



**ZUR FRAGE DER INTERKULTURALITÄT IN
LEHRWERKEN DES DEUTSCHEN,
ENGLISCHEN UND TÜRKISCHEN
ALS FREMDSPRACHE**

DOKTORA TEZİ

Rıza Ersin ÖZTÜRK

Eskişehir 2025

**ZUR FRAGE DER INTERKULTURALITÄT IN LEHRWERKEN DES
DEUTSCHEN, ENGLISCHEN UND TÜRKISCHEN ALS FREMDSPRACHE**

Rıza Ersin ÖZTÜRK

DOKTORA TEZİ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Rıza Ersin ÖZTÜRK'ün ‘‘Zur Frage Der Interkulturalität In Lehrwerken Des Deutschen, Englischen Und Türkischen Als Fremdsprache’’ başlıklı tezi 19/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek ‘‘Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalında Almanca Eğitimi Programında Doktora Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:	Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR	
Üye	:	Prof. Dr. Kadriye ÖZTÜRK	
Üye	:	Doç. Dr. Hasan GÜNEŞ	
Üye	:	Prof. Dr. Fesun KOŞMAK (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)	
Üye	:	Doç. Dr. Engin BÖLÜKMEŞE (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA, İNGİLİZCE VE TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜRLERARASILIK KONUSU ÜZERİNE

Rıza Ersin ÖZTÜRK

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran, 2025

Danışman: Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR

Bu çalışmanın amacı, üç farklı dilde (Almanca, İngilizce ve Türkçe) hazırlanan ‘Das Leben A2’, ‘Cambridge English Empower A2’ ve ‘Yeni Hitit Türkçe A1/A2’ yabancı dil öğretim materyallerini kültürlerarası yeterlilik açısından analiz etmektir. Küreselleşme ve dijitalleşmenin arttığı çağımızda yabancı dil öğrenimi sadece dil bilgisi ile sınırlı kalmayıp kültürel farkındalık ve empati becerilerini de içermektedir. Bu bağlamda, dil öğretim materyalleri sadece dilsel yeterlilik sağlamamalı, aynı zamanda farklı kültürel perspektifleri de yansıtmalıdır. Bu çalışmada, üç öğretim materyali Maletzke'nin kültürel yapı kriterleri temel alınarak nitel içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Analiz kapsamında; metin türleri, görsel öğeler, dil becerileri, sosyal roller, tatiller, yemek kültürü, toplumsal cinsiyet temsilleri ve medyaya erişim değerlendirilmiştir. Sonuçlar, her üç öğretim materyalinin de kültürel öğeler içerdiğini, ancak bunların yoğunluğu ve sunum biçimlerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe öğretim materyali kültürel temsiller açısından daha detaylı ve yerleştirilmiş bir içerik sunarken, Almanca ve İngilizce materyaller daha sistematik ve multimedya destekli bir yapı sergilemektedir. Çalışma, kültürlerarası dil öğretiminin başarısı için sadece materyallerin içeriğinin değil, bu içeriklerin nasıl sunulduğunun ve öğreticiler tarafından nasıl işlendiğinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretim materyallerinin kültürlerarası farkındalık geliştirme potansiyelini ortaya koymakta ve bu alandaki literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarasılık, Ders kitabı analizi, Almanca, Türkçe, İngilizce

ZUSAMMENFASSUNG

ZUR FRAGE DER INTERKULTURALITÄT IN LEHRWERKEN DES DEUTSCHEN, ENGLISCHEN UND TÜRKISCHEN ALS FREMDSPRACHE

Rıza Ersin ÖZTÜRK

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Programm für Deutschdidaktik

Institut für Erziehungswissenschaften der Anadolu Universität, Juni 2025

Betreuerin: Assoc. Prof. Dr. Gülcan ÇAKIR

Ziel dieser Studie ist es, die Fremdsprachenlehrwerke ‚Das Leben A2‘, ‚Cambridge English Empower A2‘ und ‚Yeni Hitit Türkçe A1/A2‘, die in drei verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch und Türkisch) erstellt wurden, im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz zu analysieren. In unserem Zeitalter der zunehmenden Globalisierung und Digitalisierung beschränkt sich das Erlernen von Fremdsprachen nicht nur auf Sprachkenntnisse, sondern umfasst auch kulturelles Bewusstsein und Empathiefähigkeit. In diesem Zusammenhang sollten Sprachlehrmaterialien nicht nur sprachliche Kompetenzen vermitteln, sondern auch verschiedene kulturelle Perspektiven widerspiegeln. In dieser Studie wurden drei Unterrichtsmaterialien mittels qualitativer Inhaltsanalyse auf der Grundlage von Maletzkes Kulturstrukturkriterien analysiert. Im Rahmen der Analyse wurden Textsorten, visuelle Elemente, Sprachkenntnisse, soziale Rollen, Feiertage, Esskultur, Geschlechterdarstellungen und der Zugang zu Medien ausgewertet. Die Befunde zeigen, dass alle drei Unterrichtsmaterialien kulturelle Elemente enthalten, sich aber in ihrer Intensität und Darstellungsweise unterscheiden. Während das türkische Unterrichtsmaterial einen detaillierteren und lokalisierten Inhalt in Bezug auf kulturelle Darstellungen präsentiert, weisen die deutschen und englischen Materialien eine systematischere und multimedialere Struktur auf. Die Studie unterstreicht, dass nicht nur der Inhalt der Materialien, sondern auch die Art und Weise, wie diese Inhalte präsentiert und von der Lehrkraft verarbeitet werden, wichtig für den Erfolg des interkulturellen Sprachunterrichts sind. In dieser Hinsicht zeigt die Studie das Potenzial von Unterrichtsmaterialien zur Entwicklung eines interkulturellen

Bewusstseins auf und hofft auf diese Weise einen Beitrag zur Lehrwerkforschung zu leisten.

Schlüsselwörter: Interkulturalität, Lehrwerkanalyse, Deutsch, Türkisch, Englisch



ABSTRACT

ON THE QUESTION OF INTERCULTURALITY IN TEXTBOOKS OF GERMAN, ENGLISH AND TURKISH AS FOREIGN LANGUAGES

Rıza Ersin ÖZTÜRK

Department of Foreign Languages
Education

Programme in German Education

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gülcan ÇAKIR

The aim of this study is to analyse ‘Das Leben A2’, ‘Cambridge English Empower A2’ and ‘Yeni Hitit Türkçe A1/A2’ foreign language teaching materials prepared in three different languages (German, English and Turkish) in terms of intercultural competence. In our age of increasing globalisation and digitalisation, foreign language learning is not only limited to language knowledge but also includes cultural awareness and empathy skills. In this context, language teaching materials should not only provide linguistic competence but also reflect different cultural perspectives. In this study, three teaching materials were analysed through qualitative content analysis based on Maletzke's cultural structure criteria. Within the scope of the analysis; text types, visual elements, language skills, social roles, holidays, food culture, gender representations and access to media were evaluated. The results revealed that all three teaching materials contain cultural elements, but there are differences in their intensity and presentation styles. While the Turkish teaching material presents a more detailed and localised content in terms of cultural representations, the German and English materials exhibit a more systematic and multimedia-supported structure. The study emphasises that not only the content of the materials, but also how these contents are presented and how they are processed by the teacher are important for the success of intercultural language teaching. In this respect, the study reveals the potential of teaching materials to develop intercultural awareness and makes an original contribution to the literature in this field.

Keywords: Interculturality, Course book analysis, German, Turkish, English

VORWORT

Diese Dissertation wurde durch die wertvolle Unterstützung zahlreicher Personen und Institutionen während meiner akademischen und persönlichen Karriere ermöglicht. Mein besonderer und herzlicher Dank gilt meiner geschätzten Betreuerin, Assoc. Prof. Dr. Gülcan ÇAKIR, für ihre kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung, konstruktive Kritik und Geduld, die maßgeblich zur Entwicklung dieser Arbeit beigetragen haben.

Für ihre wertvolle Unterstützung bei der Gestaltung meines akademischen Weges möchte ich mich bei den geschätzten Professoren der Anadolu Universität - insbesondere Prof. Dr. Kadriye ÖZTÜRK und Assoc. Dr. Hasan GÜNEŞ - sowie den Professoren der Eskişehir Osmangazi Universität, nämlich Prof. Dr. Fesun KOŞMAK und Assoc. Dr. Engin BÖLÜKMEŞE, danken.

Ebenso bin ich meinen Professoren an der Universität Bayreuth sehr dankbar, deren unerschütterliche Unterstützung mich durch die schwierigeren Phasen meines damaligen Masterstudiums geführt hat. Insbesondere möchte ich mich bei Professor Bernd Dietrich Müller-Jacquier und Dr. Gerd Ulrich Bauer für ihre bedeutenden Beiträge zu meiner beruflichen Entwicklung herzlich bedanken.

Ein besonderer und herzlicher Dank geht an Prof. Wolf Dieter Otto und Dr. Peter Kistler für ihre außergewöhnliche Expertise, ihre engagierte Betreuung und ihre ständige Ermutigung, die meine akademische Entwicklung nachhaltig beeinflusst haben.

Bei dieser Gelegenheit bin ich Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN sehr dankbar, die mich ermutigt hat, mein Studium in Deutschland fortzusetzen und mich während des gesamten Promotionsprozesses mit ihrer umfassenden Unterstützung unterstützt hat.

Meiner Familie – insbesondere meinen Eltern, meinem Bruder und meiner Schwester – danke ich für ihre unerschütterliche moralische Unterstützung und ihr Vertrauen.

Ziel dieser Arbeit ist es, das Bewusstsein für die Bedeutung interkultureller Aspekte beim Sprachenlernen zu schärfen und einen originellen Beitrag zum Feld zu leisten.

Diese Dissertation widme ich meiner geliebten Mutter, die mich immer inspiriert und meinen Weg mit ihrer Hingabe beleuchtet hat.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal 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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Rıza Ersin ÖZTÜRK

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

(Signature)

Rıza Ersin ÖZTÜRK

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT, Gemini, DALL-E vb. üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlanması sırasında üretken yapay zeka programlarından herhangi bir destek almadım (örn. dil çevirisi, bilimsel makalelere erişim vb.).

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)
Rıza Ersin ÖZTÜRK

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I received no support from generative artificial intelligence programs such as ChatGPT, Gemini, DALL-E, etc. while preparing this thesis/dissertation. I have received no support from generative artificial intelligence programs (e.g. language translation, access to scientific articles, etc.) during the preparation of the thesis/dissertation.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

(Signature)

Rıza Ersin ÖZTÜRK

INHALTSVERZEICHNIS

TITELSEITE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iii
ABSTRACT.....	v
VORWORT	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	viii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	ix
DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE ..	x
INHALTSVERZEICHNIS	xi
TABELLENVERZEICHNIS.....	iii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	iv
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	vi
1 EINLEITUNG.....	1
1.1 Problem/Streitfrage.....	4
1.2 Forschungsproblem.....	7
1.3 Ziel	8
1.4 Stellenwert der Arbeit.....	11
1.5 Hypothesen.....	12
1.6 Beschränkungen	12
1.7 Begriffsbestimmungen	13
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN	16
2.1 Forschungslage	17
2.2 Methodisches Vorgehen.....	20
2.2.1 Inhaltsanalyse	22
2.2.2 Methodische Schritte.....	25
2.3 Erhebung der Daten.....	27

2.4 Analyse der Daten	28
3. SPRACHE UND KULTUR.....	29
3.1 Sprache.....	29
3.2 Kultur	31
3.2.1 Kultur im historischen Verlauf.....	33
3.2.2 Kultur als vielschichtiges und komplexes Konzept	34
3.2.3 Umriss und die Rolle von Kultur im Leben	39
3.3 Transkulturalität.....	42
3.4 Interkulturalität	46
3.5 Strukturmerkmale von Kulturen nach Maletzke	50
3.5.1 Nationalcharakter-Basispersönlichkeit	51
3.5.2 Wahrnehmung.....	51
3.5.3 Zeiterleben.....	53
3.5.4 Raumerleben	53
3.5.5 Denken	54
3.5.6 Sprache	55
3.5.7 Nichtverbale Kommunikation.....	55
3.5.8 Wertorientierungen	56
3.5.9 Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen	58
3.5.10 Soziale Gruppierungen und Beziehungen.....	60
3.6 Interkulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht	62
3.7 Bedeutung und Rolle der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht.	65
3.8 Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht	68
3.9 Interkulturelles Lernen	70
4 PRAKTISCHER TEIL-ANALYSE DER LEHRWERKE	72
4.1 Ausführungen zu Unterrichtsmaterialien.....	72
4.2 Allgemeine Kriterienraster für Lehrwerke und Lehrwerkgenerationen nach Götze....	74

4.2.1 Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen	76
4.2.2 Mannheimer Gutachten.....	76
4.2.3 Stockholmer Kriterienkatalog.....	77
4.3 Die zu analysierenden Fremdsprachenlehrwerke.....	77
4.3.1 Die Rolle der Imagologie im Analyseverfahren.....	78
4.3.2 Das englischsprachige Lehrwerk Cambridge English Empower Elementary Student's Book (A2).....	80
4.3.3 Das deutschsprachige Lehrwerk Das Leben (A2): Deutsch Als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch.....	81
4.3.4 Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (A1/A2). Kurs- und Arbeitsbuch..	81
4.3.5 Themenbereiche und Festlegung von Themen	81
4.4 Zur Analyse der konkreten Texte/Bilder in Lehrwerken hinsichtlich der Interkulturalität	83
4.4.1 Aufbau der Lehrwerke.....	85
4.4.2 Bildverwendung.....	93
4.4.3 Inhaltlicher Schwerpunkt.....	99
4.4.4 Wortschatz- und Grammatikdarstellungen.....	100
4.4.5 Familientypologien	105
4.4.6 Darstellungen von Frauenfiguren in den Lehrwerken	110
4.4.7 Die Lebensstile in den Zielkulturen	124
4.4.8 Die Darstellungen der Ess- und Trinkkultur	129
4.4.9 Universalität und verschiedene Kulturen	135
4.4.10 Vermittlung interkultureller Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten und Unterschiede.....	140
4.4.11 Die Unterrichtsstrategien und -ansätze in den genannten Lehrwerken....	142
5. BEFUNDE/KOMMENTAR	145
5.1 Einführung.....	145

5.2. Überschriften im Zusammenhang mit Befunden.....	145
6. SCHLUSSFOLGERUNG UND DISKUSSION.....	148
6.1 Vorschläge.....	152
LITERATURVERZEICHNIS.....	157



TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 3.1 Definitionen von Kultur	38
Tabelle 3.2 Arten von Kultur	39
Tabelle 4.1 Lehrwerkgenerationen nach Götze	75
Tabelle 4.2 Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen	76
Tabelle 4.3 Analyse der Lehrwerke	83
Tabelle 4.4 Interkultureller Ansatz	84
Tabelle 4.5 Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften .	87
Tabelle 4.6 Die Frage nach Nationalität	104

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 3.1 Artikelbestimmung	44
Abbildung 3.2 Fremde Welt im Fremdsprachenunterricht.....	68
Abbildung 4.1 Coverfotos von den zu analysierenden Lehrwerken.....	94
Abbildung 4.2 Allgemeine Fotos im Das Leben	95
Abbildung 4.3 Allgemeine Fotos von Cambridge Empower	96
Abbildung 4.4 Allgemeine Fotos im Cambridge Empower	97
Abbildung 4.5 Allgemeine Fotos im Yeni Hitit	97
Abbildung 4.6 Fotos bezüglich der Grammatik von Yeni Hitit, Das Leben und Cambridge Empower	102
Abbildung 4.7 Fotos bezüglich der Grammatik von Yeni Hitit, Das Leben und Cambridge Empower	102
Abbildung 4.8 Fotos bezüglich der Frage nach Nationalität im Yeni Hitit.....	103
Abbildung 4.9 Familientypologien im Yeni Hitit.....	107
Abbildung 4.10 Familientypologien im Cambridge Empower	108
Abbildung 4.11 Freunde, Umarmungsriten im Das Leben und Yeni Hitit	109
Abbildung 4.12 Freunde im Das Leben.....	110
Abbildung 4.13 Nicos Weg im Das Leben.....	111
Abbildung 4.14 Heidi im Das Leben.....	113
Abbildung 4.15 Die Geschichte Heidis im Das Leben.....	115
Abbildung 4.16 Männliche Biografien im Das Leben.....	117
Abbildung 4.17 Männliche Biografien im Das Leben.....	118
Abbildung 4.18 Berufliche Darstellung von Frauen im Cambridge Empower und Yeni Hitit	119
Abbildung 4.19 Darstellung von Frauen und Männern im Yeni Hitit.....	119
Abbildung 4.20 Berufliche Darstellung von Frauen im Cambridge Empower und Das Leben	120
Abbildung 4.21 Berufliche Darstellung von Frauen im Cambridge Empower und Das Leben	121
Abbildung 4.22 Berufliche Darstellung von Frauen im Das Leben	122

Abbildung 4.23 Berufliche Darstellung von Frauen im Yeni Hitit	123
Abbildung 4.24 Wohnen und zusammenleben im Das Leben	124
Abbildung 4.25 Statistiken im Das Leben.....	124
Abbildung 4.26 Lebensstile im Das Leben.....	125
Abbildung 4.27 Lebensstile im Yeni Hitit.....	126
Abbildung 4.28 Lesekultur im Das Leben.....	127
Abbildung 4.29 Angebote für Seniorengruppen im Das Leben	127
Abbildung 4.30 Wahrsagerei und Astrologie im Yeni Hitit.....	128
Abbildung 4.31 Spezialitäten aus aller Welt im Yeni Hitit und Das Leben.....	130
Abbildung 4.32 Gesundes Leben im Yeni Hitit	131
Abbildung 4.33 Gesundes Leben im Yeni Hitit	132
Abbildung 4.34 Fit und gesund im Cambridge Empower	133
Abbildung 4.35 Fit und gesundes Leben im Das Leben.....	134
Abbildung 4.36 Verschiedene Welten im Yeni Hitit und im Cambridge Empower ...	136
Abbildung 4.37 Verschiedene Welten im Cambridge Empower	137
Abbildung 4.38 Verschiedene Welten im Cambridge Empower	138
Abbildung 4.39 Verschiedene Welten im Yeni Hitit.....	139

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

bzw.	: beziehungsweise
DACH	: Deutschland, Österreich und Confoederatio Helvetica (die Schweiz)
EU	: Europäische Union
GER	: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
LW	: Lehrwerke
MEB	: Ministerium für Bildung der Republik Türkei
per se	: an und für sich
Supranational	: länderübergreifend
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi -Zentrum für Türkischunterricht
UN	: Die Vereinten Nationen
usw.	: usw. – und so weiter
z. B.	: zum Beispiel

1 EINLEITUNG

Das Erlernen von Fremdsprachen - so schablonenhaft es auch wirken mag - wird im heutigen digitalen Zeitalter weithin als eine entscheidende Fähigkeit angesehen. Die Beherrschung dieser Fähigkeit verbessert nicht nur die Fähigkeit, sich im täglichen Leben zurechtzufinden, sondern entspricht auch den Anforderungen einer zunehmend globalisierenden Welt, in der mehr als nur grundlegende Sprachkenntnisse erforderlich sind. Denn die zunehmend globalisierende moderne Welt von heute verlangt mehr als nur eine erworbene Fremdsprache. Dies bedeutet, dass kulturelle und kommunikative Fähigkeiten im Kontext des Spracherwerbs wichtiger sind als ein bloßer Spracherwerb, der durch normative Herangehensweise erfolgt.

Der Fremdsprachenlernprozess entwickelt sich jedoch anders als das Erlernen der Muttersprache. Normalerweise eignet sich jedes gesund aufwachsende Kind die Sprache seiner Umgebung an, also die sogenannte Muttersprache, in der seine Familienmitglieder mit ihm kommunizieren. Die Muttersprache als die erste Sprache prägt die Merkmale und Bräuche der einheimischen Kultur und beeinflusst die Menschen und ihre Lebensweise in dem jeweiligen Kulturkreis. Somit ist die (Mutter)Sprache zu diesem Zweck der Weg zum Verstehen der Welt über kulturelle Gegebenheiten und Erlebnisse bzw. Erfahrungen in anderen Sprachen. Ebenso wie die Muttersprache kann auch die Fremdsprache eine wichtige Rolle bei der Vermittlung bestimmter kultureller Elemente und bei der Suche nach Antworten auf die Bedürfnisse des täglichen Lebens spielen. In der heutigen Welt ist es dementsprechend für moderne Menschen entscheidend, offen für Vielfalt zu sein, tolerant gegenüber unterschiedlichen Verhaltensweisen und Lebensstilen zu sein und mit Empathie zu handeln, um im Alltag erfolgreich zu agieren. Diese Situation ist ein Faktor, der beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen berücksichtigt werden muss.

Das soziale Umfeld kann als multikulturell aufgefasst werden, daher ist es wichtig, verschiedene kulturelle Hintergründe zu verstehen, zu akzeptieren und aus ihnen zu lernen. Aus dieser Perspektive heraus kann geschlossen werden, dass die Weltanschauung und soziale Struktur der Individuen, die in verschiedenen Formationen weiterhin existieren, von diesem Medium geformt werden. Folglich spielt eine Fremdsprache eine entscheidende Rolle beim Verstehen, Wahrnehmen und Erleben der Ereignisse um die Menschen herum sowie im effektiven Funktionieren innerhalb ihres eigenen Erfahrungsbereichs, sowohl in ihrer Heimat als auch in ihrer fremden Kultur.

Das Erlernen einer Fremdsprache hingegen wird im Allgemeinen als ein Prozess betrachtet, der sich außerhalb des Erwerbszyklus der Muttersprache entfaltet und erst später im unterrichtlichen Prozess erfolgt (Gibitz, 2002, S. 1-17). In Anlehnung an Krumm (1994, S. 27) kann man diesbezüglich darauf hinweisen, dass im schulischen bzw. universitären Fremdsprachenunterricht auf Lehrwerke kaum verzichtet werden kann. Denn sie sind im Lehr- und Lernprozess zumeist vorgesehen und können sowohl auf Seiten der Lehrer als auch Lerner eine dienliche Hilfeleistung vollbringen, sodass Lernende bei Krankheit, Fehlen oder nichtverstandenen Lernstoff auf sie zurückgreifen und den Lernstoff nachholen und wiederholen können. Aus Sicht der Lehrenden bieten Lehrwerke eine Vergleichbarkeit der Lerninhalte über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg. Dadurch entfällt auch die Last der Vorbereitung und Organisation zusätzlicher Arbeitsblätter oder Lehrmaterialien.

Parallel zu den oben erwähnten, bietet die globalisierende Welt nicht immer gleiche Chancen für alle und immer in direktem Kontakt mit Ausländern. Da in diesem Sinne die Lernumgebung nicht immer das Land ist, in dem die Sprache gesprochen wird, müssen oft visuelle und möglichst authentische Materialien bevorzugt werden. Zudem sollten sie nicht nur sprachlich formale Aspekte in Texten beinhalten, sondern auch Einblicke in unterschiedliche kulturelle Realitäten bieten. Dies ist gerade in einer Zeit, in der Multikulturalismus und Digitalisierung häufig diskutiert werden, besonders wichtig. In dieser Hinsicht fungieren Lehrwerke mehr als nur eine Brücke für das Fremdsprachenlernen. Sie bieten auch eine Plattform, um Themen und Situationen zu erforschen, die mit der Realität in Verbindung stehen, wie kulturelle Aspekte der Fremdsprache und das Verstehen der eigenen und fremden Kultur. Dies trägt dazu bei, interkulturelles Verstehen und Handeln zu fördern, was die Bedeutung und Rolle von fremdsprachigen Lehrwerken (sowohl gedruckt als auch online) und ähnlichen Materialien nochmals in den Vordergrund stellen sollte. Alles, was nötig ist, sollte im Lehrwerk anwesend sein; Übungen, Lernvorschläge, Einblicke und Erklärungen zu Arbeits- und Lernprozessen, wie auch Hyperlinks zu Websites, mit den aktualisierten Ressourcen. An die Stelle des substanziellen Abarbeitens von vorgeschriebenem Stoff tritt das ganzheitliche Lernen, Handeln und Tun, wie es in den Prämissen für nachhaltiges Lernen beschrieben ist (Gibitz, 2002, S. 12).

Ausgehend von den oben genannten Punkten wird offensichtlich, dass Fremdsprachenlehrwerke im Unterrichtsprozess eine unbestreitbare Rolle spielen. In den

drei zu untersuchenden Lehrwerken werden mehrere Aspekte bzw. Dimensionen erfragt; soziale Rollen, Familienstrukturen, Glaubensvorstellungen, Feiertage, Kleidungsstile, Ess- und Trinkgewohnheiten und Gastfreundschaft usw.

Abdalla (2013, S. 59) verweist auf Boesch (1980) und betont, dass Kultur eine Gesellschaftsordnung ist, die durch Gewohnheiten und soziale Bedingungen das Alltagsverhalten prägt. Sie gibt Leitlinien für die Gestaltung der Umwelt vor, die sich wiederum in konkrete Ziele und Strukturen für individuelles Verhalten umsetzen lassen. Kulturelle Normen und Verhaltensweisen bieten den Lernenden eine Orientierung, die es ihnen ermöglicht, innerhalb ihrer sozialen Struktur zu interagieren und zu funktionieren.

In dieser Studie wird dementsprechend untersucht, inwieweit die ausgewählten Lehrwerke Das Leben (A2), Yeni Hitit-Türkçe/Türkisch (A1/A2) und Empower Cambridge Empower (A2) eine optimale Bereicherung für den interkulturellen Sprachunterricht darstellen. Gegenstand dieser Studie sind demnach deutsche, türkische und englische Lehrwerke. Diese Lehrwerke sind auf A2-Niveau und wurden in vielen Einrichtungen in der Türkei verwendet. Die betreffenden Lehrwerke werden anhand der für die Studie festgelegten Methoden und Analyseansätze untersucht. Der Schwerpunkt der interkulturell-bedingten Analyse liegt auf den Textvarianten, den Bildern und Illustrationen sowie dem textlichen Inhalt.

Die Förderung interkultureller Kompetenzen ist ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts, gestaltet sich jedoch oft als herausfordernd. Diese Studie offenbarte Veränderungen, die zum Teil mit den untersuchten Merkmalen in Verbindung gebracht werden können, bietet aber auch möglich eine präzisere und umfassendere Perspektive.

Davon ausgehend zielt diese Studie darauf ab, das Konzept Interkulturalität in Lehrwerken für Deutsch, Englisch und Türkisch als Fremdsprache kritisch zu untersuchen. Dazu wird eine deskriptiv-interpretative Analyse angewandt, die auf einem induktiven Verfahren basiert. Im Fokus stehen moderne Lehrwerke wie Das Leben (A2), Cambridge Empower (A2) und Yeni Hitit (A1/A2), die sowohl regional als auch international genutzt werden.

In diesem Zusammenhang wird die Studie unter zwei Aspekten bewertet: theoretisch und praktisch. Im theoretischen Teil werden zunächst die Faktoren erörtert, die einen möglichen Einfluss auf die Auswahl des Textes und das Design der Studie im

Allgemeinen haben. Zudem werden die Rolle dieser Texte im Unterricht und ihr Wert für die Analyse definiert. Anschließend werden ein Überblick über die Lehrwerkanalyse und einige Kriterien, die die Lehrwerkanalyse bisher beeinflusst haben, angegeben und die Auswahl von Texten in Lehrwerken interpretiert.

Im praktischen Teil wird die Analyse von den Lehrwerken durchgeführt. Ziel der Analyse ist es, Textarten und Originaltexte zu erfassen und zu prüfen, ob interkulturelle Inhalte vorhanden sind. Für die Analyse wurde gemäß den Strukturmerkmalen von Kulturen nach Maletzke (1996) eine Kriterien-Tabelle erstellt, jedes Lehrwerk wurde separat analysiert und dann miteinander verglichen.

1.1 Problem/Streitfrage

Einige Standardisierungsansätze von der Vergangenheit bis zur Gegenwart, wie der Mannheimer Gutachten (1977), das Gutachten des Sprachverbandes (1980), das Hamburger Gutachten (1982), der Stockholmer Kriterienkatalog (1985) und der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen¹ (2001), wurden geschaffen, um eine internationale Harmonisierung und Vergleichsbasis im Rahmen der Sprachkenntnisse zu gewährleisten. Sie haben jedoch eine auslösende Funktion, wie z. B. die Entwicklung und Bereicherung von Fremdsprachenlehrwerken unter didaktischen und linguistischen Gesichtspunkten. Mit diesen didaktischen Standardisierungsansätzen können die Inhalte von Fremdsprachenlehrwerken aktuell und optimal für Lernende und Lehrende gestaltet werden.

Vor dem Hintergrund der oben genannten normativen Ansätze stellt sich heraus, dass zahlreiche Studien in der Türkei Lehrbücher/Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache analysiert haben.

Yeğin (2023) beschäftigt sich beispielsweise mit den Online-Übungen des Lehrwerks „Netzwerk neu A1“ im Kontext ihrer Verwendung zur Einführung und Festigung („Online-Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk neu A1“).

¹ Common European Framework of Reference for Languages. Im Deutschen als Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). In der Türkei werden neben dem GERS-Rahmendokument auch die Rahmenansätze der Maarif-Stiftung berücksichtigt.

Die türkische Maarif-Stiftung (Türkiye Maarif Vakfı) ist eine staatliche Bildungsorganisation, die weltweit Bildungseinrichtungen betreibt. Sie verfolgt einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der sowohl akademische als auch kulturelle und ethische Werte fördert.

In ähnlicher Weise führt Yılmaz (2019) eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen durch („Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen“). Yıldırım (2023) wirft einen kritischen Blick auf die Darstellung der Türken und der Türkei in den neuesten DaF-Lehrwerken („Die Darstellung des Türken – und Türkeibildes in den jüngsten DaF-Lehrwerken“).

Erçoklu (2022) analysiert auch die Lehrbücher und untersucht die Compliance der Lehrwerke „Wie bitte? A1.1“, „Deutsch A1.1“ und „Plus Deutsch A1.1“ mit den MEB-Lehrwerkproduktionskriterien („Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke „Wie bitte? A1.1“, „Deutsch A1.1“ und „Plus Deutsch A1.1“ nach den Kriterien der MEB Lehrwerkerstellung“).

Dolan (2022) setzt einen lexikalischen Fokus und analysiert die lexikalische Vielfalt von DaF-Lehrwerken in einer korpusbasierten Studie („Die Lehrwerke im Deutsch als Fremdsprache: Eine korpusbasierte Analyse der lexikalischen Vielfalt“). In diesem Zusammenhang nimmt Uyan (2019) auch eine breitere Perspektive ein und führt eine Meta-Synthese der regionalen DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und international durch („Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese“).

Weitere relevante Arbeiten, die sich mit spezifischen Aspekten der Lehrwerkanalyse beschäftigen, sind die Studien von Kaygusuz (2019), der die Beziehung zwischen Sprachaktionen und Grammatik in regionalen Lehrwerken untersucht („Eine Untersuchung zum Verhältnis von Sprachhandlungen und Grammatik in regionalen DaF-Lehrwerken“), und Serpen-Aydın (2017), die sich anhand von Intertextualität in verschiedenen DaF-Lehrwerken mit der Reflexion rhetorischer Stilmittel beschäftigt („Die Reflexion der rhetorischen Stilmittel anhand der Intertextualität: Dargestellt an den DaF-Lehrwerken 1, 2, 3; Netzwerk A1, A2, B1 und Aussichten A1, A2, B1“). Schließlich beschäftigt sich Özdemir (2014) mit der Bildanalyse in Lehrwerken („Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarında imge çözümlemesi“), die eine weitere Perspektive auf didaktisches Design eröffnet.

Auf dem Gebiet der Englischlehrwerke gibt es zum Beispiel Studien, die den sprachlichen Inhalt von Lehrwerken in der Türkei vergleichen (Taşpınar, 2022; „Linguistic complexity in EFL teaching materials: A grade level comparison of EFL textbooks in Turkey,,), eine vergleichende Darstellung kultureller Elemente in Englischlehrwerken,

die in Sekundarschulen in der Türkei verwendet werden (Bay-Halil, 2019), und eine vergleichende Analyse, in der türkische und englische Fremdsprachenlehrwerke aus der Perspektive von Lehrern und Schülern bewertet werden (Tosun, 2013; „A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks“). Auf der anderen Seite bestehen einige englischsprachige Studien wie „Gazi TÖMER² ile Interchange Fourth Edition kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi bağlamında karşılaştırılması“ (Uzbek und Tanrikulu, 2019), welche die Sprechaktivitäten in den Lehrwerken vergleicht.

Darüber hinaus gibt es Studien über deutschsprachige Schulbücher, in denen verschiedene Schulbücher vergleichend analysiert werden. Dazu gehören einige Studien wie „Die sprachlichen Fertigkeiten im Deutsch Schülerbuch A1. 1: Eine Lehrwerkanalyse,“ (Çakır und Adanır, 2021), „Analyse der Sprechfertigkeiten im Lehrwerk Menschen A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen,“ (Ergül Gönay und Arslan Çavuşoğlu, 2023), „Online-Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk neu A1“ (Yeğın, 2023), „Die Darstellung des Türken- und Türkeibildes in den jüngsten DaF-Lehrwerken“ (Yıldırım, 2023) und „Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke ‚Wie bitte? A1.1‘, ‚Deutsch A1.1‘ und ‚Plus Deutsch A1.1‘ nach den Kriterien der MEB-Lehrwerkerstellung“ (Erçoklu, 2022).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es einzelne und vergleichende Analysen bestehen, bei denen zwar dieselbe Sprachgruppe oder zwei Sprachgruppen betrachtet werden. Ausgangspunkt dieser Arbeit ist das Fehlen einer Studie zur Untersuchung von Fremdsprachenlehrwerken für den Fremdsprachenunterricht in drei verschiedenen Sprachen. Darüber hinaus sollen diese Fremdsprachenlehrwerke³ eine reichhaltige Perspektive bieten als zwei germanische Sprachen und eine türkische Sprache.

² TÖMER ist eine Organisation, die ursprünglich von der Universität Ankara gegründet wurde, um Türkisch als Fremdsprache zu unterrichten. Inzwischen gibt es TÖMER-Zentren in vielen Städten in der Türkei und im Ausland. Neben Türkisch werden dort auch andere Sprachen unterrichtet, aber der Schwerpunkt liegt auf dem Türkischunterricht für Nicht-Muttersprachler.

³ Deutsch, Englisch und Türkisch gehören zu unterschiedlichen Sprachfamilien: Während Deutsch und Englisch zur westgermanischen Gruppe der indogermanischen Sprachfamilie gehören, gehört Türkisch zur Oghus-Gruppe der Turksprachen.

1.2 Forschungsproblem

In der Fremdsprachenlehrforschung wurden viele akademische Studien, die sich auf die strukturellen und funktionalen Dimensionen von Lehrmaterialien konzentrieren, auf der Grundlage von Lehrwerkanalysen und vergleichenden Bewertungen durchgeführt. Dennoch gibt es bislang keine Master- oder Doktorarbeit, die sich ausschließlich mit der Analyse der vier sprachlichen Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen, Lesen und Hören) in drei verschiedenen Lehrwerken bezüglich der Interkulturalität befasst.

Im Mittelpunkt dieser Studie steht die Frage, ob das interkulturelle Lernen und – Bewusstsein mit den im Kursbuch bzw. Lehrwerk abgedruckten Informationen und dargestellten Bildern geschaffen werden kann. Zu diesem Zweck wurden gedruckte Fremdsprachenlehrwerke in drei verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch und Türkisch), die weltweit und in der Türkei im Umlauf sind, als Gegenstand der Studie ausgewählt.

Bei der Analyse der betreffenden Lehrwerke stützt sich die interkulturelle Orientierung auf den kommunikativen Ansatz und erweitert dessen Konzepte. Eine wesentliche Erkenntnis aus der Lernpsychologie besagt, dass neue Informationen nur dann effektiv aufgenommen werden, wenn sie mit persönlichen Erfahrungen verknüpft sind. In diesem Kontext bildet die kognitiv-konstruktivistische Lerntheorie die wissenschaftliche Grundlage für die interkulturelle Betrachtungsweise (Reder 2011, zitiert nach Çakır, 2017, S. 279-281). Der Fremdsprachenunterricht profitiert von dieser interkulturellen Perspektive, indem landeskundliche Themen und kulturelle Kontexte (Authentizität) in die Lehrmaterialien sowie in die Lehr- und Lernprozesse des Sprachunterrichts integriert werden. Die interkulturelle Vorgehensweise weist eine spezifische Inhaltsorientierung auf: Die behandelten Themen und Texte beziehen sich auf Landeskunde und Kulturvergleiche. Dabei werden sowohl das alltägliche Leben in den Kulturen als auch interkulturelle Situationen behandelt, einschließlich der Literatur. Zudem werden Vergleiche zwischen der eigenen Lebenswelt und den Lebenswelten der Zielsprachenländer angestellt.

In dieser Hinsicht soll die Studie beleuchten, ob es interkulturelle Kontexte in Lehrwerken gibt. Unter diesem Gesichtspunkt konzentriert sie sich darauf, ob und wie dieser bereits existierende Schwerpunkt gehandhabt wird.

1.3 Ziel

Die heutige Welt ist weder monolingual noch unipolar noch monokulturell. Aus diesem Grund sollten auch Fremdsprachenlehrwerke an ein Zeitalter angepasst werden, in dem Grenzen ihre Bedeutung verloren haben und die Mobilität die weitesten Möglichkeiten erreicht hat. Diese Lehrwerke sollten dementsprechend in der Lage sein, die sich verändernden Bedingungen in der Welt zu berücksichtigen und die Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und auf ihre Bedürfnisse eingehen. Folglich sollten sie als Kulturvermittler qualifiziert sein und möglichst authentisches Material (Çakır, 2006; 2014; 2019) präsentieren.

