01.2018).
- MEB. (1973b). *Tebliğler Dergisi*, 36(1747), S.259. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 05.08.2018).
- MEB. (1973c). *IX. Milli Eğitim Şurası*. S.1-28. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf. (abgerufen am 15.01.2018).
- MEB. (1976a). *Tebliğler Dergisi*, 39(1886), S.129-224). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/40-1976> (abgerufen am 15.01.2018).
- MEB. (1976b). *Tebliğler Dergisi*, 39(1906). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/40-1976> (abgerufen am 18.04.2018).
- MEB. (1997a). 1977-1978 Öğretim Yılında İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Kurumları Ders Kitapları. *Tebliğler Dergisi*, 58(2476), S.288-399. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 09.08.2018).
- MEB. (1997b). *Tebliğler Dergisi*, 61(2481). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 16.06.2018).
- MEB. (2002). Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Orta Dereceli Okullarda Okutulacak Adli Ders Kitabı Şartnamesi. *Tebliğler Dergisi*, 65 (2533), S.131-134. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 27.06.2018).
- MEB. (2004). 16.12.2003 Tarih ve 13591 Sayılı Teklif Yazısı Üzerine Kurumuzda Görüşülen Anadolu Lisesi, Anadolu Görsel Lisesi ve Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgelerine İkinci Yabancı Dil Derslerinin İlave Edilerek 2004-2005 Öğretim Yılından İtibaren Kademeli Olarak Ekli Örneklerine Göre Uygulanmasının Kabulü. *Tebliğler Dergisi*, 66(2560), S.365. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 10.08.2018).
- MEB. (2005a). *Tebliğler Dergisi*, 68(2572). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/69-2005> (abgerufen am 25.05.2018).
- MEB. (2005b). 2005-2006 Öğretim Yılında Okutulacak Olan ve Öğretim Programları Değişmeyen İlköğretim ve Orta Öğretim Ders Kitapları. *Tebliğler Dergisi*, 68(2572). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/69-2005> (abgerufen am 28.10.2018).

- MEB. (2006). *Tebliğler Dergisi*, 69(2585), S.4-7. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 15.06.2018).
- MEB. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, 73(2629), S.70-91. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 06.10.2018).
- MEB. (2012a). *Talim ve Terbiye Kurulu 3228 Sayılı Kararı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-ve-fihristleri/icerik/152> (abgerufen am 15.01.2018).
- MEB. (2012b). *Geçmişten Günümüze Kurul Kararları ve Fihristleri*. Talim ve Terbiye Kurulu Nr. 30/05/2012-3228. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-ve-fihristleri/icerik/152>. (abgerufen am 15.01.2018).
- MEB. (2016). 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları Genelgesi, *Tebliğler Dergisi*, 79(2700), S.1-85. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 20.10.2018).
- MEB. (2017). 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Ders Kitapları, *Tebliğler Dergisi*, (80)2712, S.67-68. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 25.10.2018).
- MEB. (2018). 2018-2019 Öğretim Yılında Okutulacak Ders Kitapları. *Tebliğler Dergisi*, 2724(81), S.1-43. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 11.04.2018).
- MEB. (2019). 2019-2020 Öğretim Yılında Okutulacak Ders Kitapları. *Tebliğler Dergisi*, 82(2736), S.1-39. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (abgerufen am 10.02.2019).
- Metin, M. (1990). *Ausländerstereotypen in der Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meydan-Larousse. (1990). *Büyük Lügat ve Ansiklopedi* İstanbul: Meydan Yayınevi. Übersetzt wird von 1969 Librairie Larousse. (1969). Paris.
- Moltke, H. (1841). *Die Briefe über Zustände und Gegebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839*. Berlin: Ernst Siegfried von Mittler. <https://ia802605.us.archive.org/1/items/briefeberzustnde00molt/briefeberzustnde00molt.pdf> (abgerufen am 22.11.2017).