Es gibt mehrere Studien in der wissenschaftlichen Literatur, die Lehrwerke vergleichsweise analysieren, darunter „Menschen A1 als Medium der Kulturübertragung im DaF-Unterricht: „Eine Lehrwerkanalyse“ (Sağlık, 2023), „Online-Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk neu A1“ (Yeğin, 2023), „Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke „Wie bitte? A1.1“, „Deutsch A1.1“ und „Plus Deutsch A1.1“ nach den Kriterien der MEB-Lehrwerkproduktion“ (Erçoklu, 2022), „Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese (Uyan, 2019) und „A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks“ (Tosun, 2013).

In diesen Studien werden Lehrwerke verschiedener Verlage in denselben Sprachgruppen verglichen (z.B. zwei verschiedene deutsche oder englische Lehrwerke auf gleichem oder unterschiedlichem Niveau). Diese mit verschiedenem Arten und/oder Niveaus vorhandenen Studien befassen sich meist mit Grammatik, Wortschatzstudien, syntaktische Funktionen, Satztypen und/oder reiner Landeskunde.

Kulturtransfer wird durch die Untersuchung eines deutschen Lehrbuchs analysiert, darunter „Menschen A1 als Medium der Kulturübertragung im DaF-Unterricht: Eine Lehrwerkanalyse“ (Sağlık, 2023) und „Online-Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk neu A1“ (Yeğin, 2023), die Licht ins Dunkel bringen zu den Online-Übungen im Lehrbuch Netzwerk A1. Darüber hinaus analysiert „Regionale DaF-Lehrbuchforschung in der Türkei und international: Eine Metasynthese“ (Uyan, 2019) lokalisierte und weltweit verfügbare deutsche Lehrwerke mit der Metasynthesemethode.

Während „Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke ‚Wie bitte? A1.1‘, ‚Deutsch A1.1‘ und ‚Plus Deutsch A1.1‘ nach den Kriterien der MEB Lehrwerkerstellung“ (Erçoklu, 2022) untersucht, ob zwei verschiedene deutsche Lehrwerke nach den Vorgaben des türkischen Bildungsministeriums entwickelt wurden, widmet sich „A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks“ (Tosun, 2013) den Perspektiven von Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf türkische und englische Lehrwerke.

Darüber hinaus gibt es auch umfassende Studien, die interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz sowie die Beziehung zwischen dem Fremden und dem Selbst in fremdsprachigen Lehrwerken analysieren („Die Darstellung des Türken - und Türkeibildes in den jüngsten DaF-Lehrwerken“ - Yıldırım, 2023; „Comics zur sprachlichen und kulturellen Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache“ - Arabacı, 2021; „Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht: Eine Fallstudie in den Vorbereitungsklassen des College of Foreign Languages an einer Universität in der Türkei“ - Demirel, 2019; „Das Training der Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung anderer mit Hilfe literarischer Texte im fremdsprachigen Deutschunterricht“ - Şimşek, 2014; „Analyse und Bewertung des Lehrbuchs Ping Pong unter dem Aspekt der kulturellen Begegnung“ - Kaval, 1999; „Fremde Welt und eigene Erfahrung: Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht in der Türkei. Kulturvermittlung und Regionalkunde in den Lehrbüchern Deutsch Konkret 1 und 2 “- Kart, 1996).

Diese Studien befassen sich generell mit der Relationalität zwischen den Zusammenhängen wie Fremde-Andere-Eigene in Lehrwerken. Auch hier wird das Vorhandensein von interkultureller Kompetenz („Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Türkei“ – Yücel, 2015) und Ansätzen der direkten kulturellen Begegnung in den Lehrwerken in Frage gestellt. Andererseits betonen die Studien nicht nur die Tatsache, dass Lehrwerke ein üblicher Übermittler von Informationen sind, sondern auch Aspekte, die Sprachlerner auf das tägliche Leben vorbereiten und auf direkte Kommunikation setzen.

In dieser Studie werden jedoch die folgenden fremdsprachigen Lehrwerke in drei verschiedenen Sprachen bezüglich der Interkulturalität untersucht:

- Das deutschsprachige Lehrwerk Das Leben A2: Deutsch Als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch.
- Das englischsprachige Lehrwerk Cambridge English Empower A2 Elementary Student's Book with Online Assessment and Practice, and Online Workbook.
- Das türkischsprachige Lehrwerk Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe. Çalışma Kitabı. A1-A2.

Diese drei fremdsprachigen Lehrwerke werden/wurden in den türkischen Bildungseinrichtungen und weltweit verwendet. Es wird angenommen, dass diese weit verbreiteten fremdsprachigen Lehrwerke kulturelle Elemente enthalten oder kulturelle Ansätze berücksichtigen. Das Vorgehen der analytischen Betrachtung der Lehrwerke gliedert sich dabei in Aspekte, wie der Darstellung der drei Lehrwerke im Überblick, der separaten Durchsicht und des Vergleichs und der anschließenden Interpretation der kulturbezogenen Gegebenheiten in den Lehrwerken, die in vorhandenen Fotografien, Bildern, Images und Texten aufzuspüren sind. In Form einer deskriptiven Inhaltsanalyse unter Berücksichtigung theoriegeleiteter Kriterien wird der Analyse Rechnung getragen, indem die Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten und Unterschiede im interkulturellen Kontext untersucht, aussortiert, verglichen und interpretiert werden. Die zu untersuchenden Fragen lauten wie folgt:

- Werden deutsche, englische und türkische Kulturen in den entsprechenden Lehrwerken veranschaulicht?
- Besteht die Möglichkeit, deutsche, englische und türkische Kulturen in den entsprechenden Lehrwerken zu vergleichen?

Untersucht werden zu diesem Zweck Gemeinsamkeiten und Unterschiede kultureller Elemente bzw. Traditionen wie z.B. die Darstellung des Alltagslebens in Deutschland, dem Vereinigten Königreich⁴ und der Türkei, das Arbeitsleben, die Art und Weise, wie Feiertage usw. stattfinden. Neben den grammatikorientierten Studien in der Literatur ist es auch wichtig, die Studien darüber zu ermitteln, wie die Konzepte des Kulturtransfers,

⁴ In der gesamten Studie beziehen sich geographische Bezeichnungen wie Vereinigtes Königreich, Großbritannien und Britannien direkt auf das Vereinigte Königreich und werden nicht in einem ideologischen Kontext verwendet.

der Interkulturalität, der interkulturellen Sensibilität und der Fremdheit in den Lehrwerken dargestellt werden.

Darauf aufbauend wird versucht, die Angemessenheit von internationalen und regionalen Fremdsprachenlehrwerken in drei verschiedenen Sprachen, die für interkulturelles Lernen in verschiedenen türkischen Bildungseinrichtungen und weltweit verwendet werden, zu diskutieren. Mit der Hoffnung wird davon ausgegangen, dass eine solche Studie, die bisher noch nicht durchgeführt wurde, einen möglichen Beitrag zur diesbezüglichen Literatur leisten wird - zumindest im Zusammenhang mit dem Bewusstsein - und dass sie die Durchführung ähnlicher Studien in verschiedenen Sprachen anregen wird.

1.4 Stellenwert der Arbeit

Die Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts setzt sich mit einem wachsenden Interesse daran fort, zu verstehen, wie kulturelle Übertragung durch Unterrichtsmaterialien geformt wird.

Diese Studie soll untersuchen, wie sich das Konzept der Interkulturalität in diesen Materialien widerspiegelt, indem sie Lehrmaterialien auf A2 Ebene, die in verschiedenen Sprachen erstellt wurden, vergleichend analysiert. Obwohl in früheren Studien Fremdsprachenunterrichtsmaterialien, die in bestimmten Ländern weit verbreitet sind, aus einer historischen und kontextuellen Perspektive bewertet wurden, wurde der Vergleich von Lehrwerken, die verschiedene Kulturen repräsentieren und in verschiedenen Sprachen in einer gemeinsamen Perspektive vorbereitet wurden, selten behandelt. In diesem Zusammenhang soll die vorliegende Studie den Boden für die weitere Forschung auf diesem Gebiet bereiten, indem analysiert wird, wie Lehrmaterialien kulturelle Elemente darstellen.

Ferner soll diese Studie zur Erforschung neuer Lehrmaterialien beitragen. Bisher wurden Fremdsprachenunterrichtsmaterialien, die in bestimmten Ländern verwendet wurden, im Hinblick auf authentische Inhalte bewertet. Der Vergleich von Lehrwerken, die verschiedene Kulturen repräsentieren und in verschiedenen Sprachen verfasst sind, wurde jedoch selten angesprochen. In dieser Studie wurden Lehrmaterialien auf A2 Ebene ausgewählt und hinsichtlich der Übertragung verschiedener Kulturen analysiert. Durch die Analyse, wie die Lehrmaterialien kulturelle Elemente darstellen, bewertet die Studie, wie sich das Konzept der Interkulturalität in den Lehrinhalten widerspiegelt.

1.5 Hypothesen

Diese Studie geht davon aus, dass die drei in dieser Studie analysierten Lehrmaterialien kulturelle und interkulturelle Elemente des Ziellandes enthalten. Inwieweit diese Elemente angesprochen werden und wie sie didaktisch behandelt werden, ist jedoch noch nicht vollständig geklärt. Bisher wurden keine umfassenden vergleichenden Analysen möglicher interkultureller Elemente in diesen Materialien durchgeführt. Daher ist das Hauptziel der Studie, diese Elemente systematisch zu analysieren und zu vergleichen.

1.6 Beschränkungen

Die Untersuchung beschränkt sich auf drei fremdsprachigen Lehrwerken, die von privaten Verlagen in der Türkei, in England und Deutschland veröffentlicht wurden. Die Dimensionen, in denen die Lehrwerke untersucht werden, beschränken sich auf die im Forschungszweck angegebenen Dimensionen (angegeben in der Einleitung, S. 3). Zu den Einschränkungen bzw. Schwierigkeiten, die gleich zu Beginn der Studie aufgezeigt werden sollten, gehört, dass es verschiedene Definitionen von Kultur gibt (Kroeber und Kluckhohn, 1952, zitiert nach Boroch, 2016, S. 1-41) und dass die Begriffe 'intrakulturell' und 'interkulturell' nicht auf einer einzigen Ebene konzeptualisiert werden können.

Hinzu kommt, dass Kulturen als kommunikative Gemeinschaften in Individuen, Gruppen, Gesellschaften, Familien, Institutionen, Organisationen usw. unterteilt werden können und dass sie einen 'dynamischen' und nicht 'statischen' Charakter haben, der für individuelle und soziale Formationen spezifisch ist (Hofstede, 2011, S. 2-26).

Die Diskussionen über die Bedeutung des Kulturbegriffs führen dazu, dass eine präzise und klare Definition fehlt. Der radikale Konstruktivismus von Glasersfeld, der sowohl den individuellen als auch den sozialen Kontext der Kultur betrachtet, tritt in den Vordergrund. In diesem Sinne ist die Wirklichkeit keine objektiv gegebene Größe, sondern ein Konstrukt, das durch die kognitiven Strukturen des Einzelnen geprägt ist.

Nach dem radikalen konstruktivistischen Ansatz kann die persönliche Wahrnehmung nicht direkt eine Realität darstellen, die unabhängig vom Individuum existiert, weil Wissen durch die subjektiven Erfahrungen des Individuums konstruiert wird. Vielmehr ist die Wirklichkeit für jeden Menschen immer eine Konstruktion seiner eigenen Sinneseindrücke und Gedächtnisprozesse. Objektivität - verstanden als Übereinstimmung des wahrgenommenen (konstruierten) Bildes mit einer objektiven Wirklichkeit - ist daher

unmöglich; jede Wahrnehmung ist rein subjektiv. Der Begriff radikaler Konstruktivismus wird oft als konsequente erkenntnistheoretische Position beschrieben, die keine objektive Realität annimmt, sondern Wissen als Konstruktion betrachtet (Wikipedia, n.d.).

In diesem Zusammenhang wird [...] Kultur als Ganzes als ein nicht-biologisches Wissensübertragungssystem gesehen (Glaserfeld 1980: 973f, zitiert nach Hug, Mitterer und Schorner, 2019, S. 379). Daher werden die in dieser Studie präsentierten relevanten Daten als kulturelle Daten betrachtet, unabhängig von ihrem persönlichen, regionalen, rassischen, subkulturellen und ähnlichen sozialen Kontext.

1.7 Begriffsbestimmungen

Im Fremdsprachenunterricht spielen Lehrwerke sowohl in der Planungs- als auch in der Umsetzungsphase eine entscheidende Rolle. Sie bieten Lehrenden und Lernenden strukturierte Unterstützung bei der Steuerung des Lehrprozesses und der Kategorisierung von Lernergebnissen. Nichtsdestotrotz scheint es recht kompliziert, zwischen lehrmaterialbezogenen Begriffen wie Lehrwerk, Lehrbuch, Lernmaterial⁵ zu unterscheiden. Jedoch wird diese Studie sich auf den Kontext von Lehrwerken konzentrieren, ohne sich auf die Schnittpunkte dieser drei Konzepte zu konzentrieren. Hinsichtlich der Erstellung von Lehrwerken, ihrer inhaltlichen Zweckmäßigkeit und anderer relevanter Gesichtspunkte werden verschiedene Meinungen vertreten. In Anlehnung an die Ansätze von Gibitz (2002) und Butzkamm (2012) sind Lehr- und Lernprozesse ganzheitlich zu betrachten, nicht nur auf Erfolg und Ergebnis zu beschränken und als komplexe, ganzheitliche, kognitive, operative und nicht-zwanghafte Phänomene durch anhaltende innere Impulse emotional und effektiv zu konzeptualisieren.

Knapp-Pothoff (1999, S. 98-99) ist der Meinung, dass das Lehrwerk einen input-liefernden Charakter hat und durch seine interaktionelle Funktion im Fremdsprachenunterricht kommunikative Kontexte schaffen kann. Parallel hierzu weist Krumm (1994, S. 119) darauf hin, dass Lehrwerk die Sammlung von Themen, Inhalten, Sprachmitteln, Übungs- und Kontrollmechanismen im Fremdsprachenunterricht darstellt.

⁵ In dieser Studie wird der Begriff Lehrwerk als Oberbegriff verwendet. Auch hier wird der Begriff „Lerner/Lernende“ anstelle von „SchülerIn/StudentInnen“ verwendet, um den Unterschieden in den Anwendungsbereichen (Altersgruppe usw.) von Fremdsprachenlehrwerken Rechnung zu tragen. Andererseits wurde die maskuline Form als eine einzige Geschlechtsform verwendet, um die Repräsentation von Männern und Frauen in der Studie zu gewährleisten. Diese Form repräsentiert beide Geschlechter.

Leupold (1999, S. 139) grenzt Lehrwerke von der Lernautonomie ab und vertritt eine Auffassung, die der Annahme von Krumm nahekommt. Ihm zufolge kann das Lehrwerk als ein von offiziellen Institutionen überwachtes Element definiert werden, das die aktuellen linguistischen und fachdidaktischen Ergebnisse und die im Unterricht umzusetzende Bildungspolitik offenlegt. Dem Lehrwerk wird somit eine Schlüsselrolle bei der Bewahrung und Traditionalisierung der unterrichtlichen Strukturen des Kurses zugeschrieben. Lehrwerk wird durch seine treibende Kraft bei der Einführung von didaktischen Innovationen in den Vordergrund gestellt.

Nach Neuner (1995, S. 292, zitiert nach Ataş, 2020, S. 311) sollten die Materialien im Lehrwerk entsprechend den Merkmalen des Lehr- und Lernprozesses aufbereitet werden. Diese Merkmale können als zielgruppenspezifische Faktoren, wie die Ausgangssprache, kulturelle Merkmale, altersspezifische Lern- und Lebenserfahrungen, aufgeführt werden.

Kast und Neuner (1994, S. 8-22, zitiert nach Neuner 1999, S. 160) zufolge bestimmt das Lehrwerk maßgeblich die Struktur der Durchführung eines Fremdsprachenunterrichts. Insofern kann es die wichtigsten Elemente eines methodischen und fachdidaktischen Konzeptes sichtbar machen.

Laut Meißner (1999, S. 146-147) bieten Lehrwerke einer Gruppe von Lernenden neben dem Lehrer eine besondere Unterrichtserfahrung und ermöglichen eine schnelle und kontrollierte Einführung in das Erlernen einer Fremdsprache.

Andererseits sieht Timm (1999, S. 218) mehrere Anforderungen an Unterrichtsmaterialien bezüglich der Fremdsprachendidaktik und identifiziert spezifische Merkmale und Klassifikationen für Unterrichtsressourcen im Rahmen der Lern- und Lernerorientierung vor. Dementsprechend sollen Situationen, Materialien und Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht die Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse (Lernerorientierung) der Lernenden berücksichtigen. Dazu werden diese als realistisch und alltagsrelevant (Authentizität) wahrgenommen und sprechen gleichermaßen Geist, Emotionen und Sinne (Ganzheitlichkeit) an. Ferner sollen diese auch die Entwicklung von Bedeutungs- und Wertesystemen (Inhaltsorientierung) unterstützen, den rezeptiven, produktiven und interaktiven Sprachgebrauch (Aufgaben- und Handlungsorientierung) fördern und Lernende zu autonomen Wahrnehmungs- und Strukturierungsprozessen (Prozeßorientierung) anregen. Auf diese Weise werden Lehrinhalte nicht nur vermittelt, sondern in sinnvolle Präsenzaktivitäten transformiert,

die den hermeneutischen Erwartungs- und Erfahrungskreis auslösen und damit Lernprozesse (Lernorientierung) erleichtern.

Im Lichte dieser Definitionen sieht Timm Texte, die über elektronische (digitale) Kanäle präsentiert werden, ob schriftlich oder mündlich, als Lernmaterial und nicht als Lehrmaterial. Ihm zufolge sei anstelle der Definition von Lehrmaterial, die sich auf das Lehrpersonal bezieht, der Ausdruck Lernmaterial angemessener, der den Lernprozess des Lernenden mit einbezieht.

Der Einsatz von Lernmaterialien im Sprachlernprozess hat eine lange Tradition. Rösler und Schart (2016: 483) bezeichnen ‚Lernmaterial‘ als „Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Themen oder sprachlichen Phänomenen, die unter didaktischen Gesichtspunkten erstellt, ausgewählt oder angepasst wurden“. Dies umfasst Lehrwerke, Texte und andere Medien, die für den Unterricht verwendet werden (Rösler/Würffel 2014:12). Lehrwerke werden als systematisch gestaltete Materialpakete betrachtet, die ‚den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum begleiten oder steuern‘ (Rösler/Schart 2016: 483, zitiert nach Ciepielewska, Jentges und Tammenga-Helmantel, 2020, S. 19-22).

Bis in die 1960er Jahre dominierte das Lehrbuch, das alle benötigten Hilfsmittel, zwischen zwei Buchdeckeln‘ (Neuner 2003:399) vereinte. Der Wandel zu einem Lehrwerkkonzept begann mit der kommunikativen Didaktik in den 1970er Jahren, die die Ausbildung der vier Fertigkeiten fördert. Storch (1999:282) beschreibt Lehrbücher als solche, die alles Notwendige für das Erlernen einer Sprache bieten (Ciepielewska, Jentges und Tammenga-Helmantel, 2020, S. 19-22). Heutige Lehrwerke enthalten neben Kurs- auch Übungs- oder Arbeitsbücher und digitale Komponenten wie CDs und interaktive Übungen. Thaler (2011:22) hebt hervor, dass die ‚Multimedialisierung‘ der Materialien durch technischen Fortschritt vorangetrieben wird, warnt jedoch vor einer ‚Materialschwemme‘ (Thaler 2011:21). Grünewald (2017:36) sieht die Herausforderung für Lehrpersonen, neue Medien sinnvoll im Unterricht zu integrieren.

Im Schatten der Konzeptualisierungen stellt sich der Prozess der Umsetzung von Kursmaterialien im und außerhalb des Klassenzimmers schließlich als dynamischer Kontext heraus.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Zur Untersuchung der Lehrwerke wurde eine qualitative Forschungsmethode angewandt, die die zentrale Grundlage für diese Arbeit darstellt. Qualitative Methoden ermöglichen es den Forschern, sich auf eine persönlichere und interpretierende Weise mit dem Text auseinanderzusetzen. Eine Analyse mit qualitativen Methoden kann helfen, die Stärken und Schwächen des Lehrwerks zu ermitteln, ob es für verschiedene Gruppen von Lernenden geeignet ist und wie es zu allgemeinen Theorien über den Fremdsprachenunterricht beiträgt. Es kann durch Blakes (zitiert nach Şimşek, 2012, S. 95-96) Beobachtungen ausgedrückt werden, dass das Universum, Menschen, Gesellschaften, Kulturen und Sprachen dynamische und sich ständig verändernde Strukturen haben. Daher wäre es angemessen zu betonen, dass diese Elemente nicht innerhalb eines mechanischen und festen Rahmens bewertet werden können. In diesem Zusammenhang erfordert die komplexe und interaktive Natur des menschlichen und sozialen Verhaltens den Einsatz von qualitativen Forschungsmethoden.

Qualitative Forschung bietet Einblicke in soziale Phänomene und Beziehungen und kann oft eine umfassende Analyse liefern, die für die betreffende Forschung relevant ist. Es zeigt sich, dass diese Art der Forschung auf zwei grundlegenden Traditionen beruht. Eine davon ist die Anwendung quantitativer Methoden oder numerisch-statistischer Methoden, die andere ist der Einsatz qualitativer Methoden (Haralambos und Holborn, 1995, S. 808, zitiert nach Göncü, 2012, S. 25-26). Ein Grund, warum sich quantitative und qualitative Forschungsmethoden voneinander unterscheiden, ist die Art der Daten, der andere Grund sind ihre Annahmen und Ziele in Bezug auf das soziale Leben (Neuman, 2007, S. 223-224, zitiert nach Göncü, 2012, S. 25-26).

Viele Studien definieren und bewerten das Wesen der qualitativen Forschung (Saban und Ersoy et al., 2019, S. 5) anhand ihrer Funktionen (Merriam und Tisdell, 2019) und Prozesse (Yıldırım und Şimşek, 2013, S. 45). In der qualitativen Forschung werden Daten, die in textlichen oder visuellen Darstellungen wie Worten, Bildern oder Videos und nicht in numerischer Form ausgedrückt werden, als qualitative Daten betrachtet (Kurt, 2013, S. 9). Ein methodischer Weg, um aus solchen Daten wertvolle Erkenntnisse zu gewinnen, ist die qualitative Datenanalyse. Qualitative Forschung untersucht das komplexe Gefüge des menschlichen Zustands mit Techniken, die über einfache Statistiken hinausgehen.

Zu den Zielen der qualitativen Forschung gehört es, zu begreifen, wie Menschen ihr soziales Umfeld gestalten, und zu erklären, wie sie das soziale Umfeld, in dem sie leben, sehen (2013, S.9). Es bedarf einer ganzheitlichen Behandlung, um die Merkmale des Umfelds, in dem der Einzelne sein Verhalten ausübt, und die Auswirkungen dieser Merkmale auf das Verhalten des Einzelnen zu untersuchen. Diese Betrachtungsweise sollte sich auch in der Interpretation der Ergebnisse zeigen (Yıldırım und Şimşek, 2005, S. 23-24, zitiert nach Kurt, 2013, S. 10). Dementsprechend ist es sinnvoll zu betonen, dass sich qualitative Forscher sowohl für den Prozess als auch für das Ergebnis und das Produkt interessieren (Bogdan und Biklen, 1998, S. 6, zitiert nach Kurt, 2013, S. 10).

In diesem interpretativen Paradigma, das als Mittel zur Förderung des Verständnisses akzeptiert wird, bestimmt die Relativität den Umgang mit der Realität und der Prozess der Erklärung, Übertragung und Definition wird schwierig (Saban und Ersoy, et al., 2019, S. 13-14). Realität und Wissen, die von Praxis, Partizipation und Kommunikation abhängen, sind reproduzierbar. Forscher erhalten Daten, die durch den Kontext und nicht durch allgemeine Gültigkeit geprägt sind.

Strauss (1987), Coffey und Atkinson (1996) stellen fest, dass die Forschung mit der Methode der qualitativen Datenanalyse systematisch und umfassend sein sollte, aber der Prozess kann kein streng normativer und standardisierter Prozess sein (Yıldırım und Şimşek, 1999, S. 237). Im Gegensatz zu quantitativen Daten können qualitative Daten aufgrund ihrer dynamischeren, belastbareren, anpassungsfähigeren und veränderbaren Natur umfassendere und nuanciertere Einblicke in die Erfahrungen und Ansichten der Menschen bieten. Das Verständnis komplexer Probleme und menschlicher Verhaltensweisen kann durch den Einsatz qualitativer Datenanalyse verbessert werden. Forscher können durch die Analyse qualitativer Daten auch neue Einblicke in die Studienobjekte gewinnen (Şimşek, 2012, S. 95-96).

Daraus wird ersichtlich, dass die Bewertung der Kultur und der sie tragenden menschlichen Kontexte, die nicht mechanisch und statisch sind, eine sehr komplizierte Dimension ist.

2.1 Forschungslage

In der Literatur gibt es, wie vorhin und wiederholend darauf hingewiesen, einige Studien zum Vergleich von Fremdsprachenlehrwerken („Online-Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk neu A1“ – Yeğin, 2023; „Eine

Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke ‚Wie bitte? A1.1‘, ‚Deutsch A1.1‘ und ‚Plus Deutsch A1.1‘ nach den Kriterien der MEB Lehrwerkerstellung“ – Erçoklu, 2022; „Linguistic complexity in EFL teaching materials: A grade level comparison of EFL textbooks in Turkey“ – Taşpınar, 2022; „Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese“ – Uyan, 2019; „A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks“ – Tosun, 2013).

Im Bereich der Englisch-Lehrwerke stechen beispielsweise Studien zum sprachlichen Inhalt („Linguistic complexity in EFL teaching materials: A grade level comparison of EFL textbooks in Turkey“ – Taşpınar, 2022), zur Darstellung kultureller Elemente („The representation of cultural elements in ELT coursebooks at secondary schools in Turkey: A comparative study“ – Bay-Halil, 2019) und zu vergleichenden Analysen aus der Lehrer- und Schülerperspektive („A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks“ – Tosun, 2013) hervor.

Darüber hinaus wurden deutsche Lehrwerke nach Sprachkenntnissen („Online-Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk neu A1“ – Yeğin, 2023), Lokalisierung („Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese“ – Uyan, 2019), Türkisch-Image („Die Darstellung des Türken – und Türkeibildes in den jüngsten DaF-Lehrwerken“ – Yıldırım, 2023) und MEB-Kriterien („Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke ‚Wie bitte? A1.1‘, ‚Deutsch A1.1‘ und ‚Plus Deutsch A1.1‘ nach den Kriterien der MEB Lehrwerkerstellung“ – Erçoklu, 2022) analysiert.

In der Literatur finden sich wiederum viele Studien in Form von Untersuchungen von Lehrwerken für den Türkischunterricht für Ausländer („Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi“ – Ömeroğlu, 2016; „Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi“ – Özdemirel, 2021; „Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında karikatürlerin yeri“ – Kaplan, 2017; „Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenci özerkliği açısından incelenmesi“ – Akkuş, 2019).

Des Weiteren gibt es auch einige Studien, welche interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in Fremdsprachenlehrwerken analysieren („Die Darstellung des Türken – und Türkeibildes in den jüngsten DaF-Lehrwerken“ – Yıldırım, 2023; „Comics zur sprachlichen und kulturellen Kompetenz im Fach Deutsch als

Fremdsprache“ – Arabacı, 2021; „Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht“ – Demirel, 2019).

In Anbetracht der Tatsache, dass Sprache und Kultur ein lebendiger Mechanismus sind, spielen die Inhalte in Lehrwerken eine sehr wichtige Rolle beim Erkennen, Verstehen und Bewerten von fremden Kulturen. In dieser Hinsicht untersucht die Studie die Rolle fremdsprachiger Lehrwerke, die in drei verschiedenen Sprachen gedruckt wurden, bei der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen. Die Studie konzentriert sich auf deutsche, türkische und englische Lehrwerke auf A2-Niveau, die in Bildungseinrichtungen in der Türkei, England (hier auch Großbritannien gemeint) und Deutschland weit verbreitet sind. Die Einbeziehung der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht ist von zentraler Bedeutung und unterstreicht die Bedeutung des kulturellen Bewusstseins für die Beherrschung einer neuen Sprache. Ziel ist es, Bildungsinhalte zu vermitteln, die über die Sprachkenntnisse hinausgehen und den interkulturellen Dialog als interkulturelle Begegnungssituation fördern. Dazu gehören das Erkennen und die Wertschätzung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten, verbunden mit der Fähigkeit, in einem kulturell vielfältigen Umfeld effektiv und höflich zu kommunizieren.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) definiert das Bildungsumfeld und das Spektrum der für eine kompetente Kommunikation erforderlichen Fähigkeiten und legt gleichzeitig standardisierte Kriterien für die Festlegung der Lernziele fest (Trim, North, Coste, Sheils, Quetz, Schneider, G., ... und de l'Europe, 2001, S. 14). Innerhalb dieser Kompetenzbereiche wird dem interkulturellen Lernen und den interkulturellen Fähigkeiten besondere Aufmerksamkeit zuteil. Dem GER zufolge knüpft jedes Individuum, das an sozialen Interaktionen teilnimmt, Verbindungen zu einem sich ständig erweiternden Netz sozialer Gruppen, die seine Gesamtidentität maßgeblich prägen. Er weist darauf hin, dass paralinguistische Bildung in einem interkulturellen Rahmen eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und ein Identitätsgefühl als Reaktion auf die aufschlussreichen Erfahrungen der Lernenden mit verschiedenen Sprachen und Kulturen positiv fördert. Dementsprechend betont er, dass es die Aufgabe sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden ist, viele verschiedene Teile zu einem harmonischen und interessanten Ganzen zusammenzufügen.

Die Betonung des interkulturellen Verständnisses in pädagogischen Kontexten ist von entscheidender Bedeutung, um die Lernenden mit dem nötigen Instrumentarium auszustatten, damit sie sich in einer zunehmend vernetzten Welt zurechtfinden und die sich bietenden Chancen ergreifen können. Die Forschung zur Analyse von Fremdsprachenlehrwerken ist ein wichtiger Bereich auf dem Gebiet des Sprachunterrichts und des Sprachenlernens in der Türkei. Die Wirksamkeit von Lehrstrategien und -materialien, Möglichkeiten zur Motivierung der Lernenden und interkulturelles Bewusstsein sind einige der Themen, die in diesen Studien behandelt werden. Diese Studien werden in der Regel von pädagogischen Fakultäten, Sprach- und Literaturfakultäten von Universitäten oder auf Sprachunterricht spezialisierten Organisationen durchgeführt. Bei der Analyse von Lehrwerken für Fremdsprachen werden Themen wie Inhalt, Organisation, Präsentation von Grammatik und Wortschatz, interaktive Übungen und die Verwendung visueller Hilfsmittel behandelt. Zur Durchführung dieser Überprüfungen kann eine Reihe von Datenerfassungstechniken eingesetzt werden, darunter Schüler- und Lehrerinterviews, Unterrichtsbeobachtungen sowie quantitative und qualitative Forschungsansätze.

In dieser Studie wurden Fremdsprachenlehrwerke mit Hilfe von Inhaltsanalysen und interpretativen Ansätzen aus qualitativen Forschungsmethoden analysiert. Analysiert wurden Textarten, visuelle Elemente und Inhalte. Obwohl viele Studien im Zusammenhang mit interkultureller Interaktion und Fremdsprachenunterricht durchgeführt wurden, ist dies die erste Studie, die Lehrwerke in drei verschiedenen Sprachen aus einer interkulturellen Perspektive analysiert. Durch eine vergleichende Analyse des Fremdsprachenunterrichts versucht diese Studie, dazu beizutragen, die identifizierte Lücke innerhalb des relevanten Forschungskorpus zu schließen.

2.2 Methodisches Vorgehen

Fremdsprachenlehrwerke zeigen den Lernenden auch, wie die Sprache im Kontext der realen kulturellen Welt (wie z. B. D-A-CH⁶) und der Kultur, in der die Sprache erlebt wird, funktioniert. In dieser Form zielen Fremdsprachenlehrwerke darauf ab, dass die Lernenden die theoretischen Grundlagen der Sprache erlernen und die praktischen und kulturellen Aspekte der Sprache auffassen. Themen wie Traditionen, Feiertage, Essen,

⁶ DACH steht für Deutschland, Österreich und Confoederatio Helvetica (die Schweiz).

Kunst, Literatur, Sport, Kleidung können auf diese Aspekte hinweisen und helfen, den praktisch-kulturellen Kontext der Sprache zu vermitteln.

Mit anderen Worten: Fremdsprachenlehrwerke haben verschiedene Rollen und Funktionen im Bildungs- und Ausbildungsprozess. Zu diesen Rollen/Funktionen gehören wichtige Aufgaben wie die Wissensvermittlung, die Entwicklung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Festigung des Gelernten, die Bewertung, die Anleitung der Schüler und die Verbindung zum täglichen Leben (Gérard und Roegiers, 2009, zitiert nach Güneş, 2022, S. 22). Für die Lehrkräfte bringt es Vorteile wie die Überwachung der Lernprozesse der Lernenden und die Verwaltung und Bewertung des Unterrichts.

In dieser Untersuchung werden die textlichen und visuellen Inhalte von drei verschiedenen Fremdsprachenlehrwerken unter Berücksichtigung des Kontexts der interkulturellen Bildung bewertet. Die Forschung zu dieser Art der (qualitativen) Analyse von Fremdsprachenlehrwerken legt den Schwerpunkt auf die Bewertung relevanter Lehrwerke unter verschiedenen Aspekten wie Lehrmethoden, inhaltliche Gestaltung und Anpassungsfähigkeit an lokale Bedürfnisse (Ataş, 2020, S. 309-328). Die Untersuchung von Fremdsprachenlehrwerken mit qualitativen Methoden umfasst auch eine eingehende und (gegebenenfalls kritische) Analyse der Inhalte, Lehransätze und Lernziele der Lehrwerke. Diese Form der Analyse kann so ausgedrückt werden, dass nicht nur der Text gelesen wird, sondern auch versucht wird, den Sinn und Zweck des Textes zu verstehen.

Die Entwicklung eines theoretischen Rahmens ist ein zentraler Schritt in der qualitativen Forschung, da er die Struktur für Datensammlung und Analyse vorgibt (Saban und Ersoy, et al., 2019, S. 25-28). In Abwesenheit einer festen Theorie kann die Forschung auch induktiv eine Theorie aus den gesammelten Daten entwickeln.

Der Rahmen kann während des Forschungsprozesses flexibel angepasst werden, um auf neue Fragen und Informationen zu reagieren (Maxwell, 2005, zitiert nach Kurt, 2013, S. 10). Wichtig ist, dass der Rahmen zu Beginn definiert und ein anpassungsfähiges Design entwickelt wird, um die Ergebnisse klar zu präsentieren (Kurt, 2013, S. 32; Saban und Ersoy, et al., 2019, S. 13-14).

Diese Studie kann als deskriptiv-interpretative Analyse im Bereich der Lehrmittel und Sprachforschung eingestuft werden. In die Analyse fließen verschiedene theoretische Ansätze ein.

Für die empirische Komponente wurden drei Lehrwerke für die Untersuchung ausgewählt: Das Leben (A2), Yeni Hitit (A1-A2) und Cambridge Empower (A2), die alle im Hochschulbereich in der Türkei und international eingesetzt werden. Zunächst werden diese Lehrwerke hinsichtlich ihrer Struktur, Lernziele und angewandten Methoden umfassend betrachtet. Danach folgt eine gezielte Analyse der Interkulturalität in den jeweiligen Lehrwerken.

Die Studie wurde auf der Grundlage eines im Voraus geplanten methodischen Ansatzes durchgeführt. Die zu analysierenden Fremdsprachenlehrwerke wurden Seite für Seite durchgesehen, wobei relevante Punkte separat notiert und dokumentiert wurden. Für jeden identifizierten Aspekt wurden gesonderte Notizen gemacht. Darüber hinaus wurden von allen drei Lehrwerken JPEG-Screenshots erstellt, auf dem Desktop gespeichert, einzeln beschriftet und analysiert. Anschließend wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen und Schlussfolgerungen gezogen. In Anlehnung an die Strukturmerkmale von Kulturen (siehe S. 47-60) nach Maletzke wurde auf dieser Basis ein spezifisches Analyseraster für die Studie entwickelt.

2.2.1 Inhaltsanalyse

In dieser Studie wird ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt, wobei deutsche, englische und türkische Lehrwerke mit der Methode der deskriptiven Inhaltsanalyse untersucht werden. Die drei in der Studie untersuchten Lehrwerke wurden hinsichtlich der visuellen Elemente, der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten, des Wortschatzes und der Grammatikaktivitäten analysiert. Als Datenquellen für die Untersuchung wurden deutsche, englische und türkische Lehrwerke als Fremdsprachen verwendet. Die entsprechenden Fremdsprachenlehrwerke sind nach dem Gemeinsamen Europäischen Rahmenprogramm konzipiert. Diese Lehrwerke wurden auf Deutsch von Das Leben A2 (Cornelsen Verlag-Berlin, 2021), auf Englisch von Cambridge Empower A2 (Cambridge University Press, 2015) und auf Türkisch von Yeni Hitit A1/A2 (Ankara University Publishing House-Ankara, vor 2020) veröffentlicht.

Die in dieser Richtung durchgeführte Studie wählte eine qualitative Forschungsmethodik, und bei der Datenerhebung wurde die Technik der Inhaltsanalyse eingesetzt. Nach dieser Methode wurden die Daten im Detail untersucht, kodiert und kategorisiert und die gewonnenen Ergebnisse präsentiert (Merriam, 1998, S. 58, zitiert nach Maden und Önal, 2020, S. 735). Während des Forschungsprozesses wurden deutsche, englische und

türkische Lehrwerke im Kontext des Fremdsprachenunterrichts evaluiert und die gewonnenen Daten unter bestimmten Gesichtspunkten gruppiert und verglichen. Dementsprechend wurden drei Lehrwerksets mit der Technik der Dokumentenanalyse unter Verwendung der Methode der Inhaltsanalyse untersucht.

Die Inhaltsanalyse befasst sich mit der Untersuchung von schriftlichen Artefakten der menschlichen Kommunikation, einschließlich Büchern, Gesetzen, Kunstwerken, Websites und Ähnlichem. Der Versuch, systematisch und quantitativ bestimmte Ausdrucksmerkmale in dem untersuchten Dokument zu erforschen und zu charakterisieren, um Schlussfolgerungen über den Text zu ziehen, wird als Inhaltsanalyse bezeichnet. Die Inhaltsanalyse kann zur Untersuchung von schriftlichen Materialien wie Zeitungsartikeln, Reden, Artikeln, Briefen, Transkripten von Tiefeninterviews oder Fokusgruppendifkussionen verwendet werden (Gönç, 2012, S. 94-95). Verschiedene Ansätze der Inhaltsanalyse können verwendet werden, um Schnittmuster im Text aufzudecken. Der Hauptvorteil der Inhaltsanalyse besteht darin, dass sie die Analyse langer Texte ermöglicht, ohne sich darin zu verzetteln (Franzosi, 2004, zitiert nach Gönç, 2012, S. 94-95).

Die Inhaltsanalyse verwendet Kodierungsmethoden, die gewünschte Merkmale des Textes zu Code-Kategorien zusammenfassen. Der ausgewählte Text wird methodisch diesem Schema unterworfen. Wenn ein Merkmal im Text mit einer der Codierkategorien im Schema übereinstimmt, markiert der Codierer die entsprechende Kategorie im Schema. Das Ziel ist es, eine standardisierte Datenstichprobe zu erhalten (Gönç, 2012, S. 94-95).

Der Zweck der Inhaltsanalyse besteht darin, Ideen und Zusammenhänge zu ermitteln, die den gesammelten Informationen einen Sinn geben können. Auf diese Weise beinhaltet die Inhaltsanalyse eine umfassendere Bewertung der Daten als die deskriptive Analyse, die diese zusammenfasst und bewertet. Mit anderen Worten, die Inhaltsanalyse kann Konzepte und Themen aufdecken, die bei einer deskriptiven Technik übersehen werden (Yıldırım und Şimşek, 2006, zitiert nach Kurt, 2013, S. 34). Der Prozess des Sammelns, Ordners und verständlichen Interpretierens relevanter Daten über bestimmte Konzepte und Themen wird als Inhaltsanalyse bezeichnet. Hier wird das Kodieren verwendet, um die den Daten zugrunde liegenden Konzepte und die Verbindungen zwischen ihnen aufzudecken. Eine alternative Bezeichnung für dieses Verfahren ist induktive Analyse.

Yıldırım und Şimşek (1999, S. 242-254) behandeln die Inhaltsanalyse in 4 Schritten; diese sind ‚1. Kodierung der Daten‘, ‚2. Auffinden von Themen‘, ‚3. Organisieren und Definieren der Daten nach Codes und Themen‘ und ‚4. Die Interpretation der Ergebnisse‘. Im folgenden Abschnitt werden die von Yıldırım und Şimşek (1999) definierten Schritte zur Datenanalyse aufgeführt.

- 1. Kodierung der Daten:** Der Text wird zu Kennzeichnungszwecken in verschiedene Kategorien oder Codes eingeteilt, die eine Klassifizierung der wichtigsten Informationen und Bedeutungen im Text ermöglichen. Für die von Yıldırım und Şimşek (1999) dargelegten Verfahren werden die Lehrwerke zunächst vollständig gelesen. Nach den Daten, die auf gültiger einheitlicher Ebene bereitgestellt werden, werden Kontexte anhand von eingangs angegebener Dimensionen kodiert.
- 2. Auffinden von Themen:** In dieser Studie werden ein deutsches Lehrwerk (Das Leben A2: Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch), ein englisches Lehrwerk (Cambridge English Empower Elementary Student's Book A2) und ein türkisches Lehrwerk (Yeni Hitit Türkisch für Ausländer A1-A2) anhand von jeweiligen Dimensionen untersucht. Der Prozess der Benennung wichtiger Komponenten der Daten wird als Kodierung bezeichnet. Ein Konzept ist jede signifikante Komponente der Daten. Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Konzepten und deren Gruppierung in übergeordnete Gruppen führt zur Bildung von Kategorien oder Themen (Yıldırım und Şimşek, 2006, S. 227-228, zitiert nach Kurt, 2013, S. 34).
- 3. Organisieren und Definieren der Daten nach Codes und Themen:** Codes und Themen werden organisiert, um den Analyseprozess zu erleichtern und so die Bedeutung und den Beitrag jedes Codes zu verdeutlichen. Die Codes werden zu allgemeinen Themen zusammengefasst, um die zugrunde liegenden Ideen und Muster des Textes aufzuzeigen. Die oben erwähnten Kategorien der Datenanalyse zur Veranschaulichung der Dimensionen umfassen die Analyse spezifischer Texte/Bilder in Lehrwerken im Hinblick auf Interkulturalität; Struktur von Lehrwerken, Verwendung von Bildmaterial, Textsorten, Wortdarstellungen, grammatikalische Darstellungen, Familientypologien, Darstellungen von Frauenfiguren in den Lehrwerken, Lebensstile in Zielkulturen, Darstellungen von Ess- und Trinkkultur, Freizeittendenzen (Freizeitaktivitäten). Es wird geprüft, welche Arten von Übungen es gibt, ob interkulturelle Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten und Unterschiede

vermittelt werden und inwieweit die 4 Grundfertigkeiten einbezogen werden (Sprachfertigkeiten).

4. **Interpretation der Ergebnisse:** Um die Forschungsfragen zu beantworten, werden die gesammelten Codes und Themen interpretiert und Schlussfolgerungen gezogen, indem die Bedeutung und der Sinn der Ergebnisse im Kontext der Forschung analysiert werden. Eine der schwierigsten Phasen für qualitative Forscher ist die Datenanalyse (Yıldırım und Şimşek, 2006, zitiert nach Kurt, 2013, S. 151). Die quantitative Analyse erfordert nicht das gleiche Maß an Arbeit, Geduld, geistiger Zähigkeit, Originalität oder Vielfalt wie die qualitative Analyse. Im Abschnitt über die Ergebnisse einer Studie werden die durch die Analyse der gesammelten Daten gewonnenen Ergebnisse vorgestellt und die wichtigsten Erkenntnisse der Forschung zusammengefasst. Nach Karasar (1999, zitiert nach Kurt, 2013, S. 173) sind Forschungsergebnisse Informationen, die im Einklang mit den Forschungszielen gewonnen wurden und im Allgemeinen Licht auf die Lösung des Problems werfen.

2.2.2 Methodische Schritte

Die vergleichende Wissenschaft ist zu einem der grundlegenden Elemente der Kulturwissenschaften geworden, insbesondere in den interkulturellen Studien, wo sie eine entscheidende Rolle bei der Analyse und dem Verständnis verschiedener Kulturen und ihrer Wechselwirkungen spielt. Diesem methodischen Ansatz wurde im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert eine große Bedeutung beigemessen. Besonders in den Sprach- und Sozialwissenschaften spielte er eine zentrale Rolle, indem er durch den Vergleich von Sprachen und Gesellschaften zur Wissensgewinnung beitrug (Wierlacher, 1980; Hermanns, 2000; Bolten, 1990, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 326-330).

Mit der zunehmenden Globalisierung war die vergleichende Methode im späten 20. Jahrhundert zu einem grundlegenden Werkzeug in den Kulturwissenschaften geworden. Allerdings wurde sie oft ohne ausreichend kritisches Denken angewandt, wobei epistemologische Fragen und methodische Einschränkungen außer Acht gelassen wurden (Scheiffele, 1999, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 326-330).

Eine wesentliche Herausforderung in der Vergleichswissenschaft ist die Notwendigkeit eines dritten Raums oder tertium comparationis zur Etablierung von Beziehungen zwischen den zu vergleichenden Elementen. Dieser dritte Bereich ist jedoch oft nicht klar definiert oder methodisch begründet, was zu potenziellen Verzerrungen im

Vergleichsprozess führt (Hermanns, 2000, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 326-330). Darüber hinaus bergen vergleichende Studien das Risiko, die Merkmale eines kulturellen Begriffs fälschlicherweise auf ein anderes zu projizieren, was das Verständnis beider Begriffe verzerren kann (Wierlacher, 1980, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 326-330).

Um diese Herausforderungen zu bewältigen, sollte die vergleichende Forschung mit einer verstärkten Selbstreflexion durchgeführt werden, da der Vergleich sowohl ein methodischer als auch ein kultureller Prozess ist (Bolten, 1990, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 326-330). Forscher sollten beobachtbare kulturelle Wechselwirkungen und Anpassungen priorisieren, ihre Methoden an unterschiedliche Kontexte anpassen und sicherstellen, dass vergleichende Studien reziprok und multidimensional sind. Diese Vorgehensweise wird helfen, kulturelle Verzerrungen zu vermeiden und die Gültigkeit von Ergebnissen zu erhöhen (Wierlacher und Bogner, 2003, S. 326-330).

Müller (1988, S. 34, zitiert nach Zeuner, 2009, S. 83) führt aus, dass „in allen interkulturellen Situationen unbewusst und bewusst Vergleiche angestellt werden; ohne Vergleichshandlungen kann sich kein Sprecher in die Perspektive des anderen hineinversetzen“. Er stellt fest, dass „Vergleichen eine komplexe Handlung ist, in den meisten Fällen Bewertungsintentionen verfolgt und dass sie für interkulturelle Situationen charakteristisch ist“ (S. 37). Zudem bezeichnet Müller den Vergleich als „die kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung: Neues, Fremdes wird auf der Vergleichsgrundlage des bisher Erfahrenen integriert“ und als ‚wohl wichtigste der dem interkulturellen Verstehen zugrundeliegenden kognitiven Akte‘ (S. 75).

Der Vergleich ist somit eine komplexe sprachliche und kognitive Aktivität, die Identifikation (Feststellung von Ähnlichkeiten), Differenzierung (Feststellung von Unterschieden/Disparitäten) und Vergleich (Messung von Unterschieden innerhalb von Ähnlichkeiten) beinhaltet. Auch in Feldstudien wurde deutlich, dass interkultureller Vergleich nicht einfach ein alltäglicher Vergleich sein kann, wie man das gewöhnlich mehr oder weniger bewusst tut (Zeuner, 2009, S. 84).

Der 'alltägliche', 'normale' Vergleich ... kann kein Instrument der Erkenntnisgewinnung sein; er setzt vielmehr die (Er)Kenntnis der verglichenen Gegenstände voraus... Der Vergleich beherrscht zwar unser Alltagsdenken und ist insofern auch praktische Voraussetzung von Fremdsprachenunterricht, er sollte aber gerade nicht als Methode zur Erkenntnisgewinnung behauptet werden. Er hat vielmehr seinen Platz am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen, er ist sein Ziel. Ein Ergebnis einer solchen reflektierten (und nicht vorschnellen) Vergleichsdidaktik wird dann auch die Erkenntnis sein, daß viele Erscheinungen in anderen Kulturen/Gesellschaften eben ... nicht vergleichbar, sondern anders sind: Das Fremde wird als Fremdes erkennbar und bleibt - fremd und anziehend zugleich (Pauldrach, 1992, S. 13, zitiert nach Zeuner, 2009, S. 85).

Obwohl der Vergleich ein wesentlicher Bestandteil unseres täglichen Denkens und für den Fremdsprachenunterricht praktisch ist, soll er nicht als Methode zur Gewinnung neuer Erkenntnisse eingesetzt werden. Vielmehr soll er als Höhepunkt des Verständnisses und der Kommunikation zwischen den Kulturen gesehen werden und zeigen, dass viele Aspekte anderer Kulturen nicht vergleichbar, sondern unterschiedlich sind und ihre Einzigartigkeit und ihren Reiz bewahren.

2.3 Erhebung der Daten

Diese vorhin in der Einleitung genannten Dimensionen wie soziale Rollen, Familienstrukturen und Feiertage usw. dienen als Kompass, um den unbekannten Lebensstil und die Lebensweisen einer fremden Kultur zu erkunden. Lehrwerke ebnen den Weg für diese Reise, indem sie Einblicke in die Denkweise und Bräuche einer fremden Welt ermöglichen.

In diesem Zusammenhang sind Sprache und Kultur eng miteinander verwoben, bilden einen lebendigen Organismus, der sich ständig weiterentwickelt. Lehrwerke fungieren als Katalysator, um diesen Organismus zu verstehen, indem sie Wissen vermitteln, Verständnis fördern und Toleranz sowie Akzeptanz schüren. Lehrwerke bieten eine Fülle an Informationen über Geschichte, Geografie, Politik und Gesellschaft einer Kultur. Sie entschlüsseln die Denkweise und Werte einer fremden Welt und fördern den respektvollen Umgang miteinander. Lehrwerke sind jedoch nicht frei von Grenzen. Sie können statisch sein und die Dynamik einer Kultur nicht vollständig abbilden. Die subjektive Sichtweise der Autoren und die Werte ihrer Kultur prägen oft den Inhalt. Ein ganzheitlicher Blick erfordert Offenheit für verschiedene Perspektiven. Begegnungen über kulturelle Grenzen hinweg - durch Reisen und Dialog - dienen als Katalysatoren für ein differenzierteres Verständnis. Medien wie Filme und Bücher sowie wissenschaftliche Forschung liefern zusätzliche Einblicke. Lehrwerke sind somit ein wertvoller Türöffner zu fremden Kulturen. In Kombination mit anderen Perspektiven und aktiver

Auseinandersetzung ermöglichen sie eine tiefgründige Reise ins Unbekannte und fördern interkulturelles Verständnis und Toleranz.

2.4 Analyse der Daten

Eine umfassende Analyse von Lehrwerken in verschiedenen Sprachen beinhaltet eine sorgfältige Prüfung des Inhalts, der Methodik, der kulturellen Darstellung und der Schwerpunkte der Kompetenzentwicklung. Dadurch wird sichergestellt, dass die Lehrwerke nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch kulturell sensibel und pädagogisch wirksam sind. Die Untersuchung von Lehrwerken im Hinblick auf ihren Beitrag zum interkulturellen Sprachunterricht wird somit ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Forschung.

Im theoretischen Rahmen der Arbeit werden die zur Analyse gezogenen Faktoren beleuchtet, die die Textauswahl und das allgemeine Design der Studie beeinflussen könnten. Dabei wird die Rolle der Texte im Unterrichtskontext definiert und ihr Wert für die Analyse bestimmt. Zudem wird ein Überblick über bisherige Lehrwerkanalysen und die Kriterien, die diese beeinflusst haben, gegeben, sowie die Auswahl von Texten in Lehrwerken interpretiert.

Im praktischen Teil der Studie wird eine umfassende Analyse der Lehrwerke durchgeführt. Dabei liegt der Fokus darauf, die verschiedenen Textarten sowie die Verwendung von Originaltexten zu identifizieren und zu bewerten, ob und inwiefern interkulturelle Inhalte integriert sind. Zu diesem Zweck wurde eine Kriterientabelle entwickelt, anhand der jedes Lehrwerk individuell analysiert und anschließend miteinander verglichen wird. Diese systematische Vorgehensweise ermöglicht es, die Lehrwerke hinsichtlich ihrer Eignung als effektive Ressource für den interkulturellen Sprachunterricht zu evaluieren.

Im folgenden Abschnitt werden der sprachliche und der kulturelle Kontext, die die Leitmotive der Studie darstellen, analysiert. Beide Kontexte werden im Hinblick auf ihre Beziehung zueinander und ihre Entwicklung innerhalb ihrer historischen Zyklizität analysiert.

3 SPRACHE UND KULTUR

Wie bereits an verschiedenen Stellen dieser Arbeit erläutert wurde, hängt die Sprache eng mit der Kultur zusammen. Als Spiegel der Kultur verkörpert Sprache die Regeln, Werte und Überzeugungen einer Gemeinschaft. Über seine kommunikative Rolle hinaus trägt und überträgt es auch kulturelle Identität und Vermächtnis. In den folgenden Ausführungen werden die Phänomene der Sprache und der Kultur eingehend erörtert und versucht, den Begriffen einen Sinn zu geben.

3.1 Sprache

Zu den Fragen, was Sprache ist, was sie bedeutet und wie der Begriff der Sprache definiert werden kann, gibt es unterschiedliche Ansätze. Die Annahme ist, dass Kultur in der Definition von Sprache und Sprachkonzepten in der Definition von Kultur als Elemente auftauchen, die miteinander verwoben sind und sich gegenseitig nähren. Im Allgemeinen stößt man dabei auf Ergebnisse wie das Huhn kommt vom Ei oder das Ei kommt vom Huhn. Im folgenden Abschnitt werden einige für die Sprachdefinition spezifische Ansätze vorgestellt.

Über den Ursprung der Sprache sind zahlreiche theoretische und mythologische Annahmen gemacht worden. Von der Idee, dass Gott die Menschen in verschiedene Sprachgruppen aufteilte, um sie zu verfolgen, bis hin zu der Vorstellung, dass die Menschen den Turm von Babel bauten, um sich Gott zu nähern. Es wurden nämlich sehr viele Metaphern vorgestellt. Darüber hinaus gibt es noch weitere unbeantwortete Fragen zum Ursprung der Sprache und des Menschen zu bedenken (Kerimoğlu, 2014, S. 244). In diesem Zusammenhang gibt es über die Definition und Funktionsweise der Sprache unterschiedliche Auffassungen. Die Vorstellung von der Funktion der Sprache beruhte auf der Beobachtung, dass die Kommunikation zunächst weltweit durch Sprecher einer einzigen Sprache erfolgte, wie Selen (1983, S. 1) behauptet.

Herder hingegen betrachtet das Phänomen der Sprache aus einer ganzheitlichen Perspektive. Herder stellt fest, dass der Geist keine eigenständige und unabhängige Kraft im Menschen ist und dass der Geist in der Sprache eine Realität gewinnt. Die Tatsache, dass der Mensch ein Geist ist, bedeutet, dass er die Fähigkeit zu denken hat. Was als Sprache bezeichnet wird, ist nichts anderes als eine Erscheinungsform des Denkens. Denken ohne Sprache ist nicht möglich. Weder das Denken der Sprache noch das Denken kann stumm sein. Die Sprache des Menschen ist die Welt des Menschen (Akarsu, 1984,

S. 62, zitiert nach Coşkun, 2014, S. 87-102). Diese Sichtweise steht im Einklang mit Wittgensteins Annahme „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“.

In der Geschichte der Philosophie gibt es im Kontext der Beziehung zwischen Sprache und Denken, Sprache und Welt normalerweise zwei grundlegende Ansichten. Eine besteht darin, Sprache und Denken zu verstehen, zu erkennen und Sprache als kreative Aktivität zu behandeln. Das andere ist das Verstehen, das die Sprache als ein Produkt des Denkens, ein Mittel oder ein Werkzeug zur Verbreitung des Denkens betrachtet (Coşkun, 2014, S. 87-102). Oder im Sinne von (Humboldt 1963, S. 11), Der Mensch ist Mensch nur durch die Sprache; um die Sprache zu erfinden müsste er schon Mensch sein (Hoffmann, 2007, S. 21-37).

Nach Auffassung von Corballis (2003, S. 201-218) ist die Sprache das wichtigste Instrument, um die Gefühle und Ideen zu vermitteln. Er glaubt, dass Platons ‚Kratylos‘ (Platon, 1997) der erste Ort ist, an dem die Sprache als Werkzeug diskutiert wird. „Sprache wird als besonders fiktives Werkzeug, das mit dem Raum, Menschen, anderen Objekten, Ereignissen und sogar Gedanken und Gefühlen berücksichtigt werden“.

Akarsu (1984, S. 50, zitiert nach Günay, 1991, S. 71-74) zufolge wird das Phänomen der Sprache als ein von der Gesellschaft geschlossener Sozialvertrag betrachtet. In diesem Sinne werden das Leben der Gesellschaft, die Art des Verhaltens, der Glaube, die Wahrnehmung der Umwelt, die intellektuelle Entwicklung zusammen mit dem Aspekt der Sprache behandelt. In diesem Sinne bezieht sich Akarsu auf Wilhelm von Humboldt, der sich mit dem Verhältnis von Sprache und Gesellschaft und Sprache und Individuum beschäftigt hat. Sprache wird laut Humboldt nicht geboren. Vielmehr entwickeln sich diese Eigenschaften aufgrund der Merkmale ihres kulturellen Umfeldes entsprechend.

Parallel zu dem, was oben ausgeführt wurde, bezieht sich die Sprache auf kulturelle, intellektuelle, geistige und soziale Aspekte, die nicht unabhängig von Veränderungen und Entwicklungen innerhalb einer Gesellschaft betrachtet werden können (Akarsu, 1984, zitiert nach Ulum, 2020, S. 858-868).

Sprachwissenschaftliche Studien zur Philosophie der Sprache wurden in der Türkei von Selen (1983), Vardar (2002), Altınörs (2003) und Akarsu (2001) sowie im Ausland von Saussure (1950), Chomsky (in den 1950er Jahren) und anderen durchgeführt. Chomsky setzt z.B. die Sprachanalyse damit gleich, dass er in das Wesen des Menschen eindringt und zu den besonderen Merkmalen des Geistes gelangt, die nur dem Menschen

innewohnen (Erkman-Akerson, 2000, S. 25). Nach der psycho-linguistischen Theorie von Chomsky wird die Sprache als eine angeborene Fähigkeit betrachtet (Çelik, 2017, S. 202-203). Diese Betrachtungsweise konzentriert sich vor allem auf die Kindheitsphase. Das Kind verinnerlicht, worüber gesprochen wird, und reagiert auf das Gesprochene mit grammatikalischen Regeln, die der Situation angemessen sind.

Diese Sprachentwicklung wird nicht von biologischen oder ökologischen Faktoren beeinflusst (Baghranian und Carter, 2022, zitiert nach Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2022). Chomsky versucht, Sprache mit Logik und mathematischen Daten zu analysieren. Er argumentiert, dass die grammatikalische Syntax für das Erkennen von Sätzen im Primat verantwortlich ist. Er glaubt, dass es unendlich viele Sätze gibt, die in einer Sprache als Voraussetzung gebildet werden können. Demnach kommt die Grammatik, die versucht, die realisierten und möglichen Sätze zu erklären, nicht aus einem Text in das System, sondern leitet die relevanten Texte aus dem System ab. Bei dieser Methode, die synthetisch-deduktiv und nicht analytisch-induktiv ist, ist Sprache ein Mechanismus, der es ermöglicht, eine unendliche Anzahl von Sätzen mit einer endlichen Anzahl von Regeln zu produzieren. Somit hat jeder Satz eine endliche Länge und besteht aus einer endlichen Anzahl von Elementen (Vardar, 2002, S. 56-57).

Darüber hinaus unterscheidet die Sprache den Menschen als Spezies *Homo sapiens* in Bezug auf die Kommunikation deutlich von Tieren. Ausgehend von den grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen von Tieren bewertet Cüceloğlu (2021, S. 201) die menschliche Sprache als äußerst komplexes und mächtiges Kommunikationsmittel. Chomsky, der zu einer ähnlichen Definition wie Saussure (Selen, 1983, S. 10) kommt, der Sprache als ein System von Systemen sieht, das aus miteinander kombinierbaren Einheiten besteht, betont dagegen die Notwendigkeit, dass Sprachkompetenz und Ansätze zur Definition von Sprache mit verschiedenen disziplinären Kontexten geteilt werden müssen.

3.2 Kultur

Kultur erweist sich als ein komplexes Konzept, das in mehreren Dimensionen behandelt werden muss. In Anbetracht der Tatsache, dass eine einzelne Perspektive für den Konzeptualisierungsprozess nicht ausreicht, wäre es angebracht, dieses Konzept durch die Untersuchung seiner historischen Realität sowie der soziologischen, biologischen und anthropologischen Ebenen zu interpretieren. In diesem Zusammenhang wird der Begriff

Kultur in den folgenden Abschnitten auf historischer, soziologischer und sonstiger Ebene behandelt.

Nach Raymond Williams (1977, S. 76-77, zitiert nach Oğuz, 2011, S. 125) ist ‚Kultur‘ einer der am schwierigsten zu definierenden Begriffe. Als Grund dafür gab er an, dass das Wort verwendet wird, um sich auf bedeutende Ideen in einer Vielzahl von intellektuellen Disziplinen und Denksystemen zu beziehen.

Des Weiteren versteht Geertz (2012, S. 1) Kultur als ein semiotisches Bedeutungsgeflecht, dessen Erforschung nicht auf wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten abzielt, sondern auf die Interpretation rätselhafter sozialer Ausdrucksformen. Er erklärt dies wie folgt;

Der Kulturbegriff, den ich vertrete und dessen Nützlichkeit ich in den folgenden Aufsätzen zeigen möchte, ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit: Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen. Diese Ankündigung, ein Programm in einem Satz, bedarf jedoch selber der Erläuterung.

Hofstede (2011, S. 3) sieht die Definition von Kultur als ein allgemeines gesellschaftliches Phänomen und beschreibt sie quasi mit einer Metapher aus der Computerprogrammierung. „Culture is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others.”

Aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet Göçer (2012, S. 50-57) Sprache und Kultur und behauptet, dass Sprache und Kultur zwei integrale Bestandteile des Ganzen sind. Dementsprechend spiegelt sich die Vielfalt der Kultur im Reichtum der Sprache wider. Das vorgeschlagene Produkt kann diesen kulturellen Reichtum umso erfolgreicher darstellen, je geschäftiger und effektiver die Sprache ist. Göçer zufolge ist Sprache ein wesentliches Instrument der Kultur, aber die Kultur ist auch eine fantastische sprachliche Ressource. Auch nach Mahadi und Jafari (2012, S. 24) ist im Allgemeinen die Beziehung zwischen Sprache und Kultur sehr eng, insbesondere zwischen einer bestimmten Sprache und ihrer Kultur. Mit anderen Worten, Kultur habe einen direkten Einfluss auf die Sprache. In der Tat seien diese beiden Themen eng miteinander verbunden und miteinander verflochten. Sprache sei die symbolische Darstellung eines Landes oder einer bestimmten Gemeinschaft. Somit sei Sprache ein Symbol der Kultur.

Nach Güngör (2010, S. 9-10) besteht Kultur aus Überzeugungen, Wissen, Emotionen und Ressentiments und hat keine wesentlichen Bestandteile. Eines der wichtigsten Mittel zur Verbreitung von Kultur und ein Schlüsselement zur Aufrechterhaltung ihrer Kontinuität ist die Sprache. Sprachliche Produkte, wie z. B. geschriebene oder gesprochene Literatur, sind für die Gewährleistung der kulturellen Kontinuität von entscheidender Bedeutung. Darüber hinaus dient die Sprache als Träger kultureller Werte und der dazugehörigen Symbole und ermöglicht deren Überleben. Die Gefühle, Gedanken und Überzeugungen, die durch historische Überlieferungen systematisch an künftige Generationen weitergegeben werden, sollen ebenfalls die besondere symbolische Welt jeder Gesellschaft bilden. Alle Werte, die zu einer Kultur gehören, konnten durch die Sprache, die ebenfalls ein kultureller Faktor ist, an die künftigen Generationen weitergegeben werden. Die Sprache gab jedem Menschen ein Gefühl der Identität und diente gleichzeitig als Vehikel für die Weitergabe kultureller Werte (Güngör, 2010, S. 9-10, zitiert nach İpek, 2019, S. 73-80).

Diesem Verständnis folgend charakterisiert Güvenç (1985, S. 96) Kultur als eine generationsübergreifende Übertragung von Werten, Kognition und Praktiken innerhalb menschlicher Gesellschaften - Elemente, die sich auch im Laufe ihrer historischen Entwicklung manifestieren sollten. Das aus dem Französischen stammende Wort Kultur kommt aus dem Lateinischen ‚Cole‘ und bedeutet Landwirtschaft. ‚Kultur‘ wird im Türkischen auch als ‚Ernte‘ bezeichnet.

3.2.1 Kultur im historischen Verlauf

Über die historische Entwicklung des Kulturbegriffs wurden viele unterschiedliche Ansichten geäußert. Die Definition von Kultur im Oxford-Wörterbuch lautet wie folgt: “Culture is derived from Latin cultura, from the verb colere, with the meaning of tending or cultivation” (Kroeber und Kluckhohn, 1952, S. 43).

Von dem Begriff des Duden ausgehend verbindet Gökalp (2013, S. 99-106) den Begriff Kultur mit der Landwirtschaft, welcher sich auf Bodengewinnung und Anbau bezieht und datiert diesen auf das 18. Jahrhundert. Dementsprechend ist das Konzept vor allem für landwirtschaftliche Tätigkeiten designiert und findet im Sinne von Anbau, Verarbeitung, Zählung (oder religiöse Anbetung) Verwendung.

Nach Moles (1983, S. 135) wurde der Begriff Kultur erstmals 1793 in ein Deutsches Wörterbuch aufgenommen, während der Begriff der Kultur nach Güvenç (1996, S. 96)

auf Voltaire (1694-1778) zurückgeht und von Voltaire als Bildung, Entwicklung und Ruhm der menschlichen Intelligenz angesehen wird. Demzufolge wurde Kultur als Begriff von hier aus ins Deutsche übersetzt und als solcher 1973 in die deutschen Wörterbücher aufgenommen. Im Sinne von Galley (2001, S. 9) stammt die abstrakte Bedeutung des Wortes Kultur aus dem Zeitalter der Aufklärung. Dementsprechend wurde der Begriff erstmals 1718 im Dictionnaire de l'Academie française registriert und oft mit einem Zusatz wie ‚Kultur der Kunst‘, ‚Kultur des Sommers‘, ‚Kultur der Wissenschaft‘ verwendet (Oğuz, 2011, S. 123-139).

Aus etymologischer Sicht gesehen, wie Kluge und Götze (1967); Moles (1983); Galley (2001), Botz-Bornstein (2012) wird ‚Kultur‘ (von lateinisch cultura) als einen älteren Begriff angenommen, der auch inhaltlich der lateinischen Form entsprechen soll. Nach Botz-Bornstein wurde das Wort Zivilisation (vom lateinischen civis) in Frankreich und England im 18. Jahrhundert geprägt. Demzufolge bevorzugen deutsche Wissenschaftler jedoch Kulturen mit komplexen Bedeutungen. Mit dem Hinweis darauf, dass erstere eher materielle, technologische, wirtschaftliche und soziale Fakten umfassen, während letztere geistige, intellektuelle und künstlerische Phänomene beinhalten, kann eine mehr oder weniger deutliche Grenze zwischen Zivilisation und Kultur gezogen werden. Die Verwendung des Begriffs Zivilisation in Deutschland bezieht sich immer auf den äußeren Aspekt des Utilitarismus, der der menschlichen Existenz, der Kultur, unterliegt, und Kultur wird als die wirkliche Existenz der Menschen, der Gesellschaft und ihrer Errungenschaften angesehen.

Wie bereits dargelegt, wird der Kulturbegriff auf der Grundlage seiner Historizität und seiner Handhabung auf Länderebene definiert. Im folgenden Abschnitt wird auf die Schwierigkeiten bei der Definition des betreffenden Begriffs eingegangen.

3.2.2 Kultur als vielschichtiges und komplexes Konzept

Angehrn (2011, S. 1-25) erörtert den Kulturbegriff im Kontext der historischen Genetik. Demzufolge ist Kultur ein Phänomen, das innerhalb seiner eigenen Geschichtlichkeit auftritt, ein natürlicher Prozess der Verfremdung. Aus der Perspektive der historischen Genetik wird Kultur als eine ‚symbolneutrale, durch Denken und Sprache vermittelte Existenzform‘ bezeichnet, die zu einer bestimmten Zeit und unter bestimmten Bedingungen auftritt und auf der biologischen Organisation des Lebens beruht.

Bolten (2007, S. 11-12) betrachtet das Konzept der Kultur unter vier Gesichtspunkten. Zwei davon fasst er unter einem umfassenden Kulturbegriff zusammen: (1) Kultur bezieht sich auf das Umfeld oder die Rasse, in der man lebt bzw. erlebt; (2) Kultur ist eine biologische Kultur in folgendem Sinne: in der Landwirtschaft tätig sein. Im engeren Kulturbegriff werden noch zwei weitere vorgesehen: (3) Kultur ist in gewissem Sinne eine ‚Hochkultur‘: Bewahrung, Ausschmückung, Verehrung und (4) Kultur ist ein Kult oder eine Sekte, in gewissem Sinne: Verehrung, Anbetung, Feier.

Herskovits (1948, S. 17) hält ‚Kultur für einen künstlichen Teil der Umwelt‘, während Meade (1953, S. 22) Kultur auf ‚alle gemeinsamen und erlernten Verhaltensweisen der Gesellschaft oder von Untergruppen‘ bezieht (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2011).

Nach einer weiter gefassten Definition ist Kulturleistung die Umwandlung aller Formen einer bestimmten Materie wie Technik, Landwirtschaft, Nahrungszubereitung oder bildende Kunst, umfasst aber auch geistige Strukturen (wie Ciceros animi culture ‚geistige Kultur‘) oder ‚Subkulturen‘ wie Musik, Sprache, Moral, Religion, Recht, Wirtschaft und Wissenschaft (Effelsberg, 1985, S. 29-40).

Jaeger und Liebsch (2004, S. 385-400) zufolge ist Kultur ein Phänomen, das sich im Nachhinein entwickelt und auf den Konstellationen einer Gesellschaft beruht. Das heißt, Kultur wird nicht geboren. Sie ist eine künstliche Welt, eine Welt der Strukturen und Artefakte. Sie ist im Wesentlichen ein Produkt der Gesellschaft und der Geschichte: ein Ausdruck der Gesellschaft, die das Leben gestaltet, ausdrückt und widerspiegelt. Auch wenn sie von Individuen getragen und gefördert wird, ist sie wesentlich an die Struktur und das Selbstverständnis einer bestimmten Epoche, Region und Gemeinschaft gebunden.

Aus soziologischer Sicht besteht die Kultur nach Kongar (1981, S. 398) aus Individuen und bildet die Struktur der Gesellschaft. Auf diese Weise wird sie zu einer effektiven, schöpferischen Tätigkeit, die sich in der materiellen und geistigen Produktion der Menschen abspielt. In diesem Zusammenhang denkt Reuter in einer Linie mit Kongar.

Reuter (1939, S. 191, zitiert nach Boroch, 2016, S. 90) beschäftigt sich mit dem Begriff der Kultur im Sinne der von Menschen geschaffenen Objekte. Das heißt, sie ist die Summe der menschlichen Schöpfungen und das organisierte Ergebnis menschlicher Erfahrung bis in die Gegenwart. Demzufolge umfasst Kultur alles, was der Mensch in

Form von Werkzeugen, Waffen, Unterkünften und anderen materiellen Gütern und Verfahren geschaffen hat. Ebenso gehört dazu alles, was er in Form von Einstellungen und Überzeugungen, Ideen und Urteilen, Kodizes und Institutionen, Künsten und Wissenschaften, Philosophie und Sozialwissenschaften ausgearbeitet hat. Zur Kultur gehören auch die Wechselbeziehungen zwischen diesen und anderen Aspekten des menschlichen Lebens im Gegensatz zum tierischen Leben. Alles, materiell und immateriell, was der Mensch im Prozess des Lebens geschaffen hat, fällt unter den Begriff der Kultur [...].

Taylor (1948) nimmt den Begriff aus einer ganzheitlichen Perspektive und konzeptualisiert Kultur anhand von Kategorisierungen, die sich sowohl auf Individuen als auch auf die Gesellschaft beziehen.

By [holistic] culture as a descriptive concept, I mean all those mental constructs or ideas, which have been learned or created after birth by an individual. [...] The term idea includes such categories as attitudes, meanings, sentiments, feelings, values, goals, purposes, interests, knowledge, beliefs, relationships, associations, [but] not [...] Kluckhohn's and Kelly's factor of 'designs'. By [holistic] culture as an explanatory concept, I mean all those mental constructs, which are used to understand and to react to, the experiential world of internal and external stimuli. [...] Culture itself consists of ideas, not processes. By a culture, i.e., by culture as a partitive concept, I mean a historically derived system of culture traits which is a more or less separable and cohesive segment of the whole—that is—culture and whose separate traits tend to be shared by all or by specially designated individuals of a group or 'society' (Taylor, 1948, S. 109–110, zitiert nach Borocho, 2016, S. 92).

Kultur kann als die kristallisierte Phase der menschlichen Lebensaktivitäten definiert werden. Demzufolge umfasst sie bestimmte Formen des Handelns, die eng mit bestimmten Objekten und Institutionen verbunden sind; gewohnheitsmäßige Einstellungen, die von einer Person auf eine andere übertragen werden können, indem mentale Bilder durch Sprachsymbole vermittelt werden. [...] Kultur umfasst auch bestimmte materielle Objekte und Techniken [...] (Bose, 1929, S. 23, zitiert nach Borocho 2016, S. 61).