- Müller, K. (2016). Thematisierung von Sprache in der deutsch-dänischen interkulturellen Kommunikation, E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, K. Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.59-76.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller G., und Hallsteinsdottir, E. (2016). Stereotype im Fremdsprachenunterricht. E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, Gorbahn K., J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.233-256.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neuner, G., und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung., Fernstudieneinheit 4, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache.* Universität Kassel, Kassel/München/Tübingen. Kassel: Langenscheidt.
- Nielsen, M. (2016). Fachspezifische Stereotype der Werbewirtschaft bei der Kampagnenadaption im dänisch-deutschen Kontext. E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, Gorbahn K., J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.123-143). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- O'Sullivan, E. (1989). *Das ästhetische Potential nationaler Stereotypen in literarischen Texten: Auf der Grundlage einer Untersuchung des Englandbildes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1960.* Tübingen: Stauffenburg.
- Önal, M. M. ve Çellek, S. (2016). *İç Anadolu'da Geleneksel Türk Evleri, Yapısal Özellikleri, Yozgat ve Kırşehir Örneği.* 1. Uluslararası Bozok Sempozyumu, Yozgat, S.315-331. <https://bozoksempozyumu.bozok.edu.tr/dosya/cilt4/1-5%20%C4%B0%C3%A7indekiler.pdf> (abgerufen am 06.08.2018).
- Önen, Y. (1971). Germanistik in der Türkei. Deutschlehrer 4. Jahrgang. Sonderheft (S.2-7). Ankara. In: Genç, A. (2006). *Ein geschichtliches Panorama des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei.* Münster-PALM: Westfälische Wilhelm-Universität, Münster-PALM,26/2006. [https://miami.uni-muenster.de/servlets/ DerivateServlet /Derivate-3503/Genç_26.pdf](https://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3503/Genç_26.pdf). (15.01.2018).
- Önen, Y. ve Şanbey, C. Z. (1993). *Almanca-Türkçe Sözlük* (2). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- ÖSYM. (2012). *2011-2012 Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları, S.145-151. *Pädagogik Lexikon*. (1999). (Hrsg: Reinhold, G. und Pollak, G. und Heim, H. R.). Wien: Oldenburg Verlag.
- Pieklarz, M. (2008): Zur Erforschung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik- Ein geschichtlicher Überblick über Forschungsansätze und Darstellung eines Forschungsprojektes. C. Chlosta, Gabriela L, Barbara K. (Hrsg.), In: *Auf neuen Wegen - Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache* (S.35-52), Göttingen: Universitätsverlag. https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-940344-38-0/fadaf_Bd79.pdf?sequence=1 (abgerufen am 21.05.2018).
- Quasthoff, U. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation - Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt Main: Athenäum/Fischer Taschenbuch Verlag.
- Quasthoff, U. (1998). Stereotype in Alltagsargumentationen: Ein Beitrag zur Dynamisierung der Stereotypenforschung. M. Heinemann (Ed.), In: *Sprachliche und Soziale Stereotype* (S.47-72). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Quasthoff, U., und Hallsteinsdóttir, E. (2016). Stereotype in Webkorpora: Strategien zur Suche in sehr großen Datenmengen. In: *Linguistik online*, 79(5). <https://doi.org/10.13092/lo.79.3349> (05.11.2018).
- Rasmussen, A. (2016). Innere Differenzierung im Fremdsprachenunterricht als Ansatz zum Abbau stereotyper Lehrervorstellungen über die Lernenden. E. Hallsteinsdóttir, K. Geyer, K. Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.209-231). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Rosch, E., Mervis, B.C., Gray, D.W., Johnsohn, M.D. und Boyes-Bream, P. (1976). *Basic Objects in Natural Categories*. Cognitive Psychology. Berkley: University of California. 8, S.382-439. <http://www.cns.nyu.edu/~david/courses/perceptionGrad/Readings/Rosch-1976.pdf> (abgerufen am 27. 12. 2017).
- Rosch, E., und Mervis, B.C. (1981). *Categorization of Natural Objects*. *Annual Reviews Psychology*, 32, S.89-115. https://www.academia.edu/20446775/Categorization_of_Natural_Objects (abgerufen am 16. 04.2016).

- Ruthner, A. R. (2012). *Ansätze einer interkulturell geprägten Didaktik in der Geschichte des deutschen Fremdsprachenunterrichts: Wende zu einer neuen europäischen Dimension*. Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara, Seria Limbi Moderne, 11, S.87-98. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=200667> (abgerufen am 20.10.2017).
- San, H.K. (1989). *Yabancı Dil Olarak Almanca Alistirmaların Gelişim Çizgisi ve Sprachkurs Ders Kitabında Alistirma Düzeni*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften. <http://acikerisim.istanbul.edu.tr/handle/123456789/11463>(abgerufen am 25. 09. 2018).
- Schneider, D. J. (2004). *The Psychology of Stereotyping*. New York: The Guilford Press. <http://site.ebrary.com/id/10210581>(abgerufen am 09.12.2017).
- Sodhi, K. S., und Bergius, R. (1953). *Nationale Vorurteile: Eine sozialpsychologische Untersuchung an 881 Personen, Forschungen zur Sozialpsychologie und Ethnologie*. Berlin: Duncker & Humblot Verlag.
- Tapan, N. (1986). *Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarına Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Yaklaşım*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institute für Sozialwissenschaften. <http://acikerisim.istanbul.edu.tr/handle/123456789/10695> (abgerufen am 20.08.2018).
- Tapan, N. (2007). Zum historischen Wandel der Kulturkonzeptionen im Fremdsprachenunterricht-Dargestellt anhand von DaF-Lehrbüchern in der Türkei. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, S.153-168. <https://docplayer.org/35531518-Zum-historischen-wandel-der-kulturkonzeptionen-im-fremdsprachenunterricht-dargestellt-anhand-von-daf-lehrbuechern-in-der-tuerkei-1.html> (abgerufen am 16.06.2018).
- Tapan, N. (2011). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (7), S.55-68. <http://dergipark.gov.tr/iuaded/issue/1036/11637> (abgerufen am 19.07.2017).
- Ünver, Ş. (2003). *Erstellung eines Modells zur systematischen Wortschatzarbeit mittels einer Studie des regionalisierten DaF-Lehrwerks 'Lern mit uns'*. Doktorarbeit. Ankara: Hacettepe Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=p911s0iMPy2wtZbYYc kXOZFDmTRsu8TsB6DcOUuZ2GSiHr4ilLJEI77eo02yKZWZ> (abgerufen am 15.08.2018).