Leiprecht (2004, S. 3-14) bezieht sich dagegen vor allem auf das gemeinsame Verständnis von ‚Kultur‘ im Alltag, das im Duden aufgeführt ist. Folglich werden ‚Kulturen‘ als eine Art großes Kollektiv betrachtet. Synonyme sind ‚Länder‘, ‚Gesellschaften‘, ‚Staaten‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘. Auch diese Großkollektive werden demzufolge als homogen und statisch dargestellt, und bei Individuen, die als Mitglieder solcher Großkollektive klassifiziert werden, spiegeln sich bestimmte psychosoziale Eigenschaften und Fähigkeiten in ihrem Denken, Fühlen und Handeln wider. Damit geht er von einem

beschriebenen Alltagsverständnis als Marionetten aus, die an die Kultur der Stränge der anderen gebunden sind.

Nach Appadurai (1996, S. 13, zitiert nach Tuncer, 2023, S. 86) ist ‘‘Kultur der universelle Aspekt des menschlichen Diskurses. Sie verwendet Unterschiede, um unterschiedliche Konzepte der Gruppenidentität zu generieren. [...] Ich schlage jedoch vor, dass wir das Wort Kultur als Marker auf die Teilmenge dieser Unterschiede beschränken, die mobilisiert wurden. Klärung der Grenzen des Unterschieds‘‘. In diesem Sinne lassen sich Kulturen nicht auf die heutigen Grenzen beschränken, und die Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen führt zu einer zunehmend hybridisierten Kultur.

Ermert (2009, zitiert nach Bundeszentrale für politische Bildung, 2009) versteht unter Kultur im weitesten Sinne die typischen Phänomene im Leben der gesamten Gesellschaft (Nation, Rasse, Gruppe usw.), von der technischen und künstlerischen Produktion bis hin zu Verhaltensweisen, Werten und Normen des Zusammenlebens, d. h. einer Gemeinschaft philosophischer und religiöser Bezugssysteme. Dies ist die historische, soziologische oder ethnografische Verwendung des Begriffs Kultur. Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff Kultur die Kunst und ihre Produkte: bildende Kunst, Literatur, darstellende Kunst (vom Drama über den Tanz bis zum Film), Musik, angewandte Kunst (wie Design und Architektur) und verschiedene Kombinationen zwischen ihnen. Sie stellen eine breitere kulturelle Untergruppe dar, die im Folgenden erörtert wird.

Für Thomas Mann (1983, zitiert nach Botz-Bornstein, 2012, S. 12) gehörte alles zur Kultur der Deutschen, vor allem die Musik, das Interesse an Moral und ‚innerem Erleben‘, während die Zivilisation durch das typisch Französische, d.h. politisches Denken und ein ausgeprägtes Interesse an sozialen Problemen, repräsentiert wird.

Olie (1995, S. 128, zitiert nach Jones, 2007, S. 3-11) geht von mehr als 164 verschiedenen Definitionen für Kultur, die bis 1951 zustande kommen sollten. Nach Bolten (2007, S. 11-12) gibt es so viele verschiedene Definitionen des Wortes ‚Kultur‘, dass allein aus diesem Grund die Menschen von der Erwartung enttäuscht sein müssen, dass die Bedeutung verbindlich ist und die Definition von ‚richtig‘: Der allgemein gültige Begriff ‚Kultur‘ existiert nicht.

Auf jeden Fall ist ‚Kultur‘ ein vielfältiger Begriff, ein Begriff, der mit Theorie und Praxis zu tun hat, und ein Begriff, auf den sich bestimmte Berufe stützen. Er hat mit Entwicklung

zu tun. Seine Vielfalt und Lebendigkeit zeigen auch, dass sie sich ihres Fachgebiets nicht sicher sein können (Fuchs, 2012/13, S.1-7).

Welsch (1997, zitiert nach Mecheril und Seukwa, 2006, S. 8) betrachtet die Definition von Kultur nicht als ein unveränderliches und einseitiges Konzept: “Das klassische Kulturmodell ist nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar. Der Abschied von diesem Konzept ist in jeder Hinsicht angezeigt. Heute gilt es, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken [...]“.

Die UNESCO-Konferenzberichte (Nr. 5, S. 121) basiert Kultur auf die gesamte Form des menschlichen Zusammenlebens und bezieht Kultur als künstlichen Teil der Umwelt. Demzufolge kann “die Kultur in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“.

Zusammenfassend werden von Kafesoğlu (2011, S. 15) folgende⁷ verschiedenartigen Definitionen von Kultur dargestellt.

Tabelle 3.1

Definitionen von Kultur

E. Sapir	Kultur ist als die Summe der materiellen und spirituellen Werte, die von den Vorfahren stammen.
A. Young	Kultur ist ein Werk, das von der menschlichen Natur und Selbstverwaltung geschaffen wurde.
R. Thurnwald	Kultur ist in einer Gemeinschaft als ein harmonisches Ganzes, das sich aus Sitten, Gebräuchen, Sitten, Organisation und Einrichtungen zusammensetzt.
A. K. Kohen	Kultur ist Überzeugungen, Werte, Sitten und Gebräuche, Geschmäcker, kurz gesagt, alles von Menschen Gemachte und Geschaffene.
F. A. Wolf	Kultur ist das geistige Leben, an dem die Mitglieder einer Nation teilnehmen.
Ziya Gökalp	Kultur ist die Institutionen, die alle Mitglieder menschlicher Gesellschaften verbinden, d.h. die Harmonie zwischen den Individuen, sind die Institutionen der hars (Kultur).
R. Linton	Alle diese Institutionen bilden die hars (Kultur) dieser Gesellschaft. Kultur ist die gesamte Lebensweise einer Gesellschaft.
C. Wissler	Kultur ist ein bestimmtes System oder eine Gesamtheit von Gedanken.
P. Benedict	Kultur ist eine individuelle Psychologie, die auf dem wissenschaftlichen Bildschirm vergrößert und reflektiert wird.
L. J. Carr	Kultur ist das akkumulierte Ergebnis vergangener Verhaltensweisen in der Gesellschaft.
B. Malinowski	Kultur ist alle Werkzeuge und Geräte, die direkt oder indirekt dazu dienen, menschliche Bedürfnisse, Traditionen, Bräuche und Gewohnheiten in Bezug auf Körper oder Gedanken zu befriedigen.
Ş. Turan	Kultur ist alle Arten von Sprachen, Emotionen, Glauben, Kunst und Lebenselementen, die in einer Gesellschaft gültig sind und als Tradition fortgeführt werden.

⁷ Selbsterstellt und übersetzt vom Verfasser dieser Studie.

Wie bereits in den ersten Teilen der Studie festgestellt, handelt es sich um immerwährende komplexe und unbeständige Versuche, Kultur zu definieren. Mit anderen Worten: Es gibt viele und unterschiedliche Konzepte, die Kultur als mehrdeutig und kompliziert darstellen. Der einzige Konsens scheint einer zu sein, der das Wesen der Kultur in die Mehrdeutigkeit drängt. Die Bedeutung von Kultur ist in diesem Zusammenhang umstritten.

3.2.3 Umriss und die Rolle von Kultur im Leben

Kultur ist ein buntes Band, das dem Leben der Menschen einen Sinn gibt, ihre Identität prägt und die Gesellschaft zusammenhält. Im Folgenden wird versucht, einen pauschalen Umriss der Kultur⁸ zu schildern. Wie beobachtet, kann man jedoch nicht vereinfacht von einer begrifflichen Fixierung von Kultur reden. Kultur per se beinhaltet viele Aspekte und Bedeutungen, welche scheinbar tabellarisch⁹ eingestuft werden können, jedoch nicht monolithisch, eindeutig und unabhängig von verschiedenartigen Elementen festgehalten werden.

Tabelle 3.2 Arten von Kultur

Arten von Kultur

Arten von Kultur	Kulturelle Gruppen	Elemente der Kultur	Bühnentechnik
Allgemeine Kultur	Menschen aus der	Die Künste	Bildende Kunst
Subkultur	Gemeinschaft	Bekleidung	Architektur
Materielle Kultur	Ethnische Gruppe	Gastronomie	Klassische Architektur
Spirituelle Kultur	Gesellschaft	Essen und Trinken	Kunsthandwerk
Dominierende Kultur	Zivilisation	Küchen	Gestaltung
Kontrastierende Kultur	Lebensstil-Enklave -	Schokolade	Zeichnung
Massenkultur	Arten von Kulturen	Wein	Film
Volkskultur	Alternative Kultur -	Literatur	Malerei
Hochkultur	Spezifische Subkulturen	Kinderliteratur	Geschichte der Malerei
Popkultur	Kultur des	Belletristik	Fotografie
Populäre Kultur	Verbandsfußballs	Sachbuch	Skulptur
Druckkultur	Radfahrende Subkultur	Poesie	Unterhaltung
Sicherheitskultur	Gehörlosenkultur	Kritische Theorie	Belletristik
Teekultur	Ethische Kultur -	Darstellende Künste	James Bond
Trash-Kultur	Waffenkultur -	Zirkus	Phantasie
Urbane Kultur	Pferdekultur LGBT-	Komödie	Mittelerde
Volkstümliche Kultur	Kultur	Stand-up-Comedy	Science-Fiction
Subkulturen	Moderne Jonglierkultur -	Aufführung	Spiele
Subkultur	Surf-Kultur -	Tanz	Brettspiele
Cyberkultur	Videospiel-Kultur	Film	Schach
DIY-Kultur	Kulturen der Welten	Theater	Kartenspiele
Dominante Kultur		Musik	Poker
Trinkkultur		Musik-Genres	Video-Spiele

⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Outline_of_culture

⁹ Selbsterstellt und übersetzt vom Verfasser dieser Studie.

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

Arten von Kultur

Volkskultur (Folklore) Niedrige Kultur Hohe Kultur Offizielle Kultur Politische Kultur - Politische Kultur der Bürger Kulturen nach Aspekt Konsumkultur Hochkontext-Kultur Kultur mit niedrigem Kontext Remix-Kultur Partizipative Kultur Permission-Kultur Traditionelle Kultur Kulturelle Querschnitte Tierkultur Die Kultur der Kinder Straßenkultur für Kinder Die Kaffeekultur Kultur des Kapitalismus Kulturwandel Kultur der Angst - Kultur des Lebens - Kulturminister - Offizielle Kultur - Politische Kultur - Kultursoziologie Tierkultur - Konstruierte Kultur - Gegenkultur - Interkulturelle Kommunikation Kulturelle Voreingenommenheit - Kulturelle Dissonanz - Kulturelle Entwicklung - Kulturelle Ikone - Kulturimperialismus - Kulturelle Bewegung - Kulturelles Phänomen - Kulturelles System - Kulturelle Universalien - Kultur-Assimilatoren - Kampf der Kulturen Kulturluft - Held der Kultur - Kulturindustrie - Anmerkung zur Kultur - Kultur der Armut - Kulturschock - Kulturtheorie - Kulturspekulation - Kulturkrieg - Tod und Kultur - Demographische Daten - Emotionen und Kultur - Ethnozentrismus - Hohe Kultur -	Bereich Studien Klassische Studien - Sinologie - Kulturen nach Ethnizität oder ethnischer Sphäre Westliche Kultur - Anglo-Amerika - Lateinamerikanische Kultur - Englischsprachige Welt - Afroamerikanische Kultur Indosphäre Sinosphäre Islamische Kultur Arabische Kultur Tibetische Kultur Kulturen der Kontinente und geopolitischen Hauptregionen Kulturen nach politischen Spaltungen der Welt Brot und Zirkusse Gegenkultur Kreative Kultur Interkulturelle Kommunikation Interkulturelle Kompetenz Kultur Kulturelle Voreingenommenheit Kulturimperialismus Ethnozentrismus Kulturelle Dissonanz Kulturelle Ikone	Jazz Oper Musikinstrumente Gitarren Akademische Disziplinen, die Kultur studieren Anthropologie Kulturanthropologie Archäologie Kulturhistorische Archäologie Soziokulturelle Entwicklung Biologie Soziobiologie Soziale Neurowissenschaften Kulturelle Neurowissenschaften Kulturgeschichte Kulturwissenschaften Ethnische Studien Kulturologie Kulturtheorie Humangeographie Philosophie der Kultur - Psychologie Evolutionäre Psychologie Kulturpsychologie Soziologie Kultursoziologie Visuelle Kultur - Studien zu kulturellen Institutionen Kulturindustrie Kultur-Theorie Kulturkrieg Kultur 21 - Der auf die Kultur angewandte Aktionsplan der Agenda 21 Modeerscheinungen Folklore Interkulturalität Lebensstil Niedrige Kultur MTV-Erzeugung Netflix Eindimensionaler Mensch Pop-Kunst Pop-Symbol Populärkultur-Studien Soziokulturelle Entwicklung Trash-Kultur Urbane Kultur Geschichte der Kultur Kulturgeschichte und kulturgeschichtliche	Darstellende Künste Sport Ballspiele Baseball Basketball Tennis Kampfsportarten Fechten Kampfsportarten Radsport Motorradfahren Laufende Geisteswissenschaften Bereich Studien Sinologie Klassische Studien Massenmedien Tradition Feier Festivals Tourismus
---	--	--	--

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

Arten von Kultur

Interkulturelle Kompetenz - Niedrige Kultur - Recht auf Wissenschaft und Kultur Soziale Tatsache Symbolische Kultur Dritte Kultur Kind Transformation der Kultur Trash-Kultur Urbane Kultur Forschungsgebiete Semiotik der Kultur		Archäologie Kulturelle Geschichten Nach Zeitraum Kultur während des Kalten Krieges Nach Region Kulturgeschichte der Vereinigten Staaten Kulturgeschichte Taiwans Geschichte der litauischen Kultur Geschichte der russischen Kultur Nach Thema Erde in Kultur Zweiter Weltkrieg in der zeitgenössischen Kultur Mittelalterliche maritime Kultur Historische Kulturen Kultur des alten China Kultur des antiken Griechenlands Kultur des alten Rom Kultur der alten Rus Chlodwig-Kultur Mississippische Kultur Vinca-Kultur Menschenopfer in der aztekischen Kultur Politik der Kultur Kunst und Politik	
--	--	--	--

Kultur, als ein sehr kompliziertes Konzept, spielt in unserem Leben eine wichtige Rolle. An diesem Punkt weist dieses Konzept auf einen komplexen Prozess hin, der unsere Gedanken, Handlungen, Sprache, unseren Glauben, unsere Familie und allgemein unseren gesamten Lebensstil umfasst. Nünning (2009, zitiert nach Bundeszentrale für politische Bildung, 2009) argumentiert, dass es dementsprechend schwierig fällt, diese gesamte Komplexität unter einem Dachbegriff zu beschränken. Die umfassendste Studie zum Kulturbegriff wurde, wie vorhin darauf hingewiesen, von Kroeber und Kluckhohn durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Klassifizierung von 164 Definitionen, welche auch untereinander geteilt wurde (Boroch, 2016, S. 61-101). Demnach ist Kultur, wie alles Geistige, etwas Immanentes, etwas ganz Inneres und als solches einer äußeren Betrachtung nicht unmittelbar zugänglich.

Wiederum wie im vorangegangenen Teil der Studie ausgeführt, handelt es sich um immerwährende komplexe und widersprüchliche Versuche, Kultur begrifflich festzuschrauben. Das bedeutet, dass viele und unterschiedliche Konzepte entstehen, die

Kultur als mehrdeutig und kompliziert darstellen. Der einzige Konsens scheint darin zu sein, dass das Wesen der Kultur zur Mehrdeutigkeit gedrängt wird. Ohne Zweifel spielt Kultur in unserem Leben eine zentrale Rolle. Die Funktion der Kultur in unserem Leben ist ihre Fähigkeit, je nach der Realität, in der wir uns befinden, Einigungs- und Ausgrenzungsprozesse hervorzurufen, abgesehen davon, dass sie unser Leben lenkt, unsere Identität schafft und ein Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt.

3.3 Transkulturalität

In den vorangegangenen Kapiteln wurde eine Reihe von Ansätzen zum Verstehen des Kulturbegriffs ausgeführt. In diesem Abschnitt wird der Schwerpunkt auf das Konzept der Transkulturalität gelegt. Was die Transkulturalität anbelangt, so kann man allgemein sagen, dass dieser Begriff auf der Vernetzung und Interaktion zwischen den verschiedenen Kulturen beruht. Folglich kann durch diese Interaktion die Bildung neuer kultureller Bewegungen und deren Gleichberechtigung zum Ausdruck gebracht werden. Anders ausgedrückt, verweisen diese als transkulturell eingestuft Verbindungen tatsächlich auf die dynamische Existenz kultureller Vorstellungen und implizieren gleichzeitig die Aufhebung von Grenzen und die Bedeutungslosigkeit individueller Identitäten.

Herder (1784-91, zitiert nach Welsch, 2017, S. 10-11) stellte sich Kulturen als nationale Kulturen vor, die er mit Kugeln verglich. Ähnlich wie eine Kugel einen Schwerpunkt hat, hat jede Kultur ein inneres Zentrum des Glücks. Dieses Modell führt zu zwei Grundannahmen: Erstens muss jede Kultur homogen sein, denn eine heterogene Kultur zerfällt wie eine inhomogene Kugel. Das bedeutet, dass alle Mitglieder einer Kultur ähnliche Lebensstile, Überzeugungen und Weltanschauungen teilen. Zweitens erfordert das Sphärenmodell eine strikte Abgrenzung zwischen den Kulturen. Jede Kultur ist durch ihre eigene Lebensweise definiert, die sie von anderen Kulturen unterscheidet. Daher müssen sich die Kulturen am Anderen, am Unterschied und an den Grenzen orientieren.

Nach Herders Kugelmodell seien die Zivilisationen auf diese Weise gespalten, weil sie gegen Modelle, Differenzen und Abgrenzungen seien. „Alles, was mit meiner Natur noch gleichartig ist, was in sie assimiliert werden kann, beneide ich, strebs an, mache mirs zu eigen; darüber hinaus hat mich die gütige Natur mit Fühllosigkeit, Kälte und Blindheit bewaffnet; sie kann gar Verachtung und Ekel werden.“ (S. 45). Welsch bringt die folgende Annäherung zu Herders Auffassung vor:

Nur ist die Beschreibung heutiger Kulturen als Inseln bzw. Kugeln deskriptiv falsch und normativ irreführend. Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind bis in ihren Kern hinein durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet. Diese neue Form der Kulturen bezeichne ich, da sie über den traditionellen Kulturbegriff hinaus – und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht, als transkulturell. Das Konzept der Transkulturalität – das ich nunmehr darlegen will – sucht diese veränderte kulturelle Verfassung ins Licht zu rücken (Welsch, 1997, S. 4, zitiert nach Kupzok, 2010, S. 6).

Auf der Grundlage der obigen Annahme lassen sich einige Aussagen zur Transkulturalität formulieren. Das Konzept der Transkulturalität kann auch im Bereich der globalen Politik, sogenannten (neuen) Weltordnung¹⁰ deutlich, wo das tägliche Leben der Menschen von Social-Media-Anwendungen, der einfachen Nutzung intelligenter Geräte, dem sofortigen Zugang zu und der Interaktion mit Kulturen über Grenzen hinweg, transkontinentalen Flügen, gemeinsamen internationalen Organisationen und Tweets (Twitter/X) bestimmt werden. Demzufolge lässt sich sagen, dass mit den universellen Anwendungen wie Yandex Navigation, Facebook, Instagram, Uber und Google ein außergewöhnlicher und multidimensionaler transkultureller Effekt eingetreten ist.

„Transkulturalität betont den Aspekt des Gemeinsamen und sucht nach Anschlußmöglichkeiten ‚im Eigenen‘, welche Grundlagen für transkulturelle Entwicklungsmöglichkeiten bilden können. Dies gilt dann jeweils für alle an einem ‚transkulturellen Projekt‘ beteiligten Personen“ (Flehsig, 2001, S.1, zitiert nach Kupzok, 2010, S. 9). Parallel zu der oben aufgeführten Definition weist Welsch (1997) auch auf die Entwicklung des Begriffs Transkulturalität hin.

Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Information. Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder Angehörige auch aller anderen Länder dieser Erde; immer mehr werden die gleichen Artikel – wie exotisch sie auch einst gewesen sein mögen – allerorten verfügbar; zudem macht die globale Vernetzung der Kommunikationstechniken sämtliche Informationen von jedem Punkt aus identisch verfügbar [...] (Welsch, 1997, zitiert nach Mecheril und Seukwa, 2006, S. 10).

In Berücksichtigung der vorab ausgeführten Ansätze könnte Transkulturalität als ein auslösender Faktor für die Entwicklung von den in sich allmählich durch eine gemeinsame Grundlage singularisierenden multikulturellen Gesellschaften mit sich bringen. Multikulturalisierende Gesellschaften entstehen durch die Mobilität der weltweiten Migration, die die Globalisierung auslöst, und Anwendungen wie Chat-GPT, Visa-Master Cards und asynchrone mehrsprachige Digitalisierung (Netflix usw.) können

¹⁰ Staatenübergreifende Organisationen wie etwa die Europäische Union (EU) oder mit den Adjektiven in diesem Sinne verbundenen Kategorien wie übernational, überstaatlich, supranational.

Menschen aus aller Welt auf einer gemeinsamen Plattform (die 1995 von Ritzer sogenannte McDonaldisierung der Welt) zusammenbringen.

Beispielsweise können Filmschauspieler und Musiker, die in Hollywood, in Netflix oder irgendeiner anderen virtuellen Welt existieren, mit der gleichen Flut von Liebe begrüßt und in jeder Geografie der Welt heroisiert werden. Sogar in lokalen TV-Serienproduktionen können Hollywood-, Bollywood- und südkoreanische Szenarien nun lokale Produktionen inspirieren. Kontinuierlicher kultureller Austausch und gemeinsame Produktionen wie etwa Tools (Android, IOS, Microsoft Office, Play Station usw.) können zu hybriden Identifikationen und dynamischen kulturellen Interaktionen führen. Squid Game¹¹ oder La Casa de Papel, das mit vielen verschiedenen Sprach- und Untertiteloptionen durch künstliche Intelligenz auf Netflix zu sehen ist, kann Menschen aus verschiedenen Welten und geografischen Regionen auf einer gemeinsamen Grundlage bzw. Plattform zusammenbringen. Einige von diesen Fernsehserien inspirierte Inhalte können sogar in den Fremdsprachenunterricht einfließen (wie im folgenden JPEG gesehen).

Abbildung 3.1 Artikelbestimmung

Artikelbestimmung



Unter dem Einfluss der sich rasch entwickelnden und populären Massenmedien haben Unterschiede und Vielfalt begonnen, als Reichtum der Einheit gesehen zu werden. Demzufolge soll Transkulturalität wie Interkulturalität das gegenseitige Verständnis und die Interaktion fördern. Ausgehend von der Bedeutung der Transkulturalität¹² und dem Gesichtspunkt des Konzepts, der die interkulturelle Interaktion¹³ betont, wird in den

¹¹ Abbildung wurde entnommen aus <https://www.instagram.com/deutschmitiva/>.

¹² Andere Begriffe wie Hegemonie, Hyperkulturalität (Han, 2005 zitiert bei Grise, 2006, S. 22) und Sozialisationsprozesse tauchen in Zusammenhang mit Transkulturalität auf. Hierzu (Grise, 2006, S. 22).

¹³ In diesem Zusammenhang können auch afrikanische Fußballspieler in der französischen Fußballnationalmannschaft und im türkischen Fußballverein Beşiktaş sowie mehr als 10 ausländische Fußballspieler, die im spanischen Fußballverein Barcelona spielen, als Beispiele genannt werden.

folgenden Zeilen dargelegt. So sehr, dass Transkulturalität normale und/oder normative Kulturdefinitionen in Frage stellt.

Carl Zuckmayer betont in seinem Werk *Des Teufels General* sogar, dass der Begriff der Transkulturalität eine sehr lange Geschichte hat (Zuckmayer und Johnson, 1962, S. 54).

[...] Stellen Sie sich doch mal Ihre Ahnenreihe vor - seit Christi Geburt. Da war ein römischer Feldhauptmann, ein schwarzer Kerl, braun wie ne reife Olive, der hat einem blonden Mädchen Latein beigebracht. Und dann kam ein jüdischer Gewürzhändler in die Familie, das war ein ernster Mensch, der ist noch vor der Heirat Christ geworden und hat die katholische Haustradition begründet. – Und dann kam ein griechischer Arzt dazu, oder ein keltischer Legionär, ein Graubündner Landsknecht, ein schwedischer Reiter, ein Soldat Napoleons, ein desertierter Kosak, ein Schwarz-wälder Flözer, ein wandernder Müllerbursch vom Elsaß, ein dicker Schiffer aus Holland, ein Magyar, ein Pandur, ein Offizier aus Wien, ein französischer Schauspieler, ein böhmischer Musikant - das hat alles am Rhein gelebt, gerauft, gesoffen und gesungen und Kinder gezeugt – und – und der Goethe, der kam aus demselben Topf und der Beethoven, und der Gutenberg, und der Matthias Grünewald, und - ach was, schau im Lexikon nach. Es waren die Besten, mein Lieber! Die Besten der Welt! Und warum? Weil sich die Völker dort vermischt haben. Vermischt - wie die Wasser aus Quellen und Bächen und Flüssen, damit sie zu einem großen, lebendigen Strom zusammenrinnen.

Nach den von Welsch und schließlich Zuckmayer vorgestellten Ansätzen können folgende Ergebnisse erzielt werden. Das Konzept der Transkulturalitätstheorie ist kompliziert und vielfältig, mit vielen möglichen Interpretationen und Anwendungen in verschiedenen Bereichen. Die Vorstellung, dass Kulturen getrennte, isolierte Einheiten sind, wird von der Transkulturalität in Frage gestellt. Vielmehr wird hervorgehoben, wie Kulturen miteinander verbunden sind, sich vermischen und dynamisch interagieren. Kulturen werden als formbare, dynamische Einheiten betrachtet, die sich aufgrund von Migration, Globalisierung und digitaler Kommunikation ständig verändern.

Während der Kulturbegriff als Kaleidoskop definiert werden kann, lässt sich die Transkulturalität als eine unipolare kulturelle Zivilisation definieren, die alle kulturellen Pole umfasst.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf den Kontext der Interkulturalität eingegangen, um dann die Nuancen zwischen den Konzepten der Trans- und Interkulturalität zu berücksichtigen. Es wird versucht, auf die Frage einzugehen, inwieweit also das Konzept der Interkulturalität in Fremdsprachenlehrwerken vertreten sind und ob dies überhaupt möglich ist.

3.4 Interkulturalität

Die Interaktionen und der kulturelle Austausch zwischen verschiedenen Kulturen stehen im Mittelpunkt des theoretischen Konzepts Interkulturalität. Dieser Schwerpunkt konzentriert sich auf die Aspekte der Zusammenarbeit, der Versöhnung, des Verständnisses und der Kommunikation zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen. Die Interkulturalität neigt jedoch dazu, das Fremde, das heißt das Andere, so zu akzeptieren, wie es ist, ohne es umzuformen oder zu verändern. Interkulturalität strebt danach, das Fremde zu verstehen, ohne sich mit ihm gleichsetzen zu wollen.

In diesem Sinne bezieht sich Interkulturalität auch auf das menschliche Verhalten in Begegnungssituationen, an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in verschiedenen Zeitabschnitten auf Verständigung gerichtet sind (Wierlacher, 2003, S. 257). Der als interkulturell bezeichnete Begriff muss in seiner kulturellen, philologischen und historischen Realität betrachtet und anhand von Begriffen und Gegenbegriffen bewertet werden (Bohnen, 1987, S. 35, zitiert nach Wierlacher, 2003, S. 257). Demzufolge sind das Konzept der Intertextualität und die Kulturauseinandersetzung als grenzüberschreitend gemeinsam zu berücksichtigen.

Das Wort ‚interkulturell‘ verwende ich hier in dem Sinne, wie es sich in der Diskussion um ‚interkulturelle Kommunikation‘ mittlerweile etabliert hat: Indem wir in der interkulturellen Kommunikation versuchen, gleichsam einen Standpunkt zwischen zwei Kulturen einzunehmen, werden wir durch das Überschreiten der Grenzen und die sich dadurch ergebende Distanz zur eigenen Kultur (verstanden als sinnstiftendes geistiges Bezugs- und Orientierungssystem) erst deren Systemhaftigkeit und Prägung gewahr, gleichzeitig können wir für die Sinnzusammenhänge der anderen Kultur sensibilisiert werden (Pohl, 2002, S. 5).

Davon ausgehend könnte man behaupten, dass ein grundlegendes Merkmal der Interkulturalität die Förderung von Toleranz, Respekt und kooperativer Arbeit ist. Die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen und Überzeugungen schafft ein Gleichgewicht, das als Grundlage für eine integrative Gesellschaft dient. Diese integrative Betrachtungsweise geht über das individuelle Handeln hinaus und gewinnt auch auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene an Bedeutung.

Die zunehmende Bedeutung der Interkulturalität in der globalisierten Welt spiegelt sich in der Notwendigkeit wider, individuelle, institutionelle und soziale Kompetenzen zu entwickeln, um die Herausforderungen und das Potenzial der kulturellen Vielfalt zu verstehen und zu bewältigen. Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen wird als ein

wesentlicher Schritt zur Gestaltung einer integrativeren, gerechteren und nachhaltigeren Welt angesehen.

Diese Notwendigkeit zeigt sich auch im Fremdsprachenunterricht und in der Organisation der fremdsprachlichen Materialien. Von dem Gesichtspunkt ‘‘Fremdsprachenlernen war als solches immer ein interkulturelles Lernen‘‘ (Wierlacher und Bogner, 2003, S. 257) ausgehend, scheint die Einbeziehung des Konzepts der Interkulturalität in den Lehrprozess von Fremdsprachenunterrichtsressourcen eher ein Erfordernis als eine pragmatische Herangehensweise zu erweisen. Da die Interkulturalität die Mission hat, eine Grundlage für die Verständigung zu schaffen, ist es wesentlich, sie mit der Wahrnehmung des eigenen und des fremden Phänomens in Einklang zu bringen. Denn die Prozesse, die mit reinem Wort-basierten Unterricht, Auswendiglernen und Übersetzungsübungen im Fremdsprachenlehrwerk durchgeführt werden, schaffen eine bloße Ebene über die fremde Kultur. Das Lehren von Sprache beinhaltet mehr als nur das Auswendiglernen von Grammatikregeln und Vokabeln, wie Glasersfeld und Humberto Maturana mit ihrem Konzept der Sprache, der Orientierung und der Organisation des menschlichen Verhaltens zeigen (Hug, Mitterer und Schorner, 2019, S. 111).

So ist Interkulturalität ein Konzept, das Individuen oder Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen hervorhebt, die interagieren und kulturelle Werte, Perspektiven und Praktiken austauschen. Sie erkennt und würdigt die kulturelle Vielfalt und fördert gleichzeitig gegenseitiges Verständnis¹⁴, Zusammenarbeit und Harmonie. Die Anerkennung der Komplexität und Dynamik, die interkulturellen Interaktionen innewohnen, ist Teil dieser formalen Annahme der Interkulturalität. Somit besteht das Hauptziel der Interkulturalität darin, vorteilhafte Beziehungen zu fördern, indem offene Kommunikation, aktives Zuhören und die Wertschätzung anderer Weltanschauungen gefördert werden. Zu diesem vielschichtigen Prozess gehört mehr als nur Koexistenz. Ihr Ziel ist es, Brücken zwischen den Kulturen zu bauen, damit sie in einem gemeinsamen Raum koexistieren können, in dem kulturelle Unterschiede gefeiert und nicht als Hindernisse angesehen werden.

Die ‚Zwischenräume der Kulturen‘ erweisen sich als ein Gefüge solcher weltweiten kulturellen Verflechtungen, die keineswegs nur durch einen ‚gleichursprünglichen‘

¹⁴ Siehe auch interkulturelle Hermeneutik bei Krusche/Wierlacher, 1990; Scheiffele, 1993, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 218.

Wechselaustausch geprägt sind, sondern nicht zuletzt auch durch kulturelle Differenzen, Konflikte und Hierarchien sowie durch Ungleichheiten zwischen Zentren und Peripherien (Bachmann-Medick, S. 445, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003).

In diesem Zusammenhang geht Bachmann-Medick (2003, S. 445) nicht von einem ganzheitlichen Verständnis von Kultur aus, sondern verweist darauf, dass Kulturen nicht auf einer festen Ebene betrachtet werden können. Dementsprechend ist es wichtig zu betonen, dass Interkulturalität nicht nur als abstraktes Konzept betrachtet werden sollte, sondern als aktive Praxis, die kontinuierliche Anstrengungen erfordert. In dieser Hinsicht betont die kulturelle und interkulturelle Bildung die Selbstwahrnehmung und -bewertung in wissenschaftlicher, ethischer und kulturell vermittelter Hinsicht (Reich und Wierlacher, 2003, S. 206). Somit können der eigene ‚Verstehensrahmen‘, ‚kulturelle Brückenstellung‘ oder ‚doppelte Optiken‘ in Gang gesetzt werden.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen¹⁵ erfordert einen ständigen Dialog, die Reflexion der eigenen kulturellen Perspektive und die Bereitschaft, sich an unterschiedliche kulturelle Kontexte anzupassen. Durch die systematische Förderung der Interkulturalität kann eine Gesellschaft eine Atmosphäre schaffen, in der kulturelle Vielfalt als Bereicherung und nicht als Hindernis wahrgenommen wird. Dies trägt dazu bei, eine integrativere, gerechtere und nachhaltigere globale Gemeinschaft zu schaffen.

Wierlacher (2003, S. 257-262) sieht das Konzept der Interkulturalität als einen bewussten Verständnisversuch des Phänomens des Eigenen und des Fremden, eine Art der Wahrnehmung unterschiedlicher Kulturen, eine Schnittmenge der Kulturen und eine dritte Ordnung, die Toleranz hervorbringt. Interkulturelle Aspekte in diesem Sinne können sich in der Interaktion zwischen Menschen, in der Analyse der Sprache und Texte, in den Lebens- und Produktionsabläufen der Arbeitswelt oder an den verschiedenen Diskursen zeigen.

Soweit sich die Geschichte der Kulturen überblicken läßt, lernt eine Kultur von der anderen und grenzt sich zugleich von ihr ab. Das Fremde wird so zum Ferment der Kulturentwicklung. Dieses produktive Wechselverhältnis von Fremdem und Eigenem vermag auch die Germanistik zu nutzen, wenn sie sich mehr als bisher auf die kulturelle Vielfalt ihrer Bedingungen, Fragestellungen und Erkenntnismöglichkeiten besinnt [...] (Wierlacher und Bogner, 2003, S. 7).

In der kommunikativen Ebene bezieht sich der Begriff ‚fremd‘ typischerweise auf eine gewisse Entfernung oder Schwierigkeit, in einer Interaktion zwischen zwei oder mehr

¹⁵ Siehe auch LAC-Raster von Müller-Jacquier (2000).

Personen Sinn zu machen. Dies kann auf kulturelle Unterschiede, sprachliche Unterschiede, Verhaltensunterschiede oder andere Unterschiede zwischen den Parteien zurückzuführen sein. Zum Beispiel können die Parteien nicht die gleiche Sprache sprechen, oder sie können aus verschiedenen Kulturen kommen, haben verschiedene Normen, oder haben verschiedene Kommunikationsstile. Somit bezieht sich Fremdheit auf die Schwierigkeit einer Person, Sinn zu machen oder eine andere Person zu interpretieren. Das Fremde¹⁶ kann hiermit eine Mauer der Kommunikation zwischen den Gegensätzen schaffen. Es kann Missverständnisse, Konflikte und Probleme in der Kommunikation verursachen oder auslösen. Das Verstehen und Überwinden dieser Art von Ungewohnheit ist eine wesentliche Fähigkeit in der interkulturellen Kommunikation und Kommunikation zwischen verschiedenen Gruppen. Die Entwicklung von Empathie, Offenheit, Toleranz und effektiven Kommunikationsfähigkeiten wird dazu beitragen, Ungewohnheiten zu verringern.

Zu den konkretesten Bereichen, in denen das Konzept der Fremdheit vertreten ist, gehören auch die Fremdsprachenlehrwerke. Der direkte Kontakt mit Fremden wird aus erster Hand durch Fremdsprachenlehrwerke vermittelt, denn diese Möglichkeit kann in Abhängigkeit von vielen verschiedenen Variablen wie dem sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrund gestaltet werden. Die dementsprechende Fremdsprachendidaktik sollte sich in den Lehrwerken aufgrund der Notwendigkeit dieses Kontextes bemerkbar machen. Einer der natürlichsten Wege, diese interkulturellen Elemente und Aspekte zu erkennen, ist die Analyse des Inhalts von Fremdsprachenlehrwerken.

In dieser Studie wird im Einklang damit versucht, diese interkulturellen Aspekte anhand von Lehrwerken, die in drei verschiedenen Sprachen (Deutsch-Englisch-Türkisch) gedruckt wurden, zu erkennen und zu interpretieren.

Im folgenden Abschnitt wird der theoretische und methodische Rahmen der Studie erarbeitet und die Ergebnisse werden anhand ausgewählter Kategorien interpretiert. Es folgt eine Diskussion des übergreifenden konzeptionellen Ansatzes der Studie, nämlich Maletzkes Modell der zehn Strukturmerkmale von Kulturen, das die analytische Grundlage der Studie bildet.

¹⁶ Siehe in diesem Zusammenhang: Öztürk, K. (2006). Ida von Hahn-Hahn'ın "Orientalische Briefe" Ve Lady Mary Montagu'nun "Briefe Aus Dem Orient" Adlı Eserlerinde Doğu İle İlk Karşılaşmada Yabancılik. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16), 473-491.

3.5 Strukturmerkmale von Kulturen nach Maletzke

In den vorherigen Abschnitten wurden detaillierte Erklärungen zum Begriff Kultur und seiner Vielschichtigkeit gegeben. In diesem Kapitel wird zunächst wiederum eine kurze Einführung in den betreffenden Begriff erfolgen, anschließend wird Maletzkes Konzept zu den strukturellen Merkmalen von Kulturen diskutiert. Im Einklang mit dieser Annahme werden im Analyseteil die Daten aus den Lehrwerken überprüft, wobei der Schwerpunkt auf den grundlegenden Merkmalen liegt.

Der komplexe Begriff der Kultur hat je nach Disziplin unterschiedliche Bedeutungen und charakterisiert die mentalen und sozialen Merkmale einer Gesellschaft. Insbesondere die enge Verbindung zur Sprache bietet einen vielversprechenden Ansatz zum Verständnis von Kultur: Sprache spiegelt kulturelle Werte wider und dient als Medium für deren Weitergabe. Trotz der Vielfalt der Definitionen besteht Einigkeit darüber, dass Kultur Identität formt, ein Gefühl der Zugehörigkeit schafft und soziale Prozesse der Ein- und Ausgrenzung beeinflusst.

Das Konzept von Maletzke (1996), ‚Strukturmerkmale von Kulturen‘, dient an dieser Stelle dazu, diese Komplexität zu erfassen und die Zusammenhänge zu beleuchten, die in den folgenden Abschnitten der Studie untersucht werden. Maletzke (1996, S. 42-107) hebt den Einfluss von Kulturen auf individuelle Persönlichkeiten und Verhaltensweisen hervor, wobei er die Rolle der kulturellen Strukturen in diesem Prozess betont. Demzufolge prägen Kulturen zwar die Wahrnehmung und das Verhalten des Einzelnen, doch bleiben diese Auswirkungen im täglichen Leben oft unbemerkt. Solche Unterschiede werden in der Interaktion mit anderen Kulturen deutlicher. Maletzke befasst sich mit den wesentlichen Unterschieden zwischen den Kulturen und weist darauf hin, dass jede Kultur eine bestimmte strukturelle Ordnung besitzt, die ihr einzigartiges kulturelles Profil kennzeichnet. Er betrachtet Kultur als etwas Selbstverständliches. Die von Maletzke vorgeschlagenen strukturellen Merkmale werden als funktional verbundene Komponenten betrachtet, die im gesamten Systemkontext Bedeutung gewinnen. Diese umfassen: Nationalcharakter-Basispersönlichkeit, Wahrnehmung, Zeiterleben, Raumerleben, Denken, Sprache, Nichtverbale Kommunikation, Wertorientierungen, Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen, soziale Gruppierungen und Beziehungen.

Nach diesem Ansatz schaffen Kulturen eine Vielzahl von ‚Objektivierungen‘, die von Generation zu Generation weitergegeben und auf verschiedene Weisen interpretiert

werden. Dazu gehören Bereiche wie Philosophie, Religion, Kunst, Musik, Literatur und alltägliche Gegenstände. Maletzkes Methode verfolgt das Ziel, die komplexe Beschaffenheit kultureller Systeme zu beleuchten und einen Rahmen für die Analyse sowie das Verständnis kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu bieten. Auch wenn die spezifischen Details der strukturellen Merkmale innerhalb dieser Herangehensweise variieren können, werden allgemein zehn Merkmale als besonders relevant angesehen. Diese Merkmale werden im Folgenden kurz behandelt und erklärt.

3.5.1 Nationalcharakter-Basispersönlichkeit

Die Vorstellung vom Nationalcharakter besagt, dass Menschen einer Nation gemeinsame Eigenschaften teilen. Solche Annahmen zeigen sich oft in Klischees: Deutsche seien fleißig und humorlos, Franzosen galant und nationalbewusst. Doch wissenschaftliche Versuche, den Nationalcharakter differenziert zu beschreiben, stoßen auf Schwierigkeiten. Maletzke verweist auf Studien, die Unterschiede in den nationalen Merkmalen aufzeigen, wie z.B. die Studien von Ruth Benedict über Japan. Nach Maletzke kann das Verhalten innerhalb einer Nation stark variieren, beispielsweise zwischen Nord- und Süddeutschen. Daher zielen moderne Ansätze wie die ‚Basispersönlichkeit‘ und der ‚Sozialcharakter‘ darauf ab, psychologische Gemeinsamkeiten innerhalb von Kulturen zu identifizieren. Diese Konzepte berücksichtigen, dass trotz individueller Unterschiede grundlegende Gemeinsamkeiten bestehen können. „Wir sind nicht interessiert an den Besonderheiten, in denen sich die Personen voneinander unterscheiden, sondern an jenen Bereichen ihrer Charakterstruktur, die den meisten Mitgliedern der Gruppe gemein sind. Diese Bereiche nennen wir Sozialcharakter.“ Dennoch bleibt die Frage offen, ob solche Konzepte empirisch fassbar sind, da sich menschliches Verhalten stark von der jeweiligen Situation beeinflussen lässt (Maletzke, 1996, S. 42-47). Des Weiteren bezieht Maletzke sich auf Kracauer, Wolfenstein und Leites, die von der These ausgehen, dass Filme die Kernüberzeugungen, Wünsche und Fantasien einer Gesellschaft widerspiegeln und daher Einblicke in den Nationalcharakter geben könnten.

3.5.2 Wahrnehmung

Die Wahrnehmung sollte trotz ihrer auf den ersten Blick scheinbar unkomplizierten Natur nicht auf die bloße sinnliche Replikation äußerer Reize reduziert werden. Psychologen betrachten die Wahrnehmung als ein komplexes Phänomen, das mit Aufmerksamkeit,

Denken und anderen psychologischen Faktoren verbunden ist. Wahrnehmung ist also kein passiver, sondern ein aktiver und gestaltender Prozess, der durch subjektive Erfahrungen und kulturelle Einflüsse geprägt ist. Menschen nehmen die Welt nicht objektiv und unvoreingenommen wahr, sondern aus einem selektiven Blickwinkel heraus. Menschen aus verschiedenen Kulturen nehmen die Welt auf ihre eigene Art und Weise wahr. Daraus folgt, dass Wahrnehmung ein Aspekt ist, der durch kulturelle Kontexte gestaltet wird. Die Bedeutung von Objekten variiert je nach kulturellen Unterschieden, was sich auf die Art und Weise auswirkt, wie der Einzelne wahrnimmt. Das Konzept der ‚Wahrnehmung‘ wird in drei verschiedenen Kontexten analysiert (Maletzke, 1996, S. 48-53).

Sehen (Visuelle Perzeption): Die Wahrnehmung von Details und Farben variiert stark zwischen Kulturen. Während Eskimos viele Begriffe für verschiedene Schneetypen haben, verwenden europäische Sprachen oft nur ‚weiß‘. Geometrische Formen wie rechte Winkel können ebenfalls unterschiedliche Bedeutungen haben. Laut Maletzke (1996) legen Kulturen fest, wie sie Farbspektren unterteilen und welche Farben für bestimmte Anlässe wie Geburt, Hochzeit oder Tod bedeuten. Diese kulturellen Farbmerkmale sind oft nicht sofort erkennbar, zeigen aber, dass das Farbsehen stark kulturell geprägt ist.

Tastsinn (Taktile Perzeption): Die Wahrnehmung von Körperkontakt variiert stark zwischen Kulturen. Während in einigen Gesellschaften körperliche Nähe üblich ist, wird sie in anderen als unangemessen empfunden. Die Bedeutung von Berührungen unterscheidet sich ebenfalls: Händeschütteln ist in vielen Kulturen normal, während in anderen das Reiben von Nasen oder Stirnen, Schulterklopfen und ähnliche Gesten als Zeichen guter Beziehungen gelten. Küssen kann Intimität symbolisieren und in einigen Kulturen verboten sein, während das Auflegen der Hände als Ritual oder Heilungspraktik betrachtet wird.

Geruchssinn (Olfaktorische Perzeption): Die Wahrnehmung und Reaktion auf Gerüche variieren stark zwischen Kulturen. Während in den USA Gerüche häufig durch Deodorants und Parfums überdeckt werden, werden sie in Kulturen wie der arabischen, indischen, italienischen oder französischen intensiver wahrgenommen und auch solche, die als unangenehm gelten, werden geschätzt. In französischen Städten etwa verleiht der Duft von Kaffee, Gewürzen, Gemüse und frischer Wäsche dem Alltag Farbe und Charme. Dies zeigt, dass die Wahrnehmung von Gerüchen stark kulturell geprägt ist.

3.5.3 Zeiterleben

Philosophen betrachten Zeit als eine grundlegende Dimension, die allen Menschen gemeinsam ist. In der Praxis jedoch unterscheiden sich die Konzepte und der Umgang mit Zeit erheblich von Kultur zu Kultur. Nach Maletzke wird das Zeiterleben in zwei Zusammenhängen diskutiert (Maletzke, 1996, S. 53-57).

Zeitkonzepte: Die Zeit wird in den verschiedenen Kulturen unterschiedlich aufgefasst. In westlichen Kulturen wird Zeit oft als ein lineares Kontinuum gesehen, das in Einheiten wie Stunden und Minuten unterteilt ist – Zeit ist Geld und eng mit der Zukunft verbunden. Im Gegensatz dazu sehen viele asiatische und afrikanische Kulturen die Zeit als zyklisch und nicht als streng linear an. Die Tiv zum Beispiel betrachten die Zeit als eine Kapsel, und die Sauteaux sehen Ereignisse nicht auf einer festen Zeitachse.

Umgang mit Zeit: Der Umgang mit Zeit wird durch Mechanisierung und Industrialisierung geprägt. In industrialisierten Gesellschaften neigt man zu präziser Zeitmessung und strenger Pünktlichkeit. In weniger industrialisierten Kulturen sind die Zeitvorstellungen oft flexibler. Beispielsweise wird Pünktlichkeit in Lateinamerika und Brasilien anders interpretiert als in Nordamerika oder Europa, wo strikte Regeln für die Zeitbeachtung gelten. Insgesamt zeigt sich, dass Zeit nicht nur eine universelle Dimension ist, sondern auch stark kulturell geprägt und in ihrer Handhabung variabel ist.

3.5.4 Raumerleben

Raum wird in verschiedenen Kulturen unterschiedlich verstanden und genutzt. Dies betrifft sowohl die Konzepte von Raum als auch den Umgang mit ihm (Maletzke, 1996, S. 57-63).

Raumkonzepte: Kulturelle Vorstellungen von Raum sind sehr unterschiedlich. Während westliche Kulturen Raum oft in deutlich abgegrenzte, funktionale Zonen unterteilen, betrachten andere Kulturen Raum als etwas Fließendes oder Zyklisches. Zum Beispiel legen die Japaner großen Wert auf die Bedeutung der Zwischenräume und verehren diese, während die Hopi-Indianer abstrakte Konzepte wie ‚Himmel‘ und ‚Hölle‘ vermeiden und Raum anhand der Lage von Objekten definieren.

Umgang mit Raum: Vorstellungen von Raum gelten oft als die einzige naturgegebene Art, Raum zu begreifen. Raumnutzung hängt eng mit den Raumkonzepten zusammen. In westlichen Kulturen sind private Bereiche klar definiert, und es gibt strenge Regeln für

Pünktlichkeit und Abstand. In Mittelmeerländern und Lateinamerika leben Menschen enger zusammen, während in Japan Räume oft flexibel und multifunktional sind. Unterschiedliche Raumkonzepte erscheinen interkulturell oft befremdlich, und es wird fälschlicherweise angenommen, dass nur die eigene Sichtweise richtig ist. Es ist wichtig zu erkennen, dass verschiedene Raumkonzepte nicht automatisch als richtig oder falsch, überlegen oder minderwertig beurteilt werden sollten.

3.5.5 Denken

Es ist allgemein bekannt, dass Menschen aufgrund verschiedener Weltansichten, Verhaltensweisen und Werte unterschiedliche Gedankeninhalte haben. Weniger klar ist jedoch, dass auch die Denkweisen von Kultur zu Kultur variieren. Während häufig davon ausgegangen wird, dass die westliche Denkweise universell gilt, haben wissenschaftliche Studien gezeigt, dass viele Kommunikationsprobleme durch Unterschiede in den Denkweisen bedingt sind. Zusammengefasst lassen sich zentrale Denkformen grob in folgende Typen unterteilen (Maletzke, 1996, S. 63-72):

Logisch vs. Prälogisch: Westliches Denken ist tendenziell logisch, d.h., es folgt analytischen und rationalen Prinzipien, während prälogisches Denken ganzheitlicher, assoziativer und emotionaler ist.

Induktiv vs. Deduktiv: Induktives Denken beginnt mit konkreten Beobachtungen und entwickelt daraus allgemeine Prinzipien, während deduktives Denken von allgemeinen Theorien ausgeht und diese empirisch überprüft. Kulturen wie die westliche neigen zum induktiven Denken, während andere Kulturen, wie die russische oder arabische, oft deduktiv vorgehen.

Abstrakt vs. Konkret: Westliche Kulturen neigen zu abstraktem Denken, das von allgemeinen Konzepten ausgeht, während viele andere Kulturen konkretes Denken bevorzugen, das auf spezifischen, anschaulichen Details basiert.

Alphabetisch vs. Analphabetisch: Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben beeinflusst das Denken erheblich. Alphabetische Kulturen tendieren zu abstrakterem und weniger situationsgebundenem Denken, während analphabetische Kulturen stärker an konkrete Situationen gebunden sind. Diese Dimensionen sind eng miteinander verknüpft und überschneiden sich teilweise. Es ist wichtig zu verstehen, dass der ‚Bezugsrahmen‘ als ‚frame of reference‘ – also die kulturelle Perspektive, aus der Menschen die Welt betrachten – entscheidend dafür ist, wie sie denken und handeln. Unterschiede in der

Denkweise führen häufig zu Missverständnissen, besonders bei interkulturellen Begegnungen.

3.5.6 Sprache

Sprache ist ein vieldeutiger Begriff, der in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich verwendet wird, sei es Linguistik, Psychologie oder Soziologie. Grundsätzlich ist symbolhaft – abstrakte Sprache unerlässlich für den Menschen als Kulturwesen – ohne Sprache keine Kultur. Die konkrete Vielfalt der Sprachen ist enorm und hängt davon ab, wie man Sprache definiert. Zum Beispiel listet der ‚Linguistic Survey of India‘ 179 Sprachen und 544 Dialekte auf, obwohl sich Englisch als lingua franca etabliert hat. Durch die Kategorisierung von Phänomenen trägt die Sprache zur Reduzierung der Komplexität der Welt und zur Schaffung von Ordnung bei. Sie beeinflusst nicht nur die Wahrnehmung, sondern gestaltet auch die Realität. Laut der Theorie von Sapir und Whorf prägt die Sprache die Wahrnehmung der Welt, wobei jede Sprache die Welt auf ihre eigene Weise abbildet. Dies spiegelt sich in der Tatsache wider, dass Sprachen verschiedene Aspekte der Welt mit unterschiedlicher Präzision differenzieren, je nach kultureller Relevanz dieser Aspekte. Ein Beispiel dafür ist, dass Eskimos viele Begriffe für Schnee haben, die für ihr Überleben wichtig sind, während andere Kulturen weniger differenzierte Begriffe verwenden (Maletzke, 1996, S. 72-76). Zusätzlich haben auch Subkulturen eigene Sprachen, die spezifische Weltansichten widerspiegeln. Die Semantik eines Begriffs ist oft kontextabhängig und kann zu Missverständnissen führen, besonders in interkulturellen Begegnungen, wo gleiche Begriffe unterschiedliche Bedeutungen haben können, unterteilen.

3.5.7 Nichtverbale Kommunikation

Sprache ist zwar das komplexeste Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung, aber nicht das einzige. Viele Verhaltensweisen, die unter ‚Nichtverbale Kommunikation‘ zusammengefasst werden, tragen ebenfalls zur Bedeutungsübermittlung bei. Der Begriff ‚Körpersprache‘ wird oft verwendet, umfasst jedoch nur einen Teilbereich dieser Kommunikation. Nichtverbale Kommunikation wurde zwar schon lange vor der Prägung des Begriffs erforscht, doch erst mit moderner Computertechnologie konnten präzise Notationssysteme entwickelt werden. Die Komplexität dieser Kommunikationsform erschwert eine systematische Einteilung, was dazu führt, dass verschiedene Wissenschaftler unterschiedliche Gliederungen vorschlagen. Maletzke verweist auf einen

bekannten Gesichtspunkt von Argyle, die verschiedenen Aspekte der nonverbalen Kommunikation unterscheidet, darunter Kinesics (Körpersprache), Proxemics (Raum und Distanz), Orientierungswinkel, äußeres Erscheinungsbild, Haltung, Kopfbewegungen, Gesichtsausdruck, Gestik, Blickkontakt und Paralinguistik (Maletzke, 1996, S. 76-80).

Die Art der nonverbalen Kommunikation wird stark von der Kultur beeinflusst. So kann beispielsweise Lachen in westlichen Kulturen Freude ausdrücken, während es in Japan Verwirrung signalisieren kann. Auch der Blickkontakt und die Gesten sind von Kultur zu Kultur sehr unterschiedlich. In westlichen Ländern gilt direkter Augenkontakt als Zeichen von Aufrichtigkeit, während in vielen asiatischen Kulturen ein direkter Blick als respektlos angesehen wird. Gesten sind oft konventionell und können von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein. So zeigen beispielsweise amerikanische Gesten, wie Handzeichen für Mitfahrgelegenheit, spezifische Bedeutungen, die in anderen Kulturen nicht verstanden werden könnten. Auch das Küssen als Gestik variiert stark zwischen Kulturen.

In diesem Zusammenhang umfasst Paralinguistik die Merkmale der Sprechweise wie Tonfall und Lautstärke, die ebenfalls kulturell geprägt sind. Verschiedene Kulturen haben unterschiedliche Normen hinsichtlich Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit und Redefluss. Während Amerikaner beispielsweise oft als laut und gesprächig wahrgenommen werden, sind Finnen für ihre langsame und pausenreiche Art zu sprechen bekannt. In der interkulturellen Kommunikation können diese Unterschiede zu Missverständnissen führen, da dieselben nonverbalen Signale in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen haben können.

3.5.8 Wertorientierungen

Denkweisen, Erlebnisse und Handlungen basieren auf Wertorientierungen, die durch den Sozialisationsprozess von Generation zu Generation weitergegeben werden und sich durch sozialen Wandel verändern können. Werte variieren zwischen Kulturen und formen kulturelle Strukturen. Diese Werte sind oft unbewusst und werden erst im Kontakt mit anderen Kulturen bewusst. Als Maßstäbe zur Weltordnung sind sie begrenzt, da sie grundlegenden Bedürfnissen entsprechen. Maletzke verweist auf das grundlegende Werk ‚Variations in Value Orientations‘ von Kluckhohn und Strodtbeck (1961), das fünf zentrale Probleme behandelt, die Kulturen auf unterschiedliche Weise lösen. Im

Folgenden werden diese Zusammenhänge kurz vorgestellt (Maletzke, 1996, S. 80-90). Drei Thesen bilden die Grundlage der anthropologischen Lehre von Wertorientierungen:

- Menschen aller Zeiten und Kulturen stehen vor einer begrenzten Anzahl von Problemen, für die sie Lösungen finden müssen.
- Für jedes Grundproblem gibt es nur eine begrenzte Anzahl von Lösungsmöglichkeiten.
- Alle Gesellschaften haben Zugang zu den gleichen Lösungsmöglichkeiten, gewichten diese jedoch unterschiedlich, was zu kulturspezifischen Rangordnungen der Werte führt. Bei sozialem und kulturellem Wandel ändern sich nicht die Werte selbst, sondern deren Rangfolge, was als Wandel der Wertorientierungen bezeichnet wird.

Im Buch von Kluckhohn und Strodtbeck werden fünf Grundprobleme unterschieden, die sich folgendermaßen formulieren lassen:

- Wie ist die menschliche Natur beschaffen? (Human nature orientation)
- Welche Beziehung besteht zwischen Menschen und Natur? (Man-nature orientation)
- Welche Bedeutung hat die Zeit im Leben der Menschen? (Time orientation)
- Welche Arten von Aktivität sind zu unterscheiden? (Activity orientation)
- Welche Formen der Beziehung zwischen Menschen gibt es? (Relational orientation).

Kulturkreisläufe weisen unterschiedliche Werteprofile auf, deren Gewichtung sich mit dem gesellschaftlichen Wandel verschiebt, obwohl die Kernwerte weitgehend konstant bleiben. So sind beispielsweise in Nordamerika Individualismus, Zukunftsorientierung und die Beherrschung der Natur vorherrschend, während in den spanisch-amerikanischen Kulturen im Südwesten der USA eher gegenwartsorientiertes Denken und die Unterwerfung unter die Natur verbreitet sind. Die Wertorientierungen sind zwar in der Regel stabil, entwickeln sich aber aufgrund sozialer und kultureller Einflüsse allmählich weiter. In Entwicklungsregionen tragen die Modernisierung, die Übernahme westlicher Werte und die Verbreitung von Massenmedien zu kulturellen Veränderungen und Anpassungen bei.

3.5.9 Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen

Maletzke (1996, S. 91-99) zufolge hat jede Kultur ihre eigenen Vorstellungen davon, was als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gilt, weshalb sich das Verhalten kulturell stark unterscheiden kann. In diesem Kontext hebt er Sitten, Normen, Riten, Tabus und Rollen im Kontext von Verhaltensmustern hervor. Im folgenden Abschnitt werden diese Konzepte kurz dargestellt.

Sitten, Normen, Riten, Tabus

Kulturelle Verhaltensweisen variieren stark, da jede Kultur ihre eigenen Vorstellungen von ‚richtigem‘ und ‚falschem‘ Verhalten hat. Diese kulturellen Normen betreffen alltägliche Handlungen wie Heiratsriten, Sexualverhalten, Spiele, Kaufverhalten, Essgewohnheiten, Spaziergänge und Erziehung. Zum Beispiel gibt es in Heiratsriten große Unterschiede. In einigen Kulturen wählen die Familien die Ehepartner aus, während in anderen Kulturen die romantische Liebe im Vordergrund steht. Auch im Sexualverhalten gibt es diverse Normen, von großer Freiheit in manchen Kulturen bis hin zu strengen Regeln in anderen (Maletzke, 1996, S. 91-99).

Nach Maletzke (1996) sind Bräuche und Normen kulturelle Regeln, die festlegen, wie sich Individuen in bestimmten Situationen verhalten sollen. Während Werteinstellungen auf einer allgemeinen und abstrakten Ebene angesiedelt sind, beeinflussen Bräuche und Normen konkrete alltägliche Handlungen und variieren je nach Kultur. Zu den Beispielen gehören Heiratsriten, sexuelles Verhalten, Glücksspielgewohnheiten, Konsumverhalten, Essgewohnheiten, Gehverhalten und Erziehungsstile. Nach Maletzke bestimmen Bräuche und Normen das Verhalten von Individuen in spezifischen Situationen und variieren je nach Kultur. Diese kulturellen Regeln sind im Alltag von zentraler Bedeutung und beeinflussen verschiedene Lebensbereiche. Maletzke untersucht die strukturellen Merkmale verschiedener Kulturen anhand der folgenden Kategorien:

Heiratsriten: In Nordamerika finden Paare oft selbst zueinander und heiraten unter minimalen formalen Anforderungen. In vielen anderen Kulturen hingegen schließen Familienoberhäupter Eheverträge ab. Historisch gesehen kannten sich Brautleute bei den alten Griechen und Chinesen vor der Hochzeit oft nicht persönlich. Während in westlichen Gesellschaften der Brautkauf als unvorstellbar gilt, wird er in einigen Kulturen als Norm angesehen und kann als Ausdruck des Stolzes der Brautfamilie angesehen werden.

Sexualverhalten: Die Normen bezüglich Sexualverhalten sind vielfältig. Auf Samoa und den Trobriand-Inseln genießen junge Menschen große Freiheiten, ebenso wie im israelischen Kibbuz. In westlichen Kulturen, wie bei den Crow-Indianern, gibt es oft eine ‚doppelte Moral‘, bei den Männern mehr Freiheiten gewährt werden. Historische Unterschiede, wie die zwischen amerikanischen Soldaten und englischen Mädchen im Zweiten Weltkrieg, verdeutlichen, wie variabel Sexualverhalten wahrgenommen wird.

Spiele und Spielen: Johan Huizinga beschreibt in ‚Homo Ludens‘, dass Spiele kulturell verschieden gestaltet sind, aber gemeinsame Motive teilen. In Europa und Nordamerika ist der Wettbewerbscharakter von Spielen oft stark ausgeprägt, während viele andere Kulturen den Spaß und das gemeinsame Erlebnis ohne Wettbewerbsdruck betonen.

Kaufverhalten: In Industrieländern sind Kaufprozesse häufig unpersönlich und preisbasiert. Im Gegensatz dazu ist das Feilschen, wie im arabischen Raum, üblich und beinhaltet persönliche Interaktionen. In Westirland kann die vollständige Bezahlung eines Kaufes sogar das Ende einer Beziehung symbolisieren.

Essen und Tischsitten: Essgewohnheiten unterscheiden sich erheblich. In England führt der Vater das Frühstücksgespräch, während in Amerika die Mutter den Ton angibt. In vielen asiatischen Kulturen verabschiedet man sich nach einer Mahlzeit schnell, was in Nordamerika als unhöflich angesehen werden könnte.

Spaziergänge: In Afghanistan kann ein Spaziergang über Felder als Eindringen in private Bereiche betrachtet werden, was die kulturellen Sensibilitäten widerspiegelt.

Erziehung: Die Methoden der Erziehung variieren stark. In weniger technologisch entwickelten Gesellschaften haben Kinder oft mehr Unabhängigkeit und weniger Aufsicht, während in anderen Kulturen eine striktere Überwachung der Kinder üblich ist.

Rituale und Tabus: Rituale und Tabus sind kulturell spezifisch und betreffen häufig religiöse und soziale Aspekte. Asiatische Kulturen führen oft Rituale wie Opfergaben durch, während in Indien religiöse Tabus, wie Fragen der Reinheit und soziale Interaktionen, besonders ausgeprägt sind. Bei den Zulus beispielsweise ist es tabu, Verwandtennamen auszusprechen.

Rollen: Menschen haben spezifische Erwartungen an das Verhalten in verschiedenen Situationen, die in den Sozialwissenschaften als ‚Rollen‘ bezeichnet werden. Diese Rollenerwartungen üben starken sozialen Druck auf das Individuum aus. Abweichendes

Verhalten wird sanktioniert, was zu Bestrafung oder Ausschluss führen kann. Während im Theater Rollen als Spiel und Täuschung verstanden werden, sind alltägliche Rollen ernst gemeint und werden von anderen nicht als Spiel erkannt. Die konkreten Formen von Rollen variieren kulturell. In vielen Kulturen überschneiden sich Rollen und sind weniger strikt getrennt, während in Japan Rollen strikt getrennt sind. Dies zeigt sich besonders in der historischen Behandlung von Kriegsgefangenen: Japaner sahen die strikte Einhaltung der jeweiligen Rolle als essenziell, während Abweichungen von diesen Rollennormen als gravierende Provokationen angesehen wurden (Maletzke, 1996, S. 98-99). Diese Beispiele verdeutlichen, wie tief verwurzelt kulturelle Sitten und Normen im Alltag sind und wie stark sie das Verhalten und die sozialen Interaktionen in verschiedenen Kulturen prägen.

3.5.10 Soziale Gruppierungen und Beziehungen

Die soziale Struktur einer Gesellschaft und ihre Beziehungen sind oft kulturell spezifischer als allgemein angenommen. Gruppierungen und Beziehungen spiegeln kulturelle Strukturmerkmale wider. Zwar können Strukturen und Prozesse theoretisch getrennt werden, sind sie in der Praxis jedoch untrennbar miteinander verbunden. Soziale Prozesse finden ständig in Strukturen statt und sind stets von diesen beeinflusst (Maletzke, 1996, S. 99-107).

Soziale Gruppierungen

Nach Maletzke (1996) ist jede Gesellschaft auf vielfältige Weise organisiert, und es wäre unmöglich, all diese Gruppen umfassend und systematisch zu behandeln. Einige ausgewählte Beispiele sollen jedoch verdeutlichen, wie breit das Spektrum kulturspezifischer Gruppierungen ist. Dazu zählen Familie, Verwandtschaft, Klassen und Kasten, Status und Eliten.

Familie: In Industrieländern hat sich die Großfamilie, in der mehrere Generationen zusammenleben, zur Kleinfamilie gewandelt. In vielen Kulturen, insbesondere in weniger industrialisierten Regionen, ist die Großfamilie nach wie vor vorherrschend. Diese Struktur beeinflusst stark das Leben und die sozialen Rollen der Familienmitglieder.

Verwandtschaft: Verwandtschaftssysteme variieren stark zwischen Kulturen. Einige Kulturen haben komplexe Verwandtschaftsbezeichnungen, die für Außenstehende schwer verständlich sind. In vielen Kulturen sind diese Systeme präzise strukturiert und prägen das soziale Leben erheblich.

Klassen und Kasten: Auch wenn der Begriff ‚Klasse‘ in modernen Gesellschaften umstritten ist, existieren in vielen Kulturen nach wie vor ausgeprägte Klassenstrukturen. In Indien beispielsweise beeinflusst das Kastenwesen nach wie vor die Gesellschaftsstruktur stark, obwohl es offiziell abgeschafft ist.

Status: Der Status eines Individuums variiert je nach Kultur und kann durch verschiedene Kriterien wie Alter, Herkunft oder Bildung bestimmt werden. In einigen Kulturen, wie Japan, hat der Status eine zentrale Bedeutung und beeinflusst alle sozialen Interaktionen.

Eliten: Eliten, also kleine, einflussreiche Gruppen an der Spitze der sozialen Hierarchie, prägen oft entscheidend das geistige und politische Leben einer Gesellschaft. In vielen Entwicklungsländern stehen Eliten zwischen der traditionellen Kultur und westlichen Einflüssen.

Soziale Beziehungen: Innerhalb und zwischen sozialen Gruppen bestehen vielfältige Beziehungen, die kulturell geprägt sind und zahlreiche spezifische Formen annehmen. Hier betrachten wir nur einige ausgewählte Themen als Beispiele: Individuum und Gruppe, Freundschaft, Gesicht wahren, und zur Sache kommen (Maletzke, 1996, S. 99-107).

Individuum und Gruppe: Der Stellenwert des Individuums im Vergleich zur Gruppe variiert stark zwischen Kulturen. Westliche Kulturen betonen oft Individualismus, während in vielen anderen Kulturen Gruppenorientierung vorherrscht. In Japan zum Beispiel wird das Individuum als Teil der Gruppe gesehen, was die soziale Interaktion prägt.

Freundschaft

Freundschaftsverständnis kann kulturell sehr unterschiedlich sein. In den USA ist Freundschaft oft situationsgebunden und funktional, während in Russland tiefe, langfristige Bindungen wichtiger sind.

Gesicht wahren

In einigen Kulturen, wie denen in Ostasien oder dem Nahen Osten, ist es wichtig, das Gesicht zu wahren und Schande oder Gesichtsverlust zu vermeiden. Dies beeinflusst, wie Konflikte und Kritik gehandhabt werden.

Zur Sache kommen

In einigen Kulturen, wie den europäischen und nordamerikanischen, wird Wert auf schnelle Ergebnisse gelegt, während in anderen Kulturen, wie den japanischen oder arabischen, zuerst eine persönliche Beziehung aufgebaut wird, bevor man zum Kern der Sache kommt. Zusammengefasst sind soziale Strukturen und Beziehungen tief in kulturellen Kontexten verwurzelt und variieren erheblich zwischen verschiedenen Gesellschaften.

Im folgenden Abschnitt wird der Kontext des Konzepts der Interkulturalität im Kursumfeld auf der Grundlage dieser Strukturen erörtert.

3.6 Interkulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht hat sich seit dem 19. Jahrhundert weiterentwickelt. Ursprünglich lag der Schwerpunkt auf Feldstudien, um Informationen über die Zielkultur zu sammeln. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde diese Betrachtungsweise durch Kulturstudien ersetzt, um ein tieferes Verständnis der fremden Kultur zu vermitteln. Diese Ansätze wurden während der Zeit des Nationalsozialismus missbraucht, und nach dem Zweiten Weltkrieg konzentrierte sich der Fremdsprachenunterricht hauptsächlich auf sprachliche und literarische Inhalte. Ab 1968 konzentrierte sich der Fremdsprachenunterricht wieder auf die Landeskunde, insbesondere auf die aktuelle gesellschaftliche Realität der Zielkultur. In diesem Zusammenhang betonten die Stuttgarter Thesen von 1982 die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation. In den 1990er Jahren wurde der interkulturelle Gesichtspunkt insbesondere von Lothar Bredella weiterentwickelt. Seit den 1980er Jahren hat sich der Schwerpunkt der Pädagogik von den Unzulänglichkeiten einzelner Gruppen auf kulturelle Unterschiede verlagert. Kritiker haben davor gewarnt, dass dieser Fokus Diskriminierung und Re-Ethnisierung verstärken könnte (Reimann, 2015, S. 1-3).

Das Konzept der Interkulturalität kommt dann zum Tragen, wenn die eigene Kultur und eine fremde Kultur aufeinandertreffen. Diese Situation, d. h. der Prozess, der im Zusammenhang mit der Interkulturalität entsteht, ist jedoch ein erlernter Prozess.

Die Menschen kommen als Individuen mit ihrer eigenen kulturellen Identität in eine neue Welt, in der von ihnen erwartet wird, dass sie eine fremde Sprache und damit eine teilweise unbekannte kulturelle Perspektive lernen. Sie hören diese Sprache und sollen lernen, sie zu sprechen, zu lesen, zu schreiben und zu verstehen, während sie sich von ihr

beherrschen lassen. Diese Sprache prägt ihr tägliches Leben, Arbeiten und Lernen. Sie müssen ihre Gedanken, Gefühle und Äußerungen in eine neue sprachliche Form übersetzen (Clapeyron, 2004, S. 17).

Dementsprechend bringt interkulturelles Lernen immer mindestens zwei Kulturen zusammen und stößt damit auf Gedanken, Gefühle, Erfahrungen, Werte und Identitäten. Während Menschen aus fremden Kulturen oft gedanklich, emotional und sprachlich mit ihrer Herkunft verbunden sind, können Einheimische Unterschiede in Gefühlen, Erfahrungen und Werten erkennen. Solche Begegnungen führen oft zu Missverständnissen, Konflikten und Sprachbarrieren. Insofern ist die Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern spiegelt auch die individuelle und kulturelle Identität wider und prägt Denken, Fühlen und Erleben.

Man mag es vielleicht bedauern, dass kulturspezifische Themen und Fremderfahrungen in einer Welt, die immer stärker durch globale mediale Strategien multinationaler Konzerne geprägt wird, zunehmend seltener werden: diese Entwicklung bietet jedoch die Chance, unverkrampfter und rascher in ein Gespräch einzutreten, als es früher möglich war. Wäre es deshalb im DaF-Unterricht nicht sinnvoll, deutschsprachige Länder als Bestandteil eines ‚global village‘ zu sehen und – im Zeichen globaler Vernetzung – kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und kulturspezifische Besonderheiten eher als Randerscheinungen zu betrachten? (Hunecke/Steinig 1997, 55, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 414).

Interkulturelle Kompetenz spielt hier eine zentrale Rolle und umfasst die Fähigkeit, mit Individuen aus unterschiedlichen kulturellen Umgebungen zu interagieren und konstruktiv zu arbeiten. Diese Fähigkeit umfasst das Verständnis verschiedener kultureller Normen und Werte, die Entwicklung von Empathie und den konstruktiven Umgang mit kulturellen Unterschieden. Neben der Schaffung eines integrativeren und harmonischeren Umfelds trägt interkulturelle Kompetenz im geschäftlichen Umfeld und in sozialen Beziehungen dazu bei, eine produktivere Zusammenarbeit zu gewährleisten, indem sie Konflikte reduziert.

Die Fähigkeit, Interaktionen sensibel und im Einklang mit den kulturellen Erwartungen der Kommunikationspartner zu navigieren, wird als interkulturelle Kompetenz bezeichnet. Dies umfasst ein erhöhtes Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem eigenen kulturellen Hintergrund und dem anderer sowie die Fähigkeit, in interkulturellen Kontexten reflektiert und mit kultureller Sensibilität zu handeln (Wierlacher und Bogner, 2003, S. 258).

Interkulturelle Kompetenz besteht aus drei grundlegenden Aufgaben: der Darstellung des kulturellen Bildes des Zielsprachenlandes, der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und

der Fähigkeit zur Reflexion. Um eine fremde Kultur in der Tiefe zu verstehen, benötigen die Studierenden ein umfassendes, möglichst realistisches und unvoreingenommenes Kulturwissen. Dieses Wissen bildet die Grundlage für das Verständnis der eigenen und der fremden Welt. Darüber hinaus sollten die Studierenden ermutigt werden, selbstständig und aktiv Neues zu entdecken, um in interkulturellen Situationen flexibler und angemessener reagieren zu können (Bolten, 2014, S. 73, zitiert nach Trzybulska, 2015, S. 306).

Ein weiterer Punkt, der das Potenzial hat, zur interkulturellen Kompetenz beizutragen, sind die Ansätze, die literarische Texte verwenden. Literarische Texte können dabei helfen, die Werte, Überzeugungen und Lebensstile anderer Kulturen besser zu verstehen, da diese Texte oft kulturelle und historische Kontexte widerspiegeln. Vor allem Romane, Geschichten und Gedichte sind wirksame Instrumente, um kulturelle Vielfalt zu verstehen und Empathie zu entwickeln. Indem sie ein Verständnis für unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen vermittelt, trägt die Literatur dazu bei, dass der Einzelne offener und sensibler für verschiedene kulturelle Perspektiven wird. In diesem Zusammenhang stärkt die Beschäftigung mit literarischen Texten nicht nur die interkulturelle Kommunikation, sondern trägt auch wesentlich zur Entwicklung von kulturellem Bewusstsein und Verständnis bei.