- Vandermeeren, S. (2016). Kulturdimensionen und Stereotype: Begriffserläuterungen und –operationalisierungen. E. Hallsteinsdottir und K. Geyer, und K. Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.163-183). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Vandermeeren, S., und Hofmann, A. (2016). Kulturdimensionen und Stereotype: Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung mit Danfoss-Mitarbeitern. E. Hallsteinsdottir, K. Geyer, K. Gorbahn, J. Kilian (Hrsg.), In: *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S.185-206). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Wahrig-Burfeind, R., und Wahrig, G. (2000). Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch. München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Wang, W. (2011). *Auf dem Weg zum Fremdverstehen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wenzel, A. (1998). *Stereotype in gesprochener Sprache: Form, Vorkommen und Funktionen in Dialogen*. München: Beck Verlag.
- Wowro, I. (2010). *Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht Stereotypisierung in ausgewählten Lehrwerken für DaF*. Polen: Convivium. http://convivium.edu.pl/assets/15_wowro_convivium_2010.pdf (abgerufen am 12.07.2018).
- Yağımlı, A. (2015). *İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmenlerin Yeterlilikleri*. II. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://www.egitim.sakarya.edu.tr/file/II-ataecc.pdf>. (abgerufen am 15.01.2018).
- Yavuz, N. (2003). *Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretiminde Kullanılan Bazı Ders Kitaplarının Dilsel Yönlendirme Açısından Çözümlemesi*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Adana: Çukurova Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Yetim, M. (1994). *Fremdkonfix*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bursa: Uludağ Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.

- Yetim, M. (2001). *Die Rolle der Klassifizierung der Wortarten in den Lehrwerken (Yabancı Dil Almanca Ders Kitaplarındaki Sözcük Türlerinin Sınıflandırılmasının Rolü)*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften.
- Young, K. (1947). *Sozial Psychology*. New York: F.S. Crofts&Company Inc.
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.187560> (abgerufen am 12.09.2018).
- http-1: <http://www.eba.gov.tr/ekitap> (abgerufen am 27.09.2017).
- http-2: <http://www.dwds.de/?qu=stereotyp> (abgerufen am 20.05.2016).
- http-3: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Autostereotyp> (abgerufen am 03.10.2017).
- http-4: <https://www.dwds.de/wb/Autostereotyp> (abgerufen am 03.10.2017).
- http-5: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Heterostereotyp> (abgerufen am 03.10.2017).
- http-6: <https://www.dwds.de/wb/Heterostereotyp> (abgerufen am 03.10.2017).
- http-7: <http://www.duden.de/rechtschreibung/implizit> (abgerufen am 03.10.2017).
- http-8: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bild> (abgerufen am 06.06.2018).
- http-9: <http://www.duden.de/rechtschreibung/interkulturell> (abgerufen am 03.10.2017).
- http-10: <http://www.stereotypenprojekt.eu> (abgerufen am 20.11.2017).
- http-11: <http://forschungsperspektivensymposium.wordpress.com/> (abgerufen am 20.11.2017).
- http-12: <http://forschungsperspektivensymposium.wordpress.com/> (abgerufen am 23.04.2018).
- http-13: <http://www.germanistik.uni-kiel.de/stereotypenforschung/> (abgerufen am 23.04.2018).
- http-14: www.stereotypenprojekt.eu (abgerufen am 19.11.2017).
- http-15: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf (abgerufen am 31.10.2017).
- http-16: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf> (abgerufen am 03.05.2018).
- http-17: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv23084.pdf> (abgerufen am 03.05.2018).

- http-18: <https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP59.htm> (abgerufen am 04.10.2017).
- http-19: <http://yigm.kulturturizm.gov.tr/TR,9854/sinir-giris-cikis-istatistikleri.html>
(abgerufen am 04.10.2017).
- http-20: https://www.deutschertourismusverband.de/fileadmin/Mediendatenbank/Dateien/ZDF_2016.pdf (abgerufen am 04.10.2017).
- http-21: <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4721.html> (abgerufen am 09.10.2017).
- http-22: https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/MECLIS%20BULTENI/2469_2005_0000_0120_0000/0016.pdf (abgerufen am 09.10.2017).
- http-23: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17537.pdf> (abgerufen am 20.03.2018).
- http-24: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130725.htm> (abgerufen am 23.03.2018).
- http-25: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/230.pdf> (abgerufen am 21.05.2019).
- http-26: <https://www.meb.gov.tr/vizyon-misyon/duyuru/8851> (abgerufen am 05.11.2018).
- http-27: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59db8559d83369.65710246 (abgerufen am 09.10.2017).
- http-28: https://www.t-online.de/leben/familie/erziehung/id_75476092/statistik-der-einzelkinder.html (abgerufen am 28.04.2018).