Somit spielen literarische Texte eine wichtige Rolle beim interkulturellen Lernen. In verschiedenen Sprachen verfasste Werke unterstützen das Sprachenlernen, indem sie Sprachstrukturen und stilistische Merkmale einführen. Sie verbessern auch das kulturelle Verständnis, indem sie die Werte, den Glauben und die Traditionen von Gesellschaften widerspiegeln. Literarische Werke helfen, den sozialen und historischen Hintergrund einer bestimmten Zeit zu verstehen. Darüber hinaus fördern Werke, welche die Erfahrungen verschiedener Kulturen beschreiben, sowie die Entwicklung von Empathie und Perspektive. Literarische Werke greifen soziale und politische Themen auf und vermitteln Wissen und Bewusstsein über diese Themen. Daher erweisen sich literarische Texte als mächtige Werkzeuge, die die interkulturelle Interaktion und das Verständnis bereichern.

Wiederum bieten literarische Texte Inhalte, die die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht verbessern können. Der Vorteil dieser Texte ist, dass interkulturelles Lernen eine umfassende Kompetenz ist, die alle anderen in den

Fremdsprachenunterricht entwickelten Kompetenzen ergänzt (Burwitz-Melzer, 2012, S. 14).

Interkulturelles Lernen und die Arbeit mit literarischen Texten bilden auch die Grundlage dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit einer ganzheitlichen Perspektive auf das Leben vorbereiten können. Sie knüpfen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an und regen sie an, bisherige kulturelle Werte und Einstellungen zu hinterfragen (Küster, 2009, S. 115-116, zitiert nach Burwitz-Melzer, 2012, S. 17).

Realistische und Sachtexte sowie literarische Texte erregen auf unterschiedliche Weise Aufmerksamkeit, weshalb die Lernenden unterschiedlich auf sie reagieren. Lernende müssen nicht nur verschiedene Sprachen lernen, sondern sich auch mit unterschiedlichen kulturellen Perspektiven auseinandersetzen, die ihre kulturelle Identität beeinflussen. Die Literatur bietet hier einen besonderen Gesichtspunkt: Sie konfrontiert die Lernenden mit komplexen kulturellen Realitäten und ermöglicht einen Dialog zwischen der eigenen Identität und der fremden Welt. Während Sach- und Fachtexte wichtig sind, um spezifische Informationen zu vermitteln, bieten literarische Texte eine tiefere und subjektive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Realitäten. Sie spiegeln sowohl die individuelle als auch die kulturelle Realität des Autors wider und regen durch ihre Mehrdeutigkeit und ihren symbolischen Reichtum zum Vergleich zwischen der eigenen und der fremden Welt an. Auf diese Weise ermöglichen literarische Texte einen kulturellen Dialog, bei dem die Schüler ihre eigene Kultur bewahren und gleichzeitig Neues kennen lernen können (Clapeyron, 2004, S. 26-28).

3.7 Bedeutung und Rolle der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht werden einige Aspekte sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur vermittelt. Diese Art von Informationen ist notwendig, damit die Lernenden in der Lage sind, die Unterschiede und Verbindungen zwischen den Kulturen zu erkennen und sie angemessen zu interpretieren und zu verstehen. Ohne diese scheint es nicht möglich zu sein, sich erwartungsgemäß zu verhalten und angemessen auf aktuelle Situationen zu reagieren (Mihułka, 2010, S. 2, zitiert nach Walkowska, 2018, S. 189).

Interkulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht machen einen großen Unterschied, da sie den Lernenden helfen, nicht nur die Sprache zu verstehen, sondern auch die kulturellen Kontexte, in denen die Sprache verwendet wird. Das Erlernen einer Fremdsprache geht über Grammatik und Wortschatz hinaus. Denn zu diesem Prozess gehört auch das

Verständnis dafür, wie die Sprache in verschiedenen kulturellen Umgebungen verwendet wird. Die interkulturellen Inhalte tragen dazu bei, dass die Lernenden die Mentalität, die Werte, die Traditionen und die sozialen Normen der verschiedenen Kulturen verstehen.

Der Übergang von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht verlagert den Fokus auf die Lernenden, wobei die Kenntnisse, Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale der Lernenden eine zentrale Rolle in der Unterrichtsplanung spielen. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden durch kontinuierliche Interaktion mit der eigenen Lebenswelt der Lernenden entwickelt und gefördert. Kommunikative Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht fördern nicht nur den Sprachgebrauch, sondern auch den kulturellen Austausch. Dadurch werden die Lernenden mit anderen Werten und Einstellungen konfrontiert und in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt (Burwitz-Melzer, 2012, S. 12-13).

Nach Maijala (2010, S. 25-26) wurde die kommunikative Kompetenz, ein langjähriges Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts, in den 1990er Jahren um die interkulturelle Kompetenz erweitert. Die zunehmende Mobilität der Menschen durch Reisen und Migration sowie die zunehmende Präsenz virtueller Welten haben unweigerlich zu vermehrten Begegnungen mit fremden Kulturen geführt. Diese Entwicklungen haben neue Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik geschaffen. Mit der Verbreitung von interkulturellen Ratgebern hat sich im Bereich der Landeskunde eine kontrastive Betrachtungsweise etabliert und die Lernenden stehen zunehmend im Mittelpunkt des Lernprozesses. Neben der Perspektive der Zielsprache wird zunehmend auch die eigene kulturelle Perspektive der Lernenden im Unterricht berücksichtigt.

Hiermit ist die Kommunikationsfähigkeit eine Fähigkeit, die sich nicht auf die korrekte Anwendung eines Fremdsprachensystems oder den situativen Gebrauch der Sprache beschränken lässt. Das Bewusstsein für diese Art von Fähigkeit hat dazu geführt, dass sich die Fremdsprachendidaktik seit Anfang der 1980er Jahre zunehmend auf die Wechselwirkung zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen konzentriert. Infolgedessen wurde die Landeskunde aktualisiert und kulturelles Verständnis, das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur, als gleichrangiges Lernziel neben den kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache betrachtet (Zeuner, 2018, S. 11-12).

Für einen interkulturellen Gesichtspunkt in dieser Richtung ist das Wissen über fremde Kulturen wichtig, aber dieses Wissen kann nicht wie in der kognitiven Herangehensweise

durch umfassende Bilder des jeweiligen Landes vermittelt werden. Stattdessen werden in der interkulturellen Kulturwissenschaft andere Kriterien für die Auswahl der Inhalte herangezogen. Das heißt, der Fokus des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts liegt nicht nur auf der Vermittlung von Wissen, sondern auch auf der Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten zur Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Dazu gehören Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit. Es geht darum, die eigene und die fremde Welt zu verstehen, ethnozentrische Sichtweisen zu relativieren und Vorurteile abzubauen (Zeuner, 2018, S. 11-12).

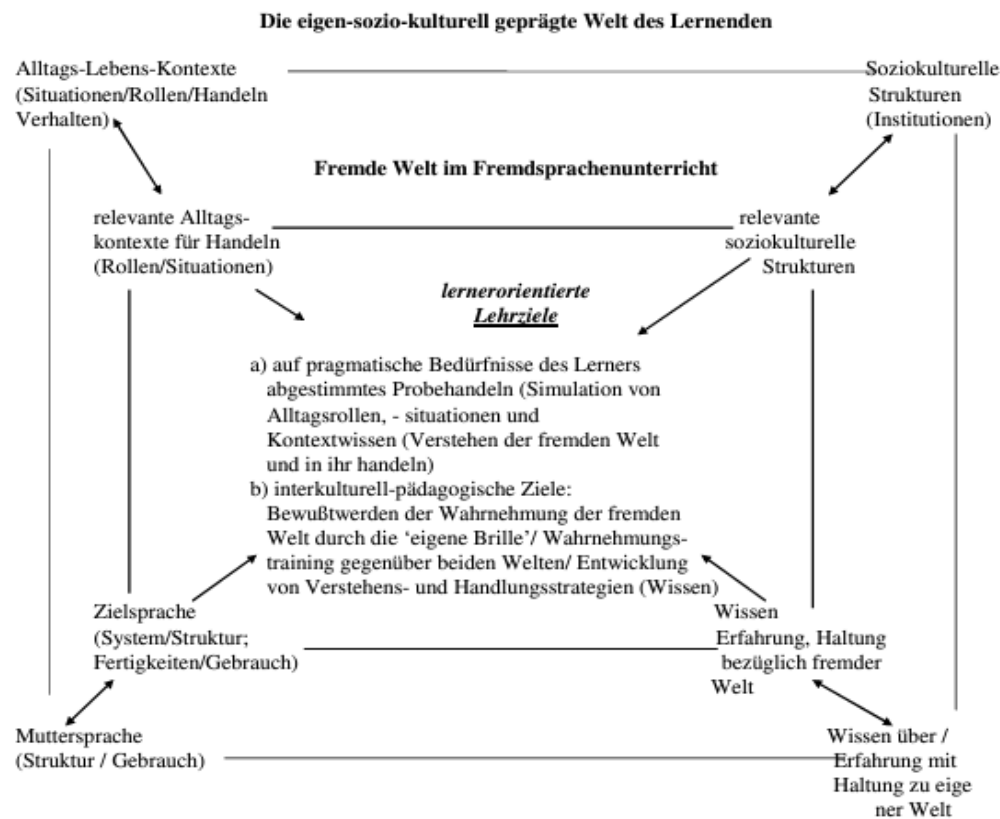
Die Einbeziehung interkultureller Elemente in das Kursumfeld hat daher das Potenzial, die kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden zu steigern, indem sie ihre Fähigkeit verbessern, die Feinheiten der Sprache in verschiedenen sozialen und kulturellen Situationen zu verstehen. Diese Art des Engagements hilft ihnen, ihre Perspektiven zu erweitern, Empathie gegenüber Menschen aus anderen Ländern zu entwickeln und eine tolerantere und aufgeschlossener Haltung zu entwickeln.

Dementsprechend können Lehrkräfte authentische Materialien wie Filme, Musik, Literatur¹⁷ und Nachrichtenartikel aus der Zielkultur verwenden, um ein realistisches Verständnis der Sprache und des kulturellen Kontextes zu vermitteln. Die Konzentration auf interkulturelle Inhalte bereitet die Lernenden darauf vor, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verstehen, und befähigt sie, in einer globalisierten Welt effektiv zu kommunizieren. Wie bereits erwähnt, werden die Lernenden ermutigt, über ihre eigenen Werte und Annahmen nachzudenken, indem sie Vergleiche mit ihrer eigenen Kultur anstellen.

¹⁷Für einige Studien zum Thema Fremdheit-Selbst in der Literatur siehe: Öztürk, K. (2013). ‚Doppelte Fremdheit‘ in der Großstadt: Orientierungslosigkeit, Überlebenskampf und Begegnung mit fremden Lebensarten in Alfred Döblins ‚Berlin Alexanderplatz‘ und Emine Sevgi Özdamars ‚Seltsame Sterne starren zur Erde. Wedding-Pankow 1976/77‘. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 1(1), 59-68.

Abbildung 3.2

Fremde Welt im Fremdsprachenunterricht



Das Erlernen einer Fremdsprache beinhaltet die Anpassung der eigenen soziokulturellen Erfahrungen an neue Kontexte und die Integration von Kultur und soziokulturellen Strukturen in den Sprachlernprozess. Diese Behandlung unterstreicht die Bedeutung von interkulturellen Studien neben dem traditionellen Sprachunterricht (Zeuner, 2009, S. 19).

Schließlich stellen interkulturelle Inhalte sicher, dass es im Fremdsprachenunterricht nicht nur um das Erlernen einer neuen Sprache geht, sondern auch darum, ein tiefes Verständnis der Welt zu erlangen und die interkulturellen Fähigkeiten zu entwickeln, die für ein effektives Leben in einer globalisierten Gesellschaft erforderlich sind.

3.8 Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht

Anhaltende Migrationsbewegungen nach Mittel- und Osteuropa seit den 1960er Jahren, der Prozess der Globalisierung und die zunehmende Entwicklung des Tourismus haben neue Anforderungen an die Art und Weise gestellt, wie Menschen und Kulturen zusammenkommen. Seit Anfang der 1990er Jahre ist in den Industrieländern eine Zunahme der Migrantenströme zu beobachten. Die sprachliche Vielfalt und die daraus

resultierenden Kommunikationserfahrungen wirken sich zunehmend auf den Bildungsalltag aus und werden daher zu einem wichtigen Thema in Pädagogik und Bildungspolitik (Schmölzer-Eibinger 2007, S. 156, zitiert nach Walkowska, 2018, S. 187).

Interkulturalität ist heute, wo moderne Gesellschaften zunehmend internationalisiert und globalisiert sind, ein zentrales Stichwort und ein aktuelles Thema. Dank weltweiter Migrationsströme, zahlloser Sprachkontaktstellen und transnationaler Verbindungen zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Medien gehören interkulturelle Erfahrungen mittlerweile zum Alltag, auch in Gesellschaften, die auf den ersten Blick kulturell homogen erscheinen (Neuland, 2013, S. 161).

In einer erweiterten Bedeutung beschreibt der Begriff Interkulturalität das Verhalten von Menschen, das darauf abzielt, sich gegenseitig zu verstehen, sei es in der Realität oder in Darstellungen. Er bezieht sich auf Situationen, in denen Individuen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in unterschiedlichen Zeiträumen zusammenkommen (Wierlacher und Bogner, 2003, S. 257).

„Fremdsprachenlernen war als solches immer ein ‚interkulturelles Lernen‘, Germanistik in nichtdeutschsprachigen Ländern ist per definitionem interkulturell“ (Wierlacher und Bogner, 2003, S. 257).

Damit Kinder und Jugendliche eine neue Sprache und ihre kulturellen Aspekte effektiv lernen können, müssen sie regelmäßig mit diesen Sprachen und Kulturen in Berührung kommen. Die Bedeutung relevanter und lebensnaher Inhalte, die an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen, ist dabei offensichtlich. Es stellt sich jedoch die wichtige Frage, wie solche Inhalte in ein standardorientiertes Curriculum integriert werden können, welche Spannungen zwischen Inhalts- und Kompetenzorientierung bestehen und wie ein lebendiger und erfolgreicher Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann, der beide Aspekte berücksichtigt (Küster, 2009, S. 113-121, zitiert nach Burwitz-Melzer, 2012, S. 14).

Auf dieser Grundlage ermöglicht das Verständnis kultureller Kontexte den Lernenden, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, indem sie die Sprache realistischer verstehen lernen. In dieser Hinsicht kann interkulturelle Bildung/Training Lernenden darauf vorbereiten, sich in verschiedenen kulturellen Interaktionen zurechtzufinden und erfolgreich zu sein, und ihnen helfen, Situationen wie Hotspots, kritische Zwischenfälle

und gesichtsbedrohende Handlungen, die sich im (inter)kulturellen Kontext entwickeln, durch Sensibilisierung zu vermeiden. Dementsprechend verbessert die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Perspektiven auch den Umgang mit menschlicher Vielfalt, indem sie zu mehr Toleranz und Empathie ermutigt.

Nach Boeckmann (2006, S. 1-19) können kulturelle Lernprozesse entweder spontan durch den direkten Kontakt mit einer anderen Kultur oder durch gezielte, formale Lernangebote, wie im Fremdsprachenunterricht, stattfinden. Während der Wert des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht allgemein anerkannt ist, finden Aspekte des interkulturellen Unterrichts, die z.B. im Rahmen von Austauschprogrammen entstehen, meist weniger Beachtung. Dazu wird ein strukturierter Überblick über interkulturelle Themen gegeben und in Kontext, Prozess sowie Lehr- und Lernziele unterteilt. Die Lehrmethodik, die Bedeutung von direktem Kontakt und Authentizität sowie der Vergleich von Kompetenzmodellen werden beleuchtet. Dabei wird deutlich, dass es in jedem Bereich offene Fragen gibt und der Stand der Forschung nicht abschließend ist. Einig ist man sich jedoch über die Notwendigkeit einer systematischeren Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragen im Fremdsprachenunterricht.

Auf dieser Grundlage spielt die Interkulturalität eine sehr wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht und geht über den reinen Spracherwerb hinaus, indem sie ein tieferes Verständnis für andere Kulturen und deren Kontexte vermittelt. Durch das Kennenlernen kultureller Hintergründe und Nuancen sind die Lernenden in der Lage, die Sprache authentischer zu verwenden. Der Kontakt mit verschiedenen Kulturen bietet die Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, um die kulturellen Unterschiede in der globalisierten Welt zu erkennen und zu respektieren. Diese breite Perspektive erweitert nicht nur den Horizont im Allgemeinen, sondern fördert auch eine offenerere und tolerantere Weltanschauung.

3.9 Interkulturelles Lernen

Länder stehen zunehmend vor kulturellen und interkulturellen Herausforderungen auf nationaler und internationaler Ebene, in Wirtschaft, Kommunikationstechnologie, Politik, Bildung und Gesellschaft. Solche Begegnungen/Entwicklungen zwingen dazu, dass interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz eine zentrale Rolle im modernen Fremdsprachenunterricht spielen. In der Literatur werden die Inhalte und Ziele des interkulturellen Lernens in dieser Richtung immer wieder diskutiert (Yücel, 2015, S. 58).

Dabei werden interkulturelle Elemente in der Interaktion zwischen Menschen, in der Auseinandersetzung mit Sprache und Texten, in Prozessen des Arbeitslebens oder in verschiedenen Diskursen sichtbar (Wierlacher und Bogner, 2003, S. 258).

Auch in vielen Berufsgruppen werden interkulturelle Begegnungen und der Umgang mit Problemen zu einer alltäglichen Situation. Deshalb ist es wichtig zu versuchen, kulturelle Wahrnehmungsmuster zu verstehen und die eigene Perspektive nur als eine von vielen zu sehen. In dieser Hinsicht fördert interkulturelle Bildung/Training die Selbstreflexion, betont die Rolle der eigenen Kultur in den Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen und bereitet auf den Umgang mit kulturellen Unterschieden vor (Clapeyron, 2004, S. 4).

Interkulturelles Lernen muss zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein und bleiben, selbst wenn sich interkulturelle Kompetenzen als schwer oder kaum überprüfbar bzw. messbar erweisen. Der Verzicht auf Persönlichkeitsbildung und Förderung ethischer Haltungen sollten nicht aus pragmatischen Gründen aus einem Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf leicht überprüfbare Kompetenzen verbannt werden. [...] Müssen immer alle Kompetenzen überprüft werden und überprüfbar sein? [...] Erlernen wir eine interkulturelle Sensibilität den nur für die nächste Schulnote, für das nächste PISA-Ergebnis? Weit sinnvoller und der Sache angemessener wäre ein intrinsisch motiviertes Verständnis, das die Relevanz interkultureller Kompetenz für den Einzelnen und für unsere Gesellschaft als wesentlich begreift. (Fäcke 2012, S. 17, 19, zitiert nach Reimann, 2015, S. 25).

Das interkulturelle Lernen eröffnet eine Perspektive, die die Interaktion zwischen der eigenen Kultur und der Kultur der anderen betont. Der Fokus liegt dabei nicht auf der separaten Erforschung einzelner Kulturen, sondern auf der Interdependenz der Kulturen (Walkowska, 2018, S. 193).

Fremdsprache wird immer vor dem Hintergrund eigener Sprache gelernt, Fremdkultur immer von der Position des Besitzes eigener Kultur aus kennengelernt. Weder fremde Sprache noch fremde Kultur treten der eigenen Sprache und der eigenen Kultur innerhalb eines rationalen Vergleichsrahmens gegenüber. Bei dem Lernen und Kennenlernen von fremder Kultur wird diese dem Eigenen niemals wirklich vergleichbar. Vielmehr ist es so, dass fremde Sprache und Kultur von der Position des Besitzes des Eigenen aus begriffen und angeeignet werden. Diese Aneignung geschieht allmählich, schrittweise, unter beträchtlichen Spannungen im jeweiligen Lerner. Die Spannungen ergeben sich daraus, dass das jeweilige Fremde nicht nur neue Sprach- und Kulturmöglichkeiten eröffnet, sondern auch eine Infragestellung, ja Bedrohung eigener Sprach- und Kulturerfahrung bedeutet (Krusche, 1983, S. 365, zitiert nach Wierlacher und Bogner, 2003, S. 414).

Durch die Integration interkultureller Elemente in den Lehrplan helfen Lehrkräften/Pädagogen den Lernenden, ein größeres globales Bewusstsein zu entwickeln und ihre Fähigkeit zu verbessern, sich in einer multikulturellen Welt zurechtzufinden und zusammenzuarbeiten. Diese Betrachtungsweise erweitert nicht nur den Horizont der Lernenden, sondern bereitet sie auch auf eine effektivere Kommunikation und Teamarbeit in einer vielfältigen Gesellschaft vor.

Interkulturelles Lernen in einer Fremdsprache bedeutet, in die kulturellen Nuancen einzutauchen, die den Gebrauch der Sprache beeinflussen. Es geht nicht nur darum, Grammatik und Wortschatz zu beherrschen, sondern auch darum, die Traditionen, Werte und sozialen Normen der Kulturen zu verstehen, in denen die Sprache gesprochen wird. Diese vertiefte Beschäftigung ermöglicht es den Lernenden, effektiver und einfühlsamer zu kommunizieren, kulturelle Unterschiede zu überbrücken und die Rolle der Sprache bei der Gestaltung und Widerspiegelung der kulturellen Identität besser zu verstehen. Letztlich werden die Lernende durch die Entwicklung von Sprachkenntnissen und kultureller Sensibilität auf differenziertere und respektvollere Interaktionen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten vorbereitet.

4 PRAKTISCHER TEIL-ANALYSE DER LEHRWERKE

4.1 Ausführungen zu Unterrichtsmaterialien

Im Fremdsprachenunterricht sind die Materialien von entscheidender Bedeutung, da sie sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden als Orientierungshilfe dienen und zur Erreichung der Bildungsziele beitragen. Während Begriffe wie ‚Lehrbuch‘, ‚Lehrmaterial‘ und ‚Lehrwerk‘ verwirrend sein können, konzentriert sich diese Studie auf letztere. Trotz unterschiedlicher Auffassungen über ihre Erstellung und ihren Inhalt spielen Lehrmaterialien eine zentrale Rolle in der Kursdynamik. Gibitz (2002) und Butzkamm (2012) argumentieren, dass Lehren und Lernen als komplexe, dynamische Prozesse betrachtet werden sollten, die von intrinsischer Motivation und emotionalem Engagement und nicht nur von Ergebnissen bestimmt werden, was jedoch offenbleibt. Moderne Lehr- und Lernmaterialien sind entscheidende Elemente des Fremdsprachenunterrichts. Sie sind nicht nur für die Lernenden wichtig, sondern unterstützen auch die Lehrkräfte in schwierigen Situationen im Unterricht. Nach Barkowski (1999, S. 11) sind Lehrmaterialien ein ‚zentrales‘ Medium im Unterrichtsprozess, da sie den Inhalt, die methodische Betrachtungsweise und den Fortschritt steuern können. Darüber hinaus haben Lernmaterialien auch verschiedene Funktionen außerhalb des Klassenzimmers, z. B. als Selbstlernmaterial im Fernunterricht oder als Unterstützung in der Weiterbildung (Çakır, 2017, S. 276). In dieser Hinsicht kann man sagen, dass die Lehrmaterialien eine entscheidende Rolle im Lehrprozess spielen, der ein vielschichtiges und kompliziertes Phänomen ist, sowohl auf der Lehr- als auch auf der Lernseite.

Im Fremdsprachenunterricht werden Lehrwerke als wesentlicher Input und zur Schaffung kommunikativer Kontexte betrachtet. Sie sind Sammlungen von Themen, Inhalten, sprachlichen Ressourcen und Übungen. Lehrwerke werden auch als von den Institutionen regulierte Instrumente betrachtet, die die aktuelle Bildungspolitik und sprachliche Ergebnisse widerspiegeln und eine Schlüsselrolle bei der Aufrechterhaltung und Einführung von Innovationen in den Lehrmethoden spielen können. Die Materialien sollten auf die Merkmale des Unterrichtsprozesses und die lernerbezogenen Faktoren zugeschnitten sein. Lehrwerke prägen maßgeblich die Struktur des Unterrichts und heben wichtige methodische und didaktische Elemente hervor. Sie bieten eine einzigartige Unterrichtserfahrung und ermöglichen einen kontrollierten Einstieg in das Sprachenlernen. Die Anforderungen an Lehrmaterialien betonen Lernerorientierung, Authentizität, ganzheitliches Engagement und Prozessorientierung. Digitale Materialien werden eher als Lernmaterialien, denn als Lehrmaterialien betrachtet, da sie besser auf den Prozess und die Erfahrungen der Lernenden abgestimmt sind (Knapp-Pothoff, 1999; Krumm, 1994; Leupold, 1999; Neuner, 1995; Kast und Neuner, 1994; Meißner, 1999; Timm, 1999).

Im Fremdsprachenunterricht dienen Lehrbuch und Lehrwerk als Instrumente, die Lernaktivitäten und -erfahrungen fördern, die Realität widerspiegeln, sprachliche Fluidität ermöglichen und effizientes Lernen unterstützen.

In Bezug auf den Kulturtransfer durch Lehrwerke gibt Tapan (2007, S. 153-168) an, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch kulturelles Verständnis beinhaltet. Durch die Analyse von drei Generationen von Lehrwerken zeigt sie die Auswirkungen von Lehrmethoden und lokalen Kontexten auf die kulturelle Vermittlung auf. Während sich die erste Generation auf die Grammatik und die zweite auf die Praktiken des täglichen Lebens konzentriert, nimmt die dritte Generation eine breitere Perspektive auf kulturelle Fragen ein und verfolgt einen kommunikativen Gesichtspunkt. Die Bedeutung des interkulturellen Lernens wird jedoch nach wie vor nicht ausreichend hervorgehoben. Es wird gefordert, dass künftige Lehrwerke ihren Beitrag in diesem Bereich verstärken.

Lehrwerke aus den Jahren 1955 bis 1990 lassen sich aufgrund ihrer kulturellen Perspektive in drei Kategorien einteilen (Ammer, 1998, zitiert nach Kast und Neuner, 1994, S. 31-32)

1. Sprachvermittlungsorientierte Lehrwerke

Diese Lehrwerke, die vor den Bildungsreformen entwickelt wurden, konzentrierten sich fast ausschließlich auf Grammatik und Wortschatz und sollten die Kommunikation zwischen den Nationen erleichtern (Ziel vor der Reform).

2. Kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke

Diese Lehrwerke, die aus den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre hervorgegangen sind, legen den Schwerpunkt auf ‚Kommunikation‘ und ‚Emanzipation‘ und verknüpfen das Erlernen von Sprachen mit kulturellem Verständnis, da die Kultur als wesentlicher Bestandteil einer effektiven Kommunikation angesehen wird (Ziel nach der Reform).

3. Kommunikationsorientierte Lehrwerke

Diese Lehrwerke, die aus der Hinwendung zu pragmatischen Theorien der ‚kommunikativen Kompetenz‘ hervorgegangen sind, behandeln die Sprache als Teil der sozialen Interaktion, beziehen Faktoren wie Kontext und Absicht mit ein und konzentrieren sich auf politische, soziale und wirtschaftliche Fragen. Aufbauend auf diesen Ansätzen wird im folgenden Abschnitt Götzes generationenübergreifendes Konzept für Lehrmaterial diskutiert.

4.2 Allgemeine Kriterienraster für Lehrwerke und Lehrwerkgenerationen nach Götze

So wie es Regeln gibt, die bei der Erstellung von wissenschaftlichen Artikeln und/oder Dissertationen zu beachten sind, gibt es auch einige allgemein gültige Voraussetzungen für fremdsprachige Lehrwerke. Dazu gehören unter anderem folgende Eigenschaften: konstitutionelle und rechtliche Kompatibilität mit der Verfassung und den Gesetzen, auf Kriterien basierende Fakten und Erklärungen für die Bewertung, inhaltliche Kompetenz in wissenschaftlicher Hinsicht, Kompetenz des Inhalts, um dem Umfang und den Ergebnissen des Bildungs- und Lehrprogramms zu entsprechen, sprachliche und interpretatorische Kompetenz, allgemeine Gestaltung, visuelle und schriftliche Elemente (MEB., 2022¹⁸). Während es sich bei importierten Lehrwerken um standardisierte, international anerkannte Ressourcen handelt, die in verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Bildungsprinzipien, Lehrmethoden und kulturellen Normen verbreitet

¹⁸ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı oder MEB.: Das Nationale Erziehungsministerium der Republik Türkei.

werden, sind gut gestaltete lokale Lehrwerke auf die traditionellen Lehr- und Lernpraktiken, kulturellen Normen und spezifischen Bedürfnisse des Landes, in dem sie erstellt werden, zugeschnitten (Ataş, 2020, S. 309).

Dementsprechend gibt es anhaltende Debatten darüber, in welche Richtung Fremdsprachenlehrwerke entwickelt werden sollen und welche Art von Betrachtungsweisen und strategischen Änderungen sie erfahren sollen. Es hat jedoch eine Reihe von Phasen gegeben, in denen Lehrwerke als generationenübergreifend oder periodisch charakterisiert werden können. In diesem Zusammenhang gibt Götze einen chronologischen Überblick über die Entstehung dieser Phasen und deren Inhalte. Diese Sichtweise wird im Folgenden kurz in tabellarischer Form dargestellt.

Die Geschichte des Deutschunterrichts nach dem 2. Weltkrieg lässt sich in fünf Phasen zusammenfassen (Kast und Neuner, 1994, S. 29-30):

Tabelle 4.1 Lehrwerkgenerationen nach Götze

Lehrwerkgenerationen nach Götze

1. Erste Phase (1950): Traditionelle Methoden dominierten, mit Schwerpunkt auf Grammatik und Schriftlichkeit. Kommunikationsfähigkeiten waren minimal. Schlüsselwerk: Deutsche Sprachlehre für Ausländer von Schulz/Griesbach.
2. Zweite Phase (1960er): Beeinflusst durch sprachlichen Strukturalismus und Behaviorismus, verwendete diese Phase audio-linguistische und audiovisuelle Methoden. Es setzte auf einsprachige Unterweisung und wiederholte Übungen statt auf Grammatik. Schlüsselwerke: Lado/Fries (1968) und das audiolinguale Lehrbuch Vorwärts.
3. Dritte Phase (1970er): Geprägt durch die ‘‘pragmatische Wende’’, mit Schwerpunkt auf der ‘‘Theorie der kommunikativen Kompetenz’’ von Hans-Eberhard Piepho und den Ideen von Jürgen Habermas. Es betonte ‘‘Sprachaktion’’ und ‘‘Sprachreflexion’’ gegenüber traditioneller Grammatik. Bemerkenswertes Lehrbuch: Deutsch aktiv. Der Fokus wurde auf die Sprachaktentheorie (Searle, 1969) reduziert und den Sprachgebrauch auf die Kommunikation begrenzt.
4. Vierte Phase (1980er): In dieser Phase wurden zielspezifische und ‘fremdsprachliche’ Lehrbücher eingeführt, die von der Interkulturellen Germanistik beeinflusst waren (Wierlacher, 1987). Schlüssellehrbücher: Sichtwechsel und Sprachbrücke. Valenztheorie für Syntaxunterricht.
5. Fünfte Phase (1990): Neue Lehrbücher zielen darauf ab, alle vier Sprachkenntnisse (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) zu integrieren und kognitive Methoden einzubeziehen. Beeinflusst durch Psycholinguistik, Hirnforschung und Kognitionswissenschaft (Karcher 1988; List 1989; Wode 1985; Bausch/Königs 1986; Götze 1992). Schlüsselbeispiele: Wege und die Langenscheidt-Publikation von 1993, mit Texten von Hans Magnus Enzensberger.

Diese Phasen spiegeln die Entwicklung von grammatikorientierten Methoden zu kommunikativeren und kognitiven Ansätzen wider (1994, S. 29-30). Im Laufe dieser chronologischen Entwicklung sind immer wieder neue Vorlagen entstanden, die mit der Entwicklung von Lehrwerken und/oder Materialien einhergingen. Obwohl jeder der

Ansätze, die sich in dieser Richtung entwickelt haben, von besonderer Bedeutung ist, werden hier kurze Informationen zu den beiden am häufigsten diskutierten Vorlagen gegeben.

4.2.1 Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist ein systematisches Instrument zur Beschreibung und Bewertung von Sprachkenntnissen in verschiedenen Sprachen. Er wurde vom Europarat entwickelt und dient der Bewertung der Sprachkompetenz auf einer einheitlichen Skala, die für alle europäischen Sprachen gilt. Der GER unterteilt Sprachkenntnisse in sechs Niveaustufen:

Tabelle 4.2

Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen

1. A1 (Anfänger): Grundlegende Kommunikationsfähigkeiten in alltäglichen Situationen.
2. A2 (Grundlegende Kenntnisse): Verstehen und Verwenden häufiger Ausdrücke und einfacher Sätze.
3. B1 (Fortgeschrittene Sprachverwendung): Verstehen der Hauptpunkte klarer standardsprachlicher Texte zu vertrauten Themen und Situationsbewältigung.
4. B2 (Selbständige Sprachverwendung): Verständnis der Hauptinhalte komplexer Texte und Fähigkeit zur spontanen und fließenden Kommunikation.
5. C1 (Fachkundige Sprachkenntnisse): Verstehen eines breiten Spektrums anspruchsvoller, längerer Texte und Ausdruck in spontaner und flüssiger Weise.
6. C2 (Exzellente Sprachkenntnisse): Praktisch müheloses Verstehen und Verwenden der Sprache in nahezu allen Situationen.

Dieser Bezugsrahmen hilft dabei, die Sprachkenntnisse der Lernenden objektiv zu bewerten und zu vergleichen und wird häufig bei Sprachprüfungen, Kursen und Bildungsabschlüssen verwendet (Goethe-Institut, 2024).

4.2.2 Mannheimer Gutachten

Für die Bewertung von Lehrwerken verwenden die Gutachten eine Kriterientabelle, die auf den Richtlinien des Lehrmedienservice der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung und der ‚Kriterientabelle zur computergestützten Erfassung von Lehrwerkmerkmalen‘ basiert. Diese Evaluation gliedert sich in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Fachplanung (insbesondere Germanistik). Diese Struktur sieht eine Arbeitsteilung zwischen den Assessoren vor, sollte aber nicht den Eindruck erwecken, dass diese Bereiche völlig unabhängig bewertet werden. Um Lehrkräften klare Informationen über den Aufbau und die Ziele eines Lehrbuchs zu geben, sind die Kriterien oft analytischer und deskriptiver Natur. Dies ermöglicht es, die Lehre effektiv

zu führen. Obwohl die Definition objektiv ist, sind auch die in den Kriterien enthaltenen Bewertungselemente klar (Engel et al., 1979, S. 9-10).

Hier ist kein ‚ideales Lehrwerk‘ zu betrachten, sondern verschiedene Konzepte von Lehrwerken, die für bestimmte Ziele und Lehrbedingungen geeignet sind. Der gemeinsame Nenner dieser Konzepte ist die Fähigkeit der Lernenden, die Sprache aktiv zu nutzen. Lehrwerke, die sich nur auf rezeptive Sprachbeherrschung konzentrieren, werden nicht bewertet. Lehrwerke sollten die Bedingungen des Sprachgebrauchs sowie die Grammatik berücksichtigen und den Lernenden ermöglichen, die Sprache aktiv zu nutzen. Es wird auch betont, dass Lehrwerke nur lehrerzentrierte Unterrichtsalternativen anbieten sollten, da dies die Lernende oft zu einer passiven Rolle verurteilt. Die Bewertung erfolgt im Rahmen der spezifischen Ziele und Zielgruppen des Lehrwerks.

4.2.3 Stockholmer Kriterienkatalog

Die Entwicklung der fremdsprachigen Lehrwerkforschung ist eng mit gesellschaftlichen Veränderungen verbunden. Vor den 1950er Jahren beschränkte sich der Fremdsprachenunterricht auf die Hochschulbildung. Seminare 1983 und 1984 begannen, Lehrwerkanalysen zu formalisieren. In den 1990er Jahren untersuchte der Sammelband von Kast und Neuner (1994) Kriterienraster in der Lehrwerkbewertung, wobei Krumms (1994) Stockholmer Kriterienkatalog als Diskussionsgrundlage diente. Funk (1994, S. 109) sieht diese Netzwerke und ihre mangelnde Objektivität und Zuverlässigkeit kritisch.

Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (DaF) wurden auf Aspekte wie Grammatik, Aussprache und kulturelle Inhalte hin untersucht. Das Mannheimer Gutachten (Engel/Krumm/Stickel/Wierlacher 1977; 1979), der vom Auswärtigen Amt in Auftrag gegeben wurde, war eine der ersten systematischen Analysen von DaF-Lehrwerken, die von 1974 bis 1976 durchgeführt wurde. Dieser Bericht stieß auf Kritik (z.B. Neuner 1994: 21). Der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1985) bot eine praktische Behandlung für die Bewertung von Schulbüchern, der den Schwerpunkt auf den kulturellen Inhalt legte. Die Empfehlungen aus dieser Arbeit sollen die Diskussion anregen und Anregungen für Pädagogen und Schulbuchautoren liefern (Maijala, 2007, S. 544-545).

4.3 Die zu analysierenden Fremdsprachenlehrwerke

In diesem Abschnitt werden allgemeine Beobachtungen zu den fremdsprachigen Lehrwerken in der Studie gegeben. Die gedruckten Fremdsprachenlehrwerke in drei verschiedenen Sprachen zielen auf eine umfassende Unterstützung des Sprachenlernens

ab und richten sich an erwachsene Lerngruppen. Diese Lehrwerke verfolgen ein Konzept für den Sprachunterricht, das über die Vermittlung von Grammatik, geografischen Fakten und Vokabeln hinausgeht. Zu den Hauptmerkmalen dieser Lehrwerke gehören Inhalte, die das Erlernen von Fremdsprachen unterstützen können, und Kontexte, die interkulturelle Aspekte ansprechen sollen. In diesem Zusammenhang ist das Hauptziel der Untersuchung, festzustellen, inwieweit sich dieser Gesichtspunkt in den Lehrwerken widerspiegelt und wie effektiv er umgesetzt wird.

Diese Studie zielt somit darauf ab, die interkulturelle Effektivität dieser Unterrichtsmaterialien zu bewerten, indem sie analysiert, wie gut sie dem breiten Spektrum des Sprachunterrichts gerecht werden und inwieweit sie das kulturelle Verständnis unterstützen und damit zur Entwicklung ganzheitlicherer Strategien beim Sprachenlernen beitragen. In den folgenden Abschnitten wird zunächst eine allgemeine Einführung zu den Werken gegeben, wie sie auf den jeweiligen Websites vorgestellt werden, gefolgt von einer Analyse, die sich auf den Inhalt der Werke konzentriert.

Zunächst wird jedoch der Begriff der Imagologie, der in den Lehrwerken besonders hervorgehoben wird und als erster Zusammenhang ins Auge sticht, untersucht und anschließend werden Informationen zu den einschlägigen Quellen gegeben.

4.3.1 Die Rolle der Imagologie im Analyseverfahren

Bildsprache bzw. Imagologie¹⁹ ist ein wichtiges Konzept in verschiedenen Bereichen wie Fremdsprachendidaktik, Literatur, Psychologie und Philosophie, und ihre Verwendung in der Literatur spielt eine entscheidende Rolle für die Forschung der Bildsprache oder Imagologie.

Die Repräsentation von Bildern und ihre Beziehung zur Sprache sind komplexe Themen, die eng miteinander verwoben sind. Der Begriff ‚image‘ ist mit dem Wort *imitari* (nachahmen) verwandt, was die Frage aufwirft, ob Bilder als reale Zeichensysteme fungieren können, ähnlich wie die Sprache. In diesem Zusammenhang könnte man sich fragen, ob Bilder analoge Repräsentationen oder lediglich Sammlungen von Symbolen sind. Linguisten betrachten analoge Kommunikation, wie Gesten oder tierische

¹⁹ In dieser Studie wird das Konzept der Imagologie auf den Prozess der Bildinterpretation im Kontext der Fremdsprachendidaktik angewendet. Um den Rahmen der Studie nicht zu sprengen, wird das Phänomen des narrativen Kinos, in dem der mehrdimensional zu behandelnde Kontext der Bildwissenschaft im Rahmen von Film, Psychologie, Gesellschaft und Ideologie sowie Fotografie/Visualistik und Bild untersucht wird, in dieser Studie nicht behandelt. Siehe Mulvey, L. (2006). Visual pleasure and narrative cinema. In *Media and cultural studies: Keywords* (S. 342-352).

Verhaltensweisen, oft nicht als Teil der Sprache, da diesen Systemen die kombinatorische Struktur fehlt, die typisch für sprachliche Systeme ist: ‚Es gibt keine phonetischen Einheiten, keine bedeutungstragenden Elemente‘ (Barthes, 1977, S. 22). Visuelle Darstellungen gelten häufig als bedeutungsresistent und werden oft im Zusammenhang mit der Darstellung von Leben und Realität betrachtet.

Es existieren unterschiedliche Perspektiven zur Entwicklung visueller Strukturen im Vergleich zu sprachlichen. Einige Experten sind der Meinung, dass die visuellen Strukturen weniger ausgeprägt sind als die sprachlichen, während andere betonen, dass der volle Reichtum visueller Kommunikation nicht allein durch Bedeutung erfasst werden kann (Barthes, 1977, S. 33). Diese Debatte wirft die Frage auf, wie Bedeutung in das Visuelle eintritt und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Ein anschauliches Beispiel ist die visuelle Werbung, wo die Bedeutung gezielt vermittelt wird und die Zeichen sorgfältig gestaltet sind, um klare Kommunikation zu ermöglichen. In diesen Fällen hat das Bild eine direkte und starke Wirkung.

Die Beziehung zwischen einem Objekt und seinem repräsentierenden Bild oder Wort wird als schwach und oft willkürlich angesehen (Todd, 1999, S. 64, zitiert nach Gültekin, 2017, S. 52). Ein Bild stellt eine neu geschaffene oder reproduzierte Erscheinung oder ein Ereignis dar, oft losgelöst von seinem ursprünglichen Kontext. Jedes Bild spiegelt eine bestimmte Perspektive wider, auch Fotografien sind hierbei nicht als bloße mechanische Aufzeichnungen zu verstehen.

Berger (2008, S. 10) betont, dass jede Entscheidung des Fotografen, ein spezifisches Motiv auszuwählen, eine bewusste Auswahl aus unzähligen Möglichkeiten darstellt. Ursprünglich wurden demzufolge Bilder geschaffen, um das Abbild von etwas zu erschaffen, das nicht mehr existiert. Mit der Zeit wurde erkannt, dass ein Bild über seine reine Darstellung hinausgehen und verschiedene Sichtweisen reflektieren kann. Dieser Wandel ist auch eng verbunden mit einem wachsenden Bewusstsein für individuelle Identität und einem zunehmenden Verständnis von Geschichte.

Darüber hinaus hat die politische Macht visuelle Mittel genutzt, um den Menschen zu beeinflussen und ihre Autorität zu festigen. Mit der Entwicklung der Massenmedien und technologischen Fortschritten wurden diese Bilder mit neuen Techniken und Produkten angepasst. Dennoch bleibt der grundlegende Zweck ihrer Produktion weitgehend

unverändert, da die Fotografie lange als Propagandainstrument diene (Eken, 2013, S. 195).

Bilder entstehen nicht isoliert, sondern reflektieren die Gedanken ihrer Schöpfer und werden von Umweltfaktoren beeinflusst. Sie sind Produkte von emotionalen Reaktionen und unbewussten Impulsen und tragen zur Neuinterpretation von Objekten bei, sodass sie keine festen Bedeutungen haben. Vielmehr sind sie durch die Wahrnehmungen ihrer Betrachter geprägt und unterliegen den sozialen Normen und Stereotypen (Sturken und Cartwright, 2001, S. 18).

In dieser Hinsicht untersucht die Imagologie, wie der Einzelne den ‚Anderen‘ wahrnimmt. Visuelle Darstellungen gewinnen oft durch Kontraste an Bedeutung, was die dynamische Natur der Bildrezeption unterstreicht. Ein Bild kann bestimmte sichtbare Tatsachen ausdrücken und einen dokumentarischen Beweis für objektive Bedingungen liefern. Die denotative Bedeutung eines Bildes, Wort für Wort, drückt seine beschreibende Bedeutung aus. Das gleiche Foto kann auch kulturell spezifischere Bedeutungen ausdrücken. Denotative Bedeutungen basieren auf dem kulturellen und historischen Kontext des Bildes und dem gelebten und gefühlten Wissen der Betrachter über diese Bedingungen – was das Bild persönlich und sozial bedeutet. Die Grenze zwischen der Bezeichnung und Konnotation eines Bildes kann verschwommen sein; zum Beispiel in einem Bild können die bloßen Tatsachen der Diskriminierung bestimmte konnotative Konnotationen für einige Zuschauer haben. Diese beiden Konzepte helfen, über die Unterschiede nachzudenken, ob Bilder als Beweise oder als Artefakte fungieren, die komplexere Emotionen und Assoziationen hervorrufen (2001, S. 19).

4.3.2 Das englischsprachige Lehrwerk Cambridge English Empower Elementary Student's Book (A2)

Cambridge English Empower ist ein Englischkursbuch für Erwachsene, der die Inhalte von Cambridge University Press mit den Bewertungen von Cambridge English Language Assessment verbindet. Das Elementary Student's Book bietet klare Ziele und einen unmittelbaren Zweck, mit Kerngrammatik, Wortschatz und einer Mischung von Fähigkeiten. Es enthält einzigartige Sprechlektionen mit funktionaler Sprache und Videos aus der Praxis, und jede Einheit endet mit einer Rekapitulation der Kernsprache und einer auf das Schreiben ausgerichteten, kommunikativen Lektion mit gemischten Fertigkeiten.

Diese enthält keine Videos, Bewertungen oder ein Online-Arbeitsheft, die in einer separaten Version erhältlich sind.

4.3.3 Das deutschsprachige Lehrwerk Das Leben (A2): Deutsch Als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch

Das Leben erleichtert erwachsenen Lernenden den Einstieg in die deutsche Sprache und bietet einen ansprechenden und abwechslungsreichen A2-level. Das integrierte Kurs- und Übungsbuch enthält einen Lizenzcode, der den freien Zugriff auf das E-Book und interaktive Übungen auf mein.cornelsen.de ermöglicht. Audio-, Video- und digitale Übungen können über anklickbare Links im Buch oder über die Cornelsen PagePlayer-App aufgerufen werden. Das Leben A2 bietet spannende Inhalte mit lebensnahen Themen, interaktiven Aufgaben und interkulturellen Einblicken in deutschsprachige Länder. Das Kursbuch führt in neue Themen, kommunikative Szenarien und Grammatik ein, während das Übungsbuch das Gelernte festigt. Zusätzliche interaktive Übungen und abwechslungsreiche Inhalte, darunter auch Videomaterial der Deutschen Welle, bereichern das Lernerlebnis.

4.3.4 Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (A1/A2). Kurs- und Arbeitsbuch.

Yeni Hitit Türkisch für Ausländer, entwickelt von TÖMER der Universität Ankara, vereint über 20 Jahre Erfahrung mit modernen europäischen Sprachlehrstandards. Das Lehrpaket umfasst Lehrbücher, Arbeitsbücher und CDs mit Audioaufnahmen für die Grund-, Mittel- und Oberstufe. Die Lehrwerke enthalten 12 Einheiten, die jeweils in drei Unterthemen unterteilt sind, mit Texten und Aktivitäten, die auf das jeweilige Niveau der Lernenden zugeschnitten sind. Die Materialien unterstützen alle Sprachfertigkeiten - Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben - mit klaren Anweisungen und Grammatiktabellen, die den Einsatz im Unterricht erleichtern. Jede Einheit schließt mit gegenseitigen Sprechübungen ab, um das Gelernte zu festigen, und die letzten Kapitel bieten prägnante Grammatikhilfen, um mögliche Fragen zu klären.

4.3.5 Themenbereiche und Festlegung von Themen

Maletzkes Konzept (1996, S. 42-107) ist entscheidend für die Untersuchung von Fremdsprachenlehrwerken, da es die Auswirkungen der Kultur auf die Wahrnehmung und das Verhalten des Einzelnen erklärt. Er betont, dass kulturelle Prägungen oft unbemerkt bleiben, aber in der Interaktion mit anderen Kulturen sichtbar werden, was die Bedeutung kultureller Strukturen unterstreicht.

Maletzkes Annahme zur Untersuchung kultureller Strukturen besagt, dass jede Kultur über einzigartige strukturelle Merkmale verfügt, die innerhalb eines umfassenderen Systems Bedeutung erlangen. Zu diesen Strukturen gehören Elemente wie Nationalcharakter, Persönlichkeit, Wahrnehmung, Zeit- und Raumerfahrung, Denkweisen, Sprache, nonverbale Kommunikation, Wertorientierungen, Traditionen, Normen, Rollen und soziale Beziehungen. Daher ist Maletzkes Rahmenwerk wertvoll für das Verständnis der Komplexität kultureller Systeme und die Analyse der Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb der kulturellen Vielfalt.

Die Untersuchung von Fremdsprachenlehrwerken anhand dieses Rahmens ist wichtig, um die Auswirkungen kultureller Dynamiken und Strukturen auf das Sprachenlernen zu beurteilen. Diese Perspektive hilft, die Auswirkungen kultureller Elemente und Strukturen in Lehrwerken auf den Sprachunterricht zu beleuchten. Auf diese Weise bietet Maletzkes Verständnis kultureller Strukturmerkmale eine solide Grundlage für die Bewertung der Angemessenheit und Wirksamkeit des Inhalts dieser Lehrwerke in einem kulturellen Kontext. Diese Herangehensweise ermöglicht eine umfassende Analyse der kulturellen Inhalte von Lehrwerken und ihrer praktischen Relevanz. In der Studie wurden die Inhalte der analysierten Lehrwerke anhand der von Maletzke vorgebrachten strukturellen Kontexte entwickelt.

Tabelle 4.3

Analyse der Lehrwerke

GEMEINSAME TITEL ²⁰	MEIST VERWENDETE TITEL
- Leben - Kommunikation - Arbeit - Familie - Reisen - Alltag - Natur - Freundschaft - Unterhaltung - Kultur	- Menschen - Haus - Essen - Tiere - Musik - Feste - Soziale Medien - Handy - Lesen - Natur
SCHNITTSTELLEN	UNTERSCHIEDE
Kulturelle Themen: In allen drei Materialien stehen das kulturelle Leben, die soziale Interaktion und das tägliche Leben im Vordergrund. Kommunikation: In den Lehrwerken für YH und CE werden kommunikative Fähigkeiten, insbesondere in Bezug auf soziale Medien und alltägliche Konversationen, hervorgehoben. Bildung: Die Themen Lernen und Arbeit werden in allen drei Materialien in ähnlicher Weise behandelt.	Struktur und Inhalt: Das Leben konzentriert sich mehr auf das tägliche Leben und die soziale Interaktion, während Cambridge Empower den Schwerpunkt auf Arbeit und Bildung legt. Yeni Hitit²⁰ hingegen zeigt einen Gesichtspunkt, der kulturelle und historische Elemente einbezieht. Sprache und Ausdruck: Während sich Das Leben und Yeni Hitit mehr auf die Umgangssprache konzentrieren, verwendet Cambridge Empower eine akademischere und strukturiertere Sprache. Die untersuchten Materialien sind daher in verschiedene Unterrichtsstrategien und didaktische Aspekte eingebettet.

4.4 Zur Analyse der konkreten Texte/Bilder in Lehrwerken hinsichtlich der Interkulturalität

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht wird durch Texte und visuelle Darstellungen in Lehrwerken effektiv umgesetzt. Diese Methode bietet den Lernenden eine konkrete Möglichkeit, verschiedene Kulturen zu verstehen. Während Texte kulturelle Zusammenhänge erläutern, unterstützen visuelle Darstellungen diese Informationen und lösen Emotionalität und kulturelles Verständnis aus. Diese Betrachtungsweise bereichert den Sprachlernprozess, verbessert das Verständnis der Lernenden für kulturelle Normen und Erwartungen und steigert ihre Motivation. Darüber hinaus trägt er zur Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeiten bei und stärkt das globale Bewusstsein und die kulturelle Sensibilität.

Des Weiteren erleichtert interkulturelles Lernen den Verstehensprozess von Werten und Emotionen, die sich aus der Interaktion mit verschiedenen Kulturen ergeben. Die Sprache

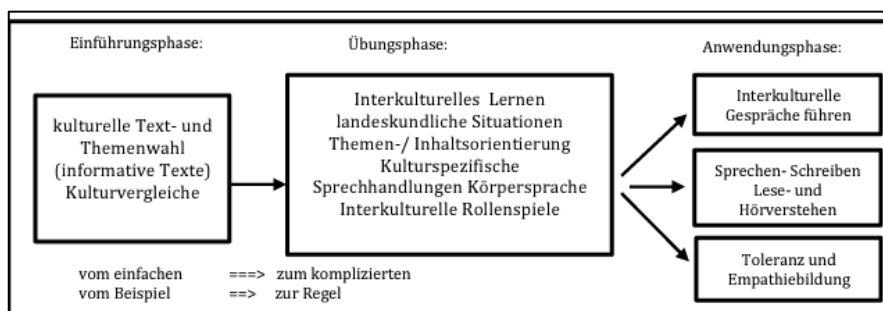
²⁰ Tabelle selbsterstellt nach bestimmten Überschriften.

spiegelt die kulturelle Identität wider und beeinflusst die Art und Weise, wie man denkt und fühlt.

In einer globalisierten Welt ist es wichtig, sich sowohl mit kulturellen Gemeinsamkeiten als auch mit Unterschieden zu befassen. Interkulturelle Kompetenz bezieht sich somit auf die Fähigkeit, effektiv mit Menschen aus anderen Kulturen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten, und umfasst das Akzeptieren kultureller Vielfalt, die Entwicklung von Empathie und den Umgang mit kulturellen Unterschieden.

Tabelle 4.4

Interkultureller Ansatz



Die interkulturelle Herangehensweise²¹ erweitert die kommunikative Annäherung um Prinzipien der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie, die davon ausgeht, dass neue Informationen am besten aufgenommen werden, wenn sie mit persönlichen Erfahrungen verknüpft sind (Reder, 2011, zitiert nach Çakır, 2017, S. 280). Diese Orientierung hat den Fremdsprachenunterricht durch die Einbindung regionaler Themen und kultureller Kontexte in die Lehrwerke deutlich aufgewertet und damit die Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht beeinflusst. Inhaltlich konzentriert sich der interkulturelle Gesichtspunkt auf landeskundliche und kulturvergleichende Themen und Texte. Er betont kulturbezogene Aspekte des Alltags und interkulturelle Szenarien und berücksichtigt dabei auch die Literatur. Darüber hinaus regt er zu Vergleichen zwischen der eigenen Kultur und der des Zielsprachenlandes an.

Die Berücksichtigung interkultureller Elemente in Fremdsprachenlehrwerken durch Texte und visuelle Darstellungen fördert daher die kulturelle Sensibilität der Lernenden und hilft ihnen, sich in verschiedenen Kulturen zurechtzufinden. Auf diese Weise können

²¹ Abbildung entnommen von Neuner-Hunfeld, 1993, S. 79-89, zitiert nach Çakır, 2017, S. 280.

sie eine umfassendere globale Perspektive entwickeln und sich auf respektvolle Interaktionen einlassen.

Wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, kommunikative Handlungssituationen zu bewältigen, sollte der Lernende auch wissen, wie er mit einem Muttersprachler eine Kommunikationssituation aufbauen, aufrechterhalten, beeinflussen und situationsgerecht agieren sowie reagieren kann (Heyd, 1997, S. 149, zitiert nach Çakır, 2017, S. 277).

4.4.1 Aufbau der Lehrwerke

Die Informationen in diesem Abschnitt und die Angaben zu den einzelnen Lehrwerken im Allgemeinen stammen direkt von den Websites, auf denen die Lehrwerke vorgestellt werden. Aus diesem Grund werden die Daten in einer Sprache präsentiert, die der Präsentationssprache der jeweiligen Werke entspricht.

Das Leben A2 ist ein Deutsch-Lehrwerk für Erwachsene, das den Lernprozess angenehm gestaltet. Es sichert von der ersten Lektion an den Lernerfolg und hält die Motivation aufrecht. Das Buch enthält einen Lizenzcode, der den Zugang zu einem kostenlosen E-Book und interaktiven Übungen ermöglicht; Medieninhalte können über die Cornelsen PagePlayer App oder cornelsen.de/codes aufgerufen und heruntergeladen werden. Es präsentiert spannende Themen aus dem Alltag, die den Lernenden ein schnelles Sprechen ermöglichen und durch kulturelles Wissen das Interesse an der Vielfalt der deutschsprachigen Länder wecken. Reichhaltige Videoinhalte, wie z.B. die Reihe ‚Nicos Weg‘ der Deutschen Welle, bieten ein unterhaltsames Lernerlebnis. Das Kursbuch führt in neue Themen, Kommunikationsszenarien, Sprachhandlungen, Vokabeln und Grammatik ein. Das Übungsbuch enthält Aktivitäten zur Festigung der erworbenen Kenntnisse nach jeder Unterrichtseinheit. Zusätzliche interaktive Übungen und weiterführende Materialien nach jeweils vier Lektionen helfen, Grammatik und Strukturen zu festigen.

Cambridge Empower (A2) ist ein allgemeines Englischkursbuch, das von Cambridge University Press und Assessment angeboten wird. Es misst den Lernfortschritt der Lernenden anhand aktueller Inhalte und auf den GER abgestimmter Bewertungen. Diese zielt darauf ab, die vier Fertigkeiten von Erwachsenen und jungen Erwachsenen zu entwickeln, unterstützt durch Online-Inhalte auf der Cambridge One Plattform. Integrierte Bewertungen ermöglichen es den Lernenden, auf messbare Ziele

hinzuarbeiten. Jede Einheit enthält Grammatikerklärungen und Übungen. Zwischen- und Abschlusstests sind GER-konform und verdeutlichen den Leistungsstand und die verbesserungswürdigen Bereiche. Unit Progress Tests können von Lehrern zugewiesen werden, und die Leistung wird in einem digitalen Notenbuch angezeigt. Der Unit Progress Test hilft dabei, den Stand der Lernenden in ihrem Lernprozess zu verstehen. Kurs C konzentriert sich auf Alltagsenglisch und betont die funktionale Sprache für alltägliche Situationen. Die digitale Lernerfahrung wird durch die Cambridge One Plattform, die alle Kursmaterialien enthält, verbessert. Jede Lektion beginnt mit einem klaren, praktischen und erreichbaren Lernziel. Die Lektionen A und B werden durch digitale Inhalte unterstützt.

Das Lehrwerk Yeni Hitit Türkisch für Ausländer wurde von der Universität Ankara TÖMER auf der Grundlage von mehr als 30 Jahren Erfahrung und Fachwissen in Übereinstimmung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates entwickelt. Dieses Set wird als modernes Material für den Unterricht von Türkisch als Fremdsprache verwendet und wird in den TÖMER-Filialen sowie in einigen Türkisch-Abteilungen und privaten Sprachkursen eingesetzt. Das Set besteht aus drei Stufen: Die erste Stufe umfasst ein Lehrwerk, ein Arbeitsbuch und eine Audio-CD für die Niveaustufen A1 und A2; die zweite Stufe enthält ähnliche Materialien für die Niveaustufe B1; und die dritte Stufe umfasst ein Lehrwerk, ein Arbeitsbuch und eine Audio-CD für die Niveaustufen B2 und C1. Jede Stufe enthält 12 Einheiten, die mit Aktivitäten, Übungen, Bildmaterial und Grammatikunterstützung angereichert sind, um die Sprachkenntnisse (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) zu verbessern. Zu Beginn jeder Aktivität wird das Symbol für die entsprechende Sprachfertigkeit hervorgehoben. Dieses Lehrwerk zielt darauf ab, die Benutzer zum Erreichen der Niveaustufen anzuleiten, die im Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene, das von TÖMER entwickelt und 2004 genehmigt wurde, in Übereinstimmung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen festgelegt sind und von A1 bis C2 reichen.

Tabelle 4.5 Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften

Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften

Lehrwerk	Das Leben A2	Cambridge Empower A2	Yeni Hitit A1-A2
Lehrwerkteile	Einzelnes Kurs- und Übungsbuch Inkl. E-Book und PagePlayer-App	Einzelnes Studentenbuch (SB), Online-Arbeitsbuch, Zugang zur Bewertungscode auf dem Umschlag	Lehrbuch (LB), Arbeitsbuch (AB), Audio-CD für die Stufen A1 und A2.
Autorenteam	Kuhn, Christina; Funk, Hermann; Nielsen, Laura; von Eggeling, Rita Maria	Adrian Doff, Craig Thaine, Herbert Puchta, Jeff Stranks, Peter Lewis-Jones, Peter Lewis- Jones	Kollektiv
Verlag/ Jahr	Cornelsen Verlag, 2021	Cambridge University Press, 2015	Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2020 und früher
Reihenfolge der strukturellen Ausrichtung	Es beginnt mit dem Coverfoto eines lächelnden, schick gekleideten blonden jungen Mannes, der sein Fahrrad hält Anschließend daran mit einer Landkarte zu den Dach-Ländern. Die Abbildung zeigt auf die deutschsprachigen Länder	Coverfoto eines großen jungen Mannes mit dem Rücken zugewandt, wahrscheinlich von einem Berghang oder einer hohen Höhle aus aufgenommen, der seine Hand in Siegespose erhebt. Die Informationen zum Inhalt des Lehrwerks beginnen mit Erläuterungen zur Einheit und zu den Unterrichtsstrategien.	Ein Coverfoto mit dem Wappen der antiken hethitischen Zivilisation auf blauem Hintergrund, gefolgt von einem Vorwort über den Inhalt des Lehrwerks und Informationen über den Inhalt des Lehrwerks und die Unterrichtsstrategien
Themen	16 Einheiten 1. Klassentreffen 2. Mobil leben 3. Wohnen und Zusammenleben 4. Hast du Netz? 5. So arbeiten wir heute 6. Was liest du gerade? 7. Leben mit Tieren 8. Global und regional 9. Alltagsleben 10. Festival-Sommer 11. Natur und Umwelt 12. Reparieren und Selbermachen 13. Gipfelstürmer 14. Freunde fürs Leben 15. Leben auf dem Land 16. Glück und Lebensträume	12 Einheiten 1. People 2. Work and study 3. Daily life 4. Food 5. Places 6. Family 7. Journeys 8. Fit and healthy 9. Clothes and shopping 10. Communication 11. Entertainment 12. Travel	12 Einheiten 1. Merhaba 2. Günlük yaşam 3. Yakın çevremiz 4. Zaman geçiyor 5. Afiyet olsun 6. Her yerde bürokrasi 7. Bir gün gelecek 8. Söylentiler var... 9. Farklı yerlerde 10. Medya 11. Sağlıklı yaşam 12. Seyahat
Grammatikteil	Grammatik im Überblick	Grammatikübersicht	Grammatikübersicht
Wortschatzteil	Alphabetische Wortliste	Vokabeln	Vokabeln
Hinweis zur Literatur	Quellenverzeichnis	Quellenverzeichnis	Quellenverzeichnis
Lehrbuchseiten	225	135	175
Arbeitsbuchseiten	95	40	20

Tabelle 4.5 (Fortsetzung)

Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften

	Module in Das Leben (Inhalt) Sprechhandlungen Themen und Texte		Module in Cambridge Empower (Content) Lesson and objective		Module in Yeni Hitit (İçindekiler/Inhalt) Themen und Texte	
1	Klassentreffen	Einladungen schreiben, ein Treffen organisieren, über die eigene Person sprechen, Informationen weitergeben	People	Talk about meeting people from other countries	Merhaba	Kendini Tanıtmak
		Einladung, Kolumne, Checkliste, Schulzeit, Abitreffen, Spitznamen, Kursparty, Abizeitung, Quiz		Talk about where you're from, talk about people you know, ask for and give information, write an online profile		Ne? Kim? Nerede? Orada ne var? Var olmayan ne?
2	Mobil leben	Über Mobilität sprechen, Verkehrsmittel vergleichen, Gründe nennen, eine Reise planen, Wendungen grob übersetzen	Work and study	Talk about what kind of work you find interesting	Günlük Hayat	Ne yapıyorsun? Nereden nereye? Zamanlar
		Magazinartikel, Fahrradstadt Münster, Porträts, Verkehrsmittel, ein Wochenende/eine Reise planen, Verkehrsverbindungen, Informationen im Bahnhof, Europa-Quiz, Berufsfeld ZugbegleiterIn		Talk about jobs, talk about study habits, ask for things and reply, complete a form		
3	Wohnen und Zusammenleben	Über Wohnen sprechen, eine Wohnung suchen, Kleinanzeigen schreiben, eine Hausordnung kommentieren, ssgen, was verboten oder erlaubt ist.	Daily life	Talk about what you do everyday	Yakın Çevremiz	Ailem ve arkadaşlarım, Evimiz ve mahallemiz, Şehirler
		Magazinartikel, Wohnen in Deutschland, Wohnungsanzeigen, Ausstattung, Wohnungsbesichtigung, Flohmarkt, Hausordnung, Gemütlichkeit, Balkonien		Talk about routines, talk about technology in your life, make arrangements, write an informal invitation		

Tabelle 4.5 (Fortsetzung)

Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften

4	Hast du Netz?	Über Handys und Medien sprechen, eine Grafik kommentieren, indirekt nachfragen, die eigene Meinung sagen	Food	Talk about eating with your family, talk about the food you want, talk about the food you eat every day, arrive and order a meal at a restaurant, write a blog about something you know how to do	Zaman Geçiyor	Ne zaman ne oldu? Düünden bugüne, Anılar
		Grafik, Medien im Alltag, Geräte und Funktionen, Netiquette, E-Mail an Freunde, Magazinartikel, Handy-Detox, Experiment; ein Tag ohne Handy				
5	So arbeiten wir heute	Berufliche Veränderungen beschreiben, Vor- und Nachteile nennen, zustimmen oder ablehnen, einen Lebenslauf lesen und schreiben, telefonieren, formelle E-Mails schreiben	Places	Talk about what a good home is	Afiyet Olsun	Ne yiyelim? Size ne getirebilirim? Dünya mutfakları
		Magazinartikel, Hochzeitsfotografien, tabellarischer Lebenslauf, berufliche Veränderungen, Kommunikation am Arbeitsplatz, Telefonnotiz		Talk about towns, describe rooms and furniture in your house, ask for and give directions, write a description of your neighbourhood		
6	Was liest du gerade?	Über das Lesen sprechen, Bilder beschreiben, Bücher und AutorInnen vorstellen, einen biographischen Text lesen und schreiben	Family	Talk about a family you know, talk about your family and your family history, talk about past activities and hobbies, leave a voicemail message and ask for someone on the phone	Bürokrasi Her Yerde	Sayın Yetkili Temsilci, başımız dertte, lütfen bana yardım edin
		Magazinartikel, Lesen statt surfen, Gründe für das Lesen, Leseort Bibliothek, Buchtipps, Goethe: Hermann und Dorothea, Lexikoneintrag, Reiseführer		A conversation about where you are from, a conversation about people you know, at the gym reception, first day of an English course, A conversation about a TV Programme, a survey about study habits, ordering in a café; asking for help; conversation about family routines, making arrangements to go out, a monologue about someone's family, a conversation about cooking, at a restaurant, a conversation about a new home, on the street, a conversation about a family tree, a conversation about childhood hobbies, on the phone, a monologue about someone's life story		

Tabelle 4.5 (Fortsetzung)

Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften

7	Leben mit Tieren	Über Haustiere sprechen, ein Haustier beschreiben, Videoclips kommentieren, Suchanzeigen verstehen und schreiben	Journeys	Talk about where you'd like to travel to	Gelecek de Bir Gün Gelecek	Planınız nedir? Ne olacak? Böyle mi olacak?
		Haustiere, Quiz, Gewinnspiel, Zeitungsartikel, Fragebogen, Suchanzeige, ein Anruf im Tierheim, Tierbeschreibungen		Talk about past journeys, talk about what you like and dislike about transport, say excuse me and sorry, write an email about yourself		
8	Global und regional	Eine Stadt vorstellen, über regionale Gerichte, und Spezialitäten berichten, über Berufe am Flughafen sprechen, Personen und Sachen beschreiben	Fit and healthy	Talk about sport and exercise for other people	Rivayet Odur Ki...	Bir zamanlar böyle miydi? Ne oldu?
		Magazinartikel, Frankfurt a.M., Frankfurter Wochenmärkte, Interview, Steckbrief, Frankfurter Spezialitäten, Berufe am Flughafen, Souvenirs		Talk about past and present abilities, talk about sport and exercise, talk about the body and getting fit, talk about health and how you feel		
9	Alltagsleben	Über Alltag sprechen, den eigenen Alltag beschreiben, über Aufgaben in Haushalt und Betreuung sprechen, Alltagsgeschichten erzählen	Clothes and Shopping	Talk about shopping in your town or city	Farklı Dünyalar	Çok kültürlü bir dünya; Mars'tan erkekler, Venüs'ten kadınlar, farklı zamanlar
		Leserbriefe, Familienkalender, Berufsporträts, Apotheken-Zeitschrift, Bildergeschichte		Say where you are and what you're doing, talk about the clothes you wear at different times, shop for clothes, write a thank you email		
10	Festival-Sommer	Über Musik und Festivals sprechen, nach Preisen und Ermäßigungen fragen, Stimmung und Begeisterung ausdrücken, einen Bericht verstehen und schreiben	Communication	Talk about how you use your mobile phone	Medya	Hiç duydunuz mu? Medya ve insanlar, televizyonda ne var?
		Berichte über Festivals, Musikstile, Ticketbestellungen, Festival-Tipps, Interview		Compare and talk about the things you have, talk about the languages, ask for help, write a post expressing an opinion		

Tabelle 4.5 (Fortsetzung)

Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften

11	Natur und Umwelt	Die Umwelt beschreiben, über Umwelt(schutz) sprechen, Bedingungen und Folgen ausdrücken, einen Austausch anbieten und ablehnen, Ziele nennen	Entertainment	Talk about what you enjoyed when you were a child	Sağlıklı Bir Yaşam	Sağlığınız için stres yapmayın, neyiniz var?
		Magazinartikel, Umwelt, Lexikoneintrag, Buchtipp, Umfrage, Kleidertausch-Party, Einladung, Farb-Experiment, Gartenmagazin, Interviews		Ask and answer about entertainment experiences, talk about events you've been to, ask for and express opinions about things you've seen, write a review		
12	Reparieren und Selbermachen	Über Reparaturcafés sprechen, sagen was man wozu braucht, Anleitungen verstehen und formulieren, etwas reklamieren	Travel	Talk about photographs	Yolculuk	Nereye gitmeliyiz? Nasıl gitmeliyiz? Tatiliniz nasıldı?
		Magazinartikel, Reparaturcafé, Porträt, Kursangebote für HeimwerkerInnen, Reparieren und Selbermachen, Möbel aus Paletten, Reklamation		Talk about holiday plans, give advice about travelling, use language for travel and tourism, write an email with travel advice, a conversation about the travelling on the Silk Road, a conversation about transport in Moscow, on the train, a conversation about choosing a homestay family, a podcast about how the Olympics can change a city, at the gym, a conversation about a free-time activity, four phone conversations about meeting, two phone conversations about what people wearing, shopping for clothes, four monologues about giving presents, a podcast about smartphones and tablets, a radio programme about languages, asking for help, three monologues about text messages, a conversation about music in Buenos Aires, a night out, a conversation about a film, two conversations about holidays, two monologues about things people like when travelling, a prize holiday, a conversation about a planned holiday		

Tabelle 4.5 (Fortsetzung)

Lehrwerkanalyse-Inhalte jeweiliger LW nach bestimmten Überschriften

13	Gipfelstürmer	Über Wanderurlaub sprechen, Wörter in D-A-CH verstehen, Beratungsgespräche führen, Emotionen ausdrücken, auf Emotionen reagieren, einen Film beschreiben				
		Magazinartikel, Wanderparadies Österreich, Prospekt, Website, in der Touristeninformationen, Aktivitäten in den Bergen, Bildergeschichte, Filmbeschreibung Heidi				
14	Freunde fürs Leben	Über Freundschaften sprechen, sich streiten und sich vertragen, über Geschenke sprechen, statistische Angaben machen, Tipps geben und kommentieren				
		Magazinartikel, Freundschaft, Streit und Versöhnung, Geschenke, Beziehungsstatus, Grafik und Statistik, neue Kontakte, Tipps				
15	Leben auf dem Land	Das Leben im Dorf beschreiben, Begriffe erklären, ein Videointerview machen, Wörter auf Plattdeutsch verstehen, früher und heute vergleichen				
		Magazinartikel, Leben auf dem Land, Interview, Dorfkurier, Videointerviews, Klatsch und Tratsch, Museumsdorf, Plan, Plattdeutsch				
16	Glück und Lebensträume	Über Glück und Pech sprechen, sagen, was einen glücklich macht, über Ziele, Wünsche und Träume sprechen, Informationen betonen, eine Bucketliste schreiben				
		Glücksmomente, Magazinartikel, Podcast, Lebensträume und Lebenswege, Redewendungen mit Glück und Pech, das Schulfach Glück, Bucketliste, Wünsche, Ziele und Träume				

4.4.2 Bildverwendung

Das grüne Cover des Lehrwerks *Das Leben* zeigt das Foto²² eines gutaussehenden jungen Mannes mit blondem Haar. Die Farbe Grün sticht als wichtiges Thema für Deutsche hervor und kann Umwelt- und Naturkontexte aufzeigen. Dieses Foto zeigt phänotypisch die Darstellung eines großen, blonden und blauäugigen Deutschen. Es fällt auf, dass diese Darstellung auf den folgenden Seiten des Buches durch eine andere Typologie von Menschen ersetzt wird, wahrscheinlich um ein Einwanderungslandimage zu betonen. Im Lehrwerk *Yeni Hitit* hingegen ist ein Wappen der alten hethitischen Zivilisation mit einem blauen Hintergrund abgebildet. Die Titelseite des Lehrwerks *Yeni Hitit* ist unauffällig und mit dem alten hethitischen Wappen einfach gestaltet. Dies erweckt den Eindruck, dass das Buch als Übungsbuch konzipiert ist. Diese Farbe ist jedoch oft mit Gefühlen der Ruhe, des Vertrauens und der Loyalität verbunden. Auch hier kann die Farbe Blau ein Gefühl von Freiheit und Ewigkeit hervorrufen, da sie im Allgemeinen mit den Elementen der Natur verbunden ist - dem Himmel und dem Meer. Farbsymbolik wird oft als selbstverständlich angesehen, aber kulturelle Vergleiche können signifikante Unterschiede aufdecken - Bedeutungen werden mehr durch Kultur als durch die Farben selbst geprägt (Maletzke, 1996, S. 51).

Das Lehrwerk *Cambridge Empower* enthält die Abbildung eines jungen Mannes, der vor einem dunklen Hintergrund seinen beruflichen Höhepunkt erreicht. Das *Cambridge Empower* Buchcover hingegen ist ganz auf Erfolg ausgerichtet und vermittelt den Eindruck, dass das Erlernen der englischen Sprache in Zukunft von Erfolg gekrönt sein wird. Hier könnte gedacht werden, dass der Schlüssel zum Ziel darin besteht, Englisch zu lernen (zum Vergleich siehe unten).

²² In dieser Studie wurde nicht beabsichtigt, in den Bewertungen der untersuchten Lehrwerke durch Bildmaterial oder Kommentare ein stereotypes Phänomen zu erzeugen.

Abbildung 4.1

Coverfotos von den zu analysierenden Lehrwerken



Während die inhaltlichen Abschnitte der Lehrwerke Das Leben und Yeni Hitit vielfältiges Bildmaterial enthalten, hat das Lehrwerk Cambridge Empower einen formalen Lehrplan. In den Cambridge Empower Unterrichtseinheiten ist die Seite (layout) vollständig mit Informationen über Unterrichtsziele und -strategien gefüllt, wobei nur wenig Platz für visuelle Darstellungen und ein eher formalisiertes Design vorgesehen ist. Trotz der vier grundlegenden Fähigkeiten, die analytisches Denken entwickeln und befriedigende Übungen und Aufgaben beinhalten, können die übermäßig vollen Seiten als ein Faktor betrachtet werden, der die Lernenden vom Lehrwerk ablenken kann.

In den Lehrwerken Das Leben und Yeni Hitit hingegen zeigt sich diese Situation in einem andersartigen Seitendesign. Nachfolgend werden einige Abbildungen²³ des Lehrwerks Das Leben vorgestellt. Bei der Analyse der drei Lehrwerke fällt auf, dass das Cambridge Empower versucht, eine freundlichere Unterrichtsumgebung zu schaffen, indem es mehr Cartoon-Bilder enthält als die anderen Lehrwerke²⁴.

²³ In den in der Studie vorgestellten visuellen Materialien können screenshotted PDF-Dokumente, Snipping-Tools und/oder pixelbasierte visuelle Qualität niedrig sein.

²⁴ Von diesem Teil der Studie an werden Abkürzungen wie DL für Das Leben, CE für Cambridge Empower und YH für Yeni Hitit verwendet.

Abbildung 4.2

Allgemeine Fotos im Das Leben

1

organisieren;
irgendwann;
chancehaft;

das Genitiv s



2

trsmittel
ndungen

lünster;
se planen;
Europe-Quiz;

i
lebensätzen



3



4

ine Grafik;
sagen
Funktionen;
Box; Experiment;

mit ob;



9



10

figungen
schon beim





4

der Bluetooth-
Kopfhörer



einen Podcast downloaden

das Magazin



einen Artikel lesen



sich Selfie machen

das Smartphone



die Handy-
kamera

die Handys laden



die App installieren



die Downloads



das Ladenbalken



Abbildung 4.3

Allgemeine Fotos von Cambridge Empower



Abbildung 4.4

Allgemeine Fotos im Cambridge Empower

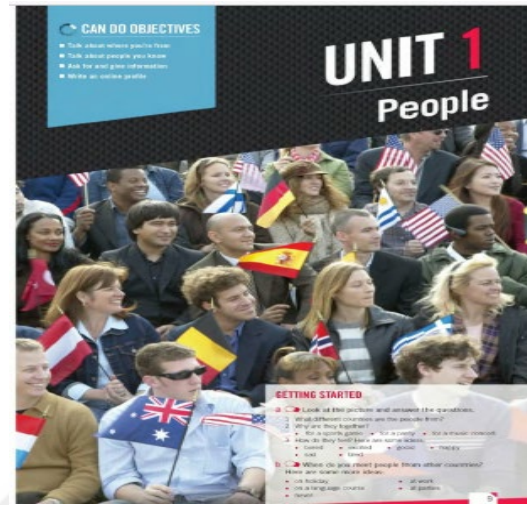


Abbildung 4.5

Allgemeine Fotos im Yeni Hitit

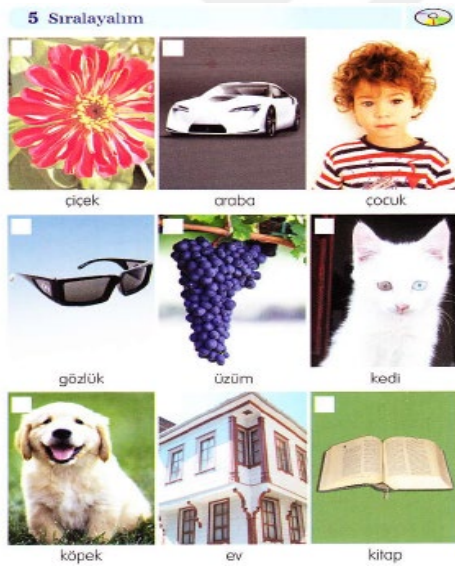


Abbildung 4.5 (Fortsetzung)

Allgemeine Fotos im Yeni Hitit



Die Bilder der Lehrwerke Das Leben (DL) und Cambridge Empower (CE) zeigen junge Menschen, die in Vorlesungen, bei Gesprächen oder bei gesellschaftlichen Veranstaltungen zusammenkommen. Im deutschen Lehrwerk sind Personen aus verschiedenen Nationen mit unterschiedlichen Hautfarben dargestellt. Bei der Analyse dieser Fotografien wird deutlich, dass ein umfassendes und universelles Verständnis von Sprache gezeigt wird. Im Lehrwerk (CE) wird durch die gemeinsame Darstellung von Menschen unterschiedlicher Herkunft betont, dass Sprache einen sozialen Kommunikationskontext darstellt. Bei einer allgemeinen Betrachtung der CE-Visuals ist festzustellen, dass sie die ganze Welt umfassen und sich auf fast alle kontinentalen Kulturen beziehen, unabhängig von Ethnie, Religion, Sprache usw. In Anbetracht dessen kann festgestellt werden, dass es als Lehrwerk für interkulturelle und multikulturelle

Kontexte alle Bevölkerungsschichten einbeziehen soll. Ein auffälliges Element des Bildmaterials ist jedoch die Darstellung der Türken und der Bevölkerung der umliegenden Länder als dunkelhäutige Menschen im Allgemeinen und die stereotype Wahrnehmung, die sich daraus ergeben kann.

Im Lehrwerk (YH) wird beobachtet, dass Menschen aus verschiedenen Nationen in einer einfacheren Art und Weise in einer Standard-Unterrichtsumgebung dargestellt werden, und im Gegensatz zu den beiden anderen Lehrwerken werden internationale Themen stärker durch die gemeinsame Nutzung von Flaggen der Länder der Welt ausgedrückt. Die visuellen Darstellungen im Lehrwerk (YH) enthalten fast keine Fotos oder kulturellen Inhalte, die auf konservative Gruppen abzielen, was im Widerspruch zu der Behauptung steht, dass die (sogenannte) Mehrheit der türkischen Bevölkerung muslimisch ist.

Die visuellen und inhaltlichen Aspekte aller drei Lehrwerke werden in den folgenden Abschnitten unter separaten Überschriften weiter diskutiert.

4.4.3 Inhaltlicher Schwerpunkt

Die Lehrwerke CE und YH enthalten Begrüßungseinheiten (welcome units/introduction) vor Beginn der Einheit. Im Rahmen dieser Einheiten konzentriert sich CE auf die Vermittlung des Alphabets und der Farben, während sich YH auf ausführlichere und relativ wichtige Informationen wie Zahlen, das Alphabet und Notrufnummern konzentriert. Dies kann als ein Versuch betrachtet werden, das Bewusstsein für die Erwartungen, Bedürfnisse und Probleme im Leben des Einzelnen in den Herkunftsländern der betreffenden Lehrwerke zu schärfen.

Andererseits enthält das Lehrwerk DL, das auf A2-Niveau angesiedelt ist, im Gegensatz zu anderen Fremdsprachenlehrwerken (S. 6-7 im YH; S. 6-7 im CE) keine Informationen wie Alphabet, Zahlen usw. zur Erinnerung. Die Themenbereiche der Texte sind geeignet, Vergleiche anzustellen. Das Lehrwerk kann die Beteiligung der Lernenden an der interkulturellen Interaktion (S. 23, 25, 31, 35, 62,) fördern, indem es Themenbereiche aus gemeinsamen Elementen in verschiedenen Kulturen auswählt. Die Tatsache, dass die Textinhalte in allen Lehrwerken fiktiv sein müssen und aufgrund der regionalen, dialektalen und sich ständig verändernden dynamischen Struktur der Sprache keine Originaltexte verwendet werden, kann sich jedoch negativ auf die authentische Interaktion der Lernenden mit der Zielkultur auswirken.

Wenn es um die Integration interkultureller Kommunikation und Kompetenz in den Unterricht geht, sollte man sich nicht auf Fragen wie ‚Wie ist es in Ihrer Sprache und/oder wie ist es in Ihrem Land?‘ beschränken. Diese Betrachtung birgt jedoch auch die Gefahr, Stereotypen zu schüren, zumindest in den Augen der anderen ausländischen Lernenden im Klassenzimmer.

Die Tatsache, dass Deutsche beispielsweise nicht gerne mit unpünktlichen Menschen kommunizieren, ist ein Kontext, der berücksichtigt werden kann, um kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren oder gesichtsbedrohende Akte zu vermeiden. Darüber hinaus können die Analyse von Elementen wie der physischen Distanz (Proxemik) und der Vergleich dieser Elemente mit der anderen Kultur zur Sensibilisierung der kulturellen Wahrnehmung der Lernenden beitragen. Eine solche Betrachtungsweise kann das kulturelle Bewusstsein der Studierenden stärken und sie in die Lage versetzen, eine effektivere interkulturelle Kommunikation zu entwickeln.

4.4.4 Wortschatz- und Grammatikdarstellungen

Die Plateau-Kapitel in Das Leben (DL) tragen zur Wortschatzerweiterung am Ende der Einheit und am Ende des Buches bei, indem sie Literatur, Wortschatztraining und die Inhalte der Videoreihe ‚Nicos Weg‘ der Deutschen Welle vorstellen. Eine fortlaufende videobasierte Geschichte über Nicos Ankunft in Deutschland und sein tägliches Leben gibt außerdem Einblick in die sogenannte Typologie der Alltagssprache. Am Ende jeder Lektion des Lehrwerks (DL) gibt es kurze Grammatiküberprüfungen mit einem Abschnitt ‚Fit für die nächste Lektion?‘ und einen einfachen und verständlichen Grammatikerklärungsabschnitt am Ende des Buches. Auch im DL wird die DUDEN-Wörterbuch-gestützte (gebräuchlichste und aktuelle) Wortliste in Singular-Plural angegeben, Verben werden in trennbar-trennbar, 3. Person Singular und Partizipform angegeben, sogar mit Seitenzahlen. Da es in der geschriebenen/gesprochenen deutschen Sprachkultur männliche und weibliche Geschlechter gibt, wird diese Information neben den Wörtern angegeben. Bereiche wie Hörtexte, Videotexte, zusätzliche phonetische Teile usw. werden auf eine gemütliche Art und Weise in einer visuellen und comicartigen Form präsentiert. Generell kann das Vorhandensein von Cartoons und Zeichentricks in allen Fremdsprachenlehrwerken dazu führen, dass sich die Sprachlernenden für die jeweilige Sprache erwärmen.

In CE werden die Verben in einer standardmäßigen dreifachen Konjugationstabelle mit visuellen Darstellungen und Cartoons detailliert beschrieben. Auf der anderen Seite geben es einen kurzen kommunikativen Abschnitt namens communication plus und unit progress tests, die vier Grundfertigkeiten kontrollieren und die tägliche Konversation vertiefen sollen. Das Lehrwerk (CE) enthält am Ende der langen Lektionen einen Abschnitt mit dem Titel Wiederholung und Erweiterung sowie Vertiefungen in Grammatik und anderen Bereichen. Am Ende des Buches wurde ein detaillierter und zufriedenstellender Grammatikteil mit dem Namen grammar focus eingerichtet.

Neben der Grammatik und dem Wortschatz gibt es im YH auch einen langen praktischen Teil, der unter dem Namen Konversation bekannt ist. In dieser Hinsicht ist YH den anderen Lehrwerken in Bezug auf die Authentizität der sogenannten täglichen Sprache und Texte einen Schritt voraus, indem es die Kommunikation face-to-face betont. Während es ein Vorteil ist, dass die Vokabel- und Grammatikpräsentation auf den Einheit-Seiten ähnlich wie bei CE voller Informationen ist, kann die begrenzte Visualität als ein Element betrachtet werden, das die Lernenden daran hindert, Sympathie für das Lehrwerk zu entwickeln.

Im Lehrwerk (YH) werden die Begriffe mit englischen Erklärungen vorgestellt, um das Lernen und Verstehen zu erleichtern. Diese Vorgehensweise erklärt sich aus der Tatsache, dass Englisch als la lingua franca in der ganzen Welt ist.

In CE werden die Grammatikeinheiten am Ende des Lehrwerks in einer leicht verständlichen Form mit Bildern und Tabellen präsentiert, während sie in DL mit zufriedenstellenden visuellen und karikaturistischen Elementen in Form von Hängetafeln unterstützt werden. Im Gegensatz zu DL und YH gibt es jedoch keine einfache Übersichtstabelle (Abbildungen auf der folgenden Seite - YH und DL) am Anfang oder Ende des Buches. Darüber hinaus ist im Gegensatz zu anderen Fremdsprachenlehrwerken ein sehr praktischer Teil für die Lernenden in Form eines Selbsttests (Modelltest) enthalten. Dies ist ein sehr wichtiger Teil, der in anderen jeweiligen Fremdsprachenlehrwerken nicht zu finden ist und auf den A2-Einstufungstest vorbereitet.

Abbildung 4.6

Fotos bezüglich der Grammatik von Yeni Hitit, Das Leben und Cambridge Empower

Dilbilgisi Desteği	
İÇİNDEKİLER	
GİRİŞ	
I. ÜNİTE	VII. ÜNİTE
KOSGAC TÜMÇESİ İhaber kipi SARILAMA VAROLUS TÜMÇESİ İhaber kipi	GELECEK ZAMAN KOSGAC TÜMÇESİ İgelecek zamanı GELECEK ZAMAN İhayat kipi ESİTİK GÖREK İDÖCER
II. ÜNİTE	VIII. ÜNİTE
SINIK ZAMAN İhaber kipi DURUM İyene, kalma, olma İGİCİLİK ULACILAR	GEÇMİŞ ZAMAN İhaber kipi KOSGAC TÜMÇESİ İhaber kipi SINIK ZAMAN İhaber kipi PEKİSTRİME
III. ÜNİTE	IX. ÜNİTE
İYELİK AD TANLAMASI İhaber kipi AD TANLAMASI İhaber kipi AD TANLAMASI İhaber kipi	GEMİS ZAMAN YETİŞİK GEMİS ZAMAN İhaber kipi GEMİS ZAMAN İhaber kipi
IV. ÜNİTE	X. ÜNİTE
GEÇMİŞ ZAMAN İhaber kipi KOSGAC TÜMÇESİ İhaber kipi ULACILAR SINIK ZAMAN İhaber kipi BAĞLACILAR-İDÖCER	ADASTIRMA ADASTIRMA İYELİK-DURUM DOLAYLI ANLATMA İhaber kipi
V. ÜNİTE	XI. ÜNİTE
EMİR KİPİ İTEK KİPİ SEKİSTİRME KARŞIYAMA ÖSTÜNLÜK	ULACILAR ULACILAR ULACILAR
VI. ÜNİTE	XII. ÜNİTE
DURUM İhaber kipi SINIK ZAMAN İhaber kipi KİPİ BAĞLACILAR	ULACILAR ULACILAR BAĞLACILAR
TERİMLER (Türkçe-İngilizce)	

Abbildung 4.7 Fotos bezüglich der Grammatik von Yeni Hitit, Das Leben und Cambridge Empower

Fotos bezüglich der Grammatik von Yeni Hitit, Das Leben und Cambridge Empower

2 VOCABULARY Jobs

a Match words 1-9 with pictures a-i.

1 ☐ nurse 2 ☐ shop assistant 3 ☐ police officer 4 ☐ dentist
5 ☐ pilot 6 ☐ engineer 7 ☐ cleaner 8 ☐ photographer
9 ☐ taxi driver

b **CD-ROM Pronunciation** Listen to the words and underline the stressed syllables.
police officer engineer photographer dentist

c **CD-ROM** Complete the sentences with jobs from 2a. Talk about your answers.
1 A _____ has a dangerous job.
2 A _____ has an easy job.
3 A _____ has an exciting job.
4 The pay for a _____ isn't very good.

d Now go to Vocabulary Focus 2A on p.161 for more Jobs

3 GRAMMAR
Present simple: positive and negative

a **CD-ROM** Look at the sentences from 1b and 1c and complete them with the verbs from the box. Listen and check.
drive (x3) don't (x2) doesn't like (x2) drives

I / we / you / they	he / she / it
+ I really _____ for River Trucks. They _____ trucks in the north of Canada.	Linu Kelly _____ a big truck.
- I _____ the River Trucks at all. They _____ not move because there are no roads in the north.	Linu _____ in summer.

b Underline more present simple verbs in the text in 1b. Make two lists: positive and negative forms.

c Now go to Grammar Focus 2A on p.138

d Underline the verbs in sentences 1-2.
1 She makes all her money in the winter.
2 In the winter the water freezes.

e **CD-ROM Pronunciation** Which verb in 3d has an extra syllable when we add the letter -s? Listen and check.

f Underline the correct answers.

1 After the sounds (w, /v/, /g/ (spelled sh) and /p/ (spelled ch), we don't add / add an extra syllable.
2 We don't add / add an extra syllable after other sounds.

g **CD-ROM** Listen to these verbs. Tick (✓) the verbs that have an extra syllable.

☐ works	☐ eats	☐ teaches
☐ finishes	☐ listens	☐ stops
☐ drives	☐ uses	☐ watches

h **Communication 2A** Student A go to p.129. Student B go to p.132.

3 SPEAKING

a Think about your job or the job of someone you know. Write four sentences about the job: two positive (+) and two negative (-). Use the verbs in the box.

work drive have like study
speak go start finish know

+ I start work at 7.00 in the morning.
- I don't drive to work.

b Tell your partner your sentences. Can they guess the job?

c Tell other students about your partner's job. Can they guess it?

She starts work at ...

Es gibt einige Mängel und/oder bewusste Entscheidungen im YH für Ausländer. Im Türkischen gibt es keine Begriffe wie ‚Türkiyeli‘ oder ‚Almanyalı‘. Eine Person aus Deutschland sollte als Deutsch nicht als derjenige, der aus Deutschland kommt,

bezeichnet werden, eine Person aus der Türkei als Türkisch und eine Person aus Frankreich als Franzose nicht als derjenige, der aus Frankreich kommt. Diesbezüglich können die folgenden Erklärungen im Türkischen angeführt werden.

Abbildung 4.8

Fotos bezüglich der Frage nach Nationalität im Yeni Hitit



Wenn der Name eines Landes eine bestimmte Ethnie beinhaltet, können die Bürger dieses Landes nach dieser Ethnie benannt werden. Im Türkischen werden Ländernamen in der Regel mit den folgenden Suffixen verwendet: -(i)ya, -(i)ye, -istan, -lik. Die Namen von Ländern und Bürgern, die dieser Regel folgen, sind wie folgt:

...Communities with distinctive languages are called nations. Terms ending in -li or -li are indefinite. You can use expressions such as American, Canadian, Peruvian, Pakistani, Austrian, Argentinian, Chilean, New Zealander and Swiss, because these groups do not have their own languages. However, you cannot call a German like the one from Germany, a French like the one from France, an Italian like the one from Italy, an English like the one from England, a Russian like the one from Russia and a Japanese like the one from Japan. Just as you cannot call a Turkish person like the one from Türkiye. (Durusoy, Nuri: „Losing Ideals“, <http://www.muglahaber.com.tr/ideallerini-yitirmek/> zitiert nach Karabağ, 2017, S. 604).

Tabelle 4.6

Die Frage nach Nationalität

Afganistan: Afgan, Almany: Alman, Arnavutluk: Arnavut, Azerbaycan: Azer (i), Beyaz Rusya: Beyaz Rus, Bulgaristan: Bulgar, Danimarka: Dan (Danca), Ermenistan: Ermeni, Estonya: Eston (Estonca), Finlandiya: Fin (-ler ekini alarak daha çok çoğul kullanılır), Gürcistan: Gürcü, Hırvatistan: Hırvat, Hindistan: Hint, Japonya: Japon, Kazakistan: Kazak, Kırgızistan: Kırgız, Macaristan: Macar, Makedonya: Makedon, Moğolistan: Moğol, Özbekistan: Özbek, Rusya Federasyonu: Rus, Sırbistan: Sırp, Slovakya: Slovak, Slovenya: Sloven, Suudi Arabistan: Suudi, Tacikistan: Tacik, Türkiye: Türk, Türkmenistan: Türkmen, Yunanistan: Yunan (Karabağ, 2017, S. 604 übersetzt vom Verfasser dieser Studie ²⁵).	In the names of citizens suggested by Ortayl, in cases where the mother tongue is taken into account, Turk/Turkish: Turk, Russian: Russian, German: German, French: French, English: English, Spanish: Spaniard, Albanian: Albanian, Bulgarian: Bulgarian, Greek: Greek, Hindi: Indian, Urdu: Urdu, Polish: Polish, Serb: Serbian, Croatian: Croat, Finnish: Fin, Malay: Malay, Japanese: Japanese, Georgian: Georgian, Persian: Farsi, Arab: Arabic, Czech: Czech and Italian: Italian (Karabağ, 2017, S. 604).
---	--

Der deutsche Begriff *gendern* ist eine Kategorie, die den Status des Artikels in der Sprache offenbart. Auch hier gibt es eine Situation in der deutschen Sprache, auf die die Lernenden achten sollten und/oder die sie für eine Reihe von Begriffs-Wort-Achsen sensibilisieren sollte. *Genders* bezieht sich auf die sprachliche Gleichstellung der Geschlechter, um Frauen, Männer und nicht-binäre Menschen in der Sprache erkennbar zu machen. Es existieren verschiedene Methoden, geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, z.B. Gender-Sternchen (z.B. ‚Studierende‘ als Singular- oder Pluralform), Unterstrich oder Schrägstrich (z.B. ‚Student_innen, Student/innen‘). Mit dem *Gendern* sollen Diskriminierungen und Ungleichheiten in der Sprache vermieden und alle Geschlechter angesprochen werden.

Der Artikel-Geschlechter-Zusammenhang, der im Deutschen eine zwingende Regel ist, wird im Türkischen und Englischen unterschiedlich ausgeprägt. So wird im Türkischen bei der Angabe des Geschlechts eines (weiblichen oder männlichen) Piloten wie im Englischen *female/male pilot* verwendet, während im Deutschen diese Situation durch ein Konstruktionssuffix (*der-die Pilot/in*) geschaffen wird, das direkt an das Wortende angehängt wird.

Die Pronomen *er-sie-es* im Deutschen haben bemerkenswerte strukturelle Unterschiede zum türkischen Pronomen „o“ und den englischen Pronomen *he-she-it*. Im Deutschen hat jedes Substantiv/Nomen ein grammatisches Geschlecht, das die Verwendung von Pronomen direkt bestimmt: Er ist männlich, sie ist weiblich und es ist ein neutrales

²⁵ Tabelle selbsterstellt und übersetzt vom Verfasser dieser Studie.

Pronomen. Zum Beispiel wird der Stift (pen) mit dem Pronomen „er“ verwendet, weil es männlich ist: Er ist geil. (Der Stift/The pen = er)

Im Türkischen wird jedoch keine geschlechtsspezifische Differenzierung vorgenommen. Für Personen und Gegenstände wird nur das Pronomen „o“ verwendet: Der Stift ist cool. Es (It) ist cool.

Im Englischen werden männliche Konstruktionen für männliche Kontexte und weibliche Konstruktionen für weibliche Kontexte verwendet. Für leblose Objekte und Tiere (deren Geschlecht nicht bestimmt werden kann) wird das Pronomen verwendet. Zum Beispiel: The book (It) is nice. Trotzdem lässt sich das Pronomen im Englischen manchmal auch zur Beschreibung von Menschen verwenden - etwa, wenn das Geschlecht von Babys unbekannt ist, oder um jemanden am Telefon zu identifizieren: It (Es) is Susanne.

Dass auch leblose Objekte im Deutschen ein Geschlecht haben, kann der natürlichen Wahrnehmung im Türkischen entgegenstehen. Zum Beispiel werden Mädchen, Baby oder Kind mit dem Pronomen verwendet, weil sie neutraler sind: Das Mädchen liest draußen. Im Türkischen wird „Mädchen“ als weiblich wahrgenommen und mit dem Pronomen „o“ ausgedrückt.

Im Englischen wird mehr zwischen den Geschlechtern unterschieden als im Türkischen, aber nicht so standardisiert wie im Deutschen. Im Türkischen hingegen offenbart sich die Bedeutung aus dem Kontext. Das vom Pronomen signalisierte Element variiert entsprechend seiner Position im Satz und der vorhergehenden Verwendung. Diese Differenzierungen legen nahe, dass das Pronomensystem jeder Sprache sowohl grammatische als auch kulturelle Grundlagen haben kann.

4.4.5 Familientypologien

Familienstrukturen²⁶ auf der ganzen Welt sind von kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Dynamiken geprägt und unterscheiden sich in Ländern wie Deutschland, Großbritannien und der Türkei deutlich. In Deutschland ist das Kernfamilienmodell üblich; Eltern und Kinder bilden die Grundeinheit, Gleichberechtigung wird betont und die Unabhängigkeit der Kinder gefördert. Im Vereinigten Königreich (England) sind

²⁶ Dieser Abschnitt kann allgemeine Informationen enthalten, die Stereotypen nähren können. Es dient nicht dem Zweck, Stereotype zu verallgemeinern oder zu entwickeln.

sowohl nukleare als auch erweiterte Familienbeziehungen wichtig; Individualität wird betont und vielfältige Familienstrukturen werden akzeptiert.

In der Türkei ist das Modell der Großfamilie vorherrschend; die Familienbande ist stark und die traditionellen Rollen offensichtlich, aber es ist jedoch festzustellen, dass sich die Struktur der Gesellschaft in den letzten Jahren radikal verändert hat. Die Familienstruktur eines jeden Landes wird durch seine eigenen kulturellen Werte und sozialen Normen geprägt.

Die türkische Familienstruktur ist dynamisch und verbindet sowohl traditionelle als auch moderne Elemente; die Familie ist die erste Anlaufstelle in Zeiten der Freude und der Not. Obwohl sich der Modernisierungsprozess auf die Familienstruktur ausgewirkt hat, sind familiäre Werte und Traditionen nach wie vor wichtig. Basierend auf den folgenden Bildern kann die Tatsache, dass es im Vergleich zu anderen kulturellen Gruppen (hier Deutsch und Englisch) mehr Wörter gibt, die sich auf das Konzept der Familie beziehen, Schwierigkeiten für Fremdsprachenlernende schaffen. Dies liegt daran, dass Wörter wie Tante, Onkel, Bruder, Schwester, Vater usw. im Türkischen im täglichen Leben häufig auf eine Weise verwendet werden, die sich von ihrem Kontext unterscheidet oder entfernt ist. Wie in den YH-Texten zu sehen ist, sind possessive Suffixe (Possessivartikel als mein enger Kreis, meine Familie) aufgrund des Familienbegriffs in diesem Abschnitt besonders konzentriert.

Abbildung 4.9

Familientypologien im Yeni Hitit



Im Deutschen heißt ‚der Freund‘ ein Liebhaber und ‚die Freundin‘ ist eine Geliebte. Man kann Freund oder Freundin aber auch für Personen (Kumpel/In) verwenden, die in dem sozialen Umfeld eng befreundet sind. Dies kann im Zusammenhang mit Bekannten oder sozialen Freunden ausgedrückt werden. Die Wörter im Zusammenhang mit dem Familienbegriff im Türkischen weisen im Vergleich zum Deutschen und Englischen interessante Unterschiede auf. Dies ist vor allem bei familiären oder nicht-familiären Begriffen wie Tante-quasi-Tante (teyze-yenge), Onkel-quasi-Onkel (amca-dayı) zu beobachten. Denn das Wort yenge kann sich auf die Frau eines Onkels oder eines dayı (quasi-Onkel) beziehen, und der Begriff yenge kann auch verwendet werden, um eine kommunikativ-kulturelle Distanz zur Frau eines Außenstehenden oder einer Person, mit der man befreundet ist, herzustellen. In ähnlicher Weise wird das Wort ‚Onkel‘ verwendet,

um den Bruder der Mutter oder den Großonkel mütterlicherseits oder väterlicherseits zu bezeichnen. Darüber hinaus kann das Wort ‚Onkel-dayı‘ auch als Spitzname für einen Mafioso verwendet werden oder um einen älteren Fremden auf der Straße anzusprechen.

Die Tatsache, dass sich das deutsche Lehrwerk eher mit dem Freundeskreis als mit der Familie befasst, kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass das Konzept der Familie unter erwachsenen Deutschen an Bedeutung verliert oder dass die Bedeutung des Freundeskreises allmählich zunimmt.

Abbildung 4.10

Familientypologien im Cambridge Empower



Anhand des Bildmaterials in der CE lässt sich feststellen, dass die Engländer ebenso wie die Türken ein großes Familienkonzept haben. Auch in YH und CE ist das Familienkonzept Gegenstand der Praxis durch einen Familienstammbaum.

Auch die Tatsache, dass das Umarmungsritual in den türkischen und deutschen Lehrwerken nur von Frauen durchgeführt wird, erweckt den Eindruck, dass solche Rituale unter Männern nicht üblich sind. In CE gibt es keine Umarmungsrituale mit Freunden oder anderen Personen. Diese Situation kann als eine Distanzierung (Proxemik) in Bezug auf den Körperkontakt in der englischen Kultur interpretiert werden.

Abbildung 4.11

Freunde, Umarmungsriten im Das Leben und Yeni Hitit



Bei türkischen Frauen wird die Umarmung häufig als Zeichen der Freundschaft gesehen, mit oder ohne Kumpelschaft. Diese Situation kann in Abhängigkeit von den wirtschaftlichen Bedingungen und dem beruflichen Status variieren, wie in jeder Gesellschaft zu beobachten ist. In der türkischen Kultur ist das Umarmungsritual auch unter Männern üblich. In den deutschen und englischen Kulturkreisen ist die sozial-physische Distanz (proxemics) strikt an den Kontext von Hotspots und gesichtsbedrohenden Handlungen gebunden, was die Konzepte von zwischenmenschlicher Intimität und Distanz differenziert.

Abbildung 4.12

Freunde im Das Leben



Das türkische Lehrwerk (YH) zeichnet ein starkes Bild der Familienkultur und der Familienbande. Anhand dieser Bilder wird der Versuch unternommen, den Eindruck zu erwecken, dass es unerschütterliche Familienbande gibt. Festzustellen ist, dass diese Situation in den Großstädten und in den Kleinstädten (in den anatolischen Regionen) teilweise und manchmal völlig unterschiedlich ist. Andererseits ist das Kopftuch zwar eine gängige religiöse und kulturelle Vorliebe vieler anatolischer Frauen, ob jung oder alt, aber auf den gezeigten Fotos ist keine solche Frau zu sehen. Diese Situation spiegelt nicht die ganze Realität der türkischen Gesellschaft wider, die seit Jahrhunderten sowohl mit Europa als auch mit dem Nahen Osten verflochten ist.

4.4.6 Darstellungen von Frauenfiguren in den Lehrwerken

Im Allgemeinen sind Männer und Frauen gleichermaßen in der Arbeit vertreten. Der Beruf der Hausfrau ist jedoch in den deutschen und englischen Lehrwerken prominent vertreten. Da eine Hausfrau oder ein Student keine Person ist, die beruflich Geld verdient, kann man darüber diskutieren, ob diese Gruppen einer beruflichen Definition unterworfen werden sollten.

Unter der Überschrift ‚We Men Are Very Lucky, We Women Are Very Lucky‘ (S. 108-109 im türkischen YH) werden Stereotypen und pseudo-humorvolle Stereotypen gegen die Gleichstellung von Männern und Frauen zum Ausdruck gebracht. Während andere fremdsprachige Lehrwerke Gleichheit betonen, betont das türkische Buch die Überlegenheit der einen Seite über die andere.

Im Rahmen des Themas ‚Frauen Taxi-ci‘ (S. 47 im YH) wird die Suche nach Balance mit dem Text ‚Männliche Kindermädchen‘ adressiert. In diesem Zusammenhang werden berufliche Vergleiche zwischen Männern und Frauen durchgeführt und Diskussionen über die Fähigkeit von Frauen oder Männern geführt, bestimmte Berufe auszuüben. Suffixe vom Typ ci/cı im Türkischen werden als Konstruktionssuffixe am Ende von Substantiven oder Adjektiven verwendet, um bestimmte Berufsgruppen zu definieren.

Im Abschnitt ‚Lasst es uns vervollständigen. Lasst uns weitermachen. Lasst uns diskutieren.‘ (S. 109 im YH) wird die Notwendigkeit betont, dass Frauen oder Männer Städte und Arbeitsplätze wechseln müssen. Dieser Abschnitt enthält Argumente dafür, dass Frauen die Führung von Männern und Männer die Führung von Frauen akzeptieren sollten. Andererseits sticht der unter dem Titel Nicos Weg präsentierte Abschnitt als ein Thema hervor, das sich mit den Beziehungen zwischen Männern und Frauen befasst und Diskussionen im Kontext von Orientalismus-Okzidentalismus auslösen kann (S. 174 im DL).

Abbildung 4.13

Nicos Weg im Das Leben



Nicos Weg (S. 174-177 im DL) folgt der Reise von Nico, einem Jungen, der auf der Suche nach seiner spanischen Tante von Spanien nach Deutschland reist. Dieses Szenario verdeutlicht eine unter Spaniern und Türken weit verbreitete Tendenz, ihre Verwandten oder Landsleute zu suchen, wenn sie ins Ausland ziehen, insbesondere nach Deutschland. Die Erzählung enthält jedoch auch Elemente, die Stereotypen verstärken können, wie z. B. Selmas Dunkelhäutige syrische Mutter, die sich in die Telefongespräche ihrer Tochter einmischt, und die Missbilligung ihrer Familie, dass sie einen Freund hat. Diese Darstellung unterstreicht den gesellschaftlichen Druck, dem Frauen aus dem Nahen Osten in Beziehungen ausgesetzt sind, und hält der Stereotyp aufrecht, dass Menschen aus dem Nahen Osten traditionell dunkelhäutig sind, was möglicherweise phänotypische Vorurteile begünstigt.

Die allgemeine Hautfarbe der Menschen im Nahen Osten oder in den angrenzenden Regionen, einschließlich der Türkei, wird als phänotypisch dunkelhäutig angesehen. Dies ist in den deutschen und englischen Lehrwerken der Fall und schürt die stereotype Rezeption. Daher ist es wahrscheinlich, dass Lehrwerke unterschwellig eine ethno- oder eurozentrische Botschaft übermitteln.

Der Heidi-Cartoon (S. 181-182 im DL) gilt als ein Werk, das in der Schweiz produziert und von der ganzen Welt geliebt wird. In den letzten Jahren wurde jedoch eine Reihe von Anschuldigungen gegen die Produktion erhoben, und in der Schweiz hat sich eine allgemeine öffentliche Meinung gebildet (siehe Fußnoten). Denn es wird behauptet, dass die Kinder, von denen man einige, als Säuglinge bezeichnen könnte, die damals großem Leid ausgesetzt waren, im Allgemeinen barfuß waren und in Bezug auf Kleidung schikaniert wurden.

Abbildung 4.14

Heidi im Das Leben



In diesem Zusammenhang kann man darüber diskutieren, ob es richtig ist, ein Werk, das sich mit der Ausbeutung und dem Missbrauch von Kindern befasst und gegen das solche Vorwürfe erhoben wurden, in ein Lehrmittel für den Deutschunterricht aufzunehmen. In dieser Hinsicht scheint Heidi in einen ideologischen Rahmen gestellt zu werden, indem der Kontext eines niedlichen kleinen Mädchens verlassen wird. Es ist zu beobachten, dass Heidi, das kleine Mädchen und Verdingkind, das trotz aller Mobbing-Erfahrungen mit bloßen Füßen in den kalten Schweizer Alpen das Bild des Glücks malt, aus dem Cartoon-Kontext herausgebrochen und zu einem ideologischen Apparat geworden ist.

Als ‚Verdingkinder‘²⁷ werden Kinder in der Schweiz bezeichnet, die im 19. und 20. Jahrhundert in staatliche Obhut genommen oder zur Arbeit gezwungen wurden, oft aufgrund von Armut oder familiären Problemen. Diese Kinder²⁸ wurden manchmal als Arbeitskräfte auf Bauernhöfen oder in anderen Branchen ausgebeutet und hatten mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen. In den letzten Jahren habe das Thema an Bedeutung gewonnen und zu Gesprächen über das historische Unrecht, das den

²⁷ Allgemeine Informationen über Heidi stammen aus der Kolumne von Sevim AKYÜREK mit dem Titel ‚Warum waren Heidis Füße nackt?‘. Heidi’nin ayakları neden çıplaktı? <https://www.evrensel.net/haber/104723/heidinin-ayaklari-neden-ciplakti>

²⁸ Für einige Studien über die historischen Verdingkinder in der Schweiz : <https://www.swissinfo.ch/eng/education/recognising-switzerland-s-slave-children/35429120> <https://www.bbc.com/news/world-europe-16620597>.

Türkkol, F. (2016). Lobicilik ve İsviçre’nin Sözleşmeli Çocukları: Verdingkinder. Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 3(2), 23-40.

Turaç Gündüz, Ç. (2020). Die Verdingkinder In Der Kinder- Und Jugendliteratur: Am Beispiel Von Johanna Spyris ‘Heidi,– Eine Literatursoziologische Arbeit. Masterarbeit.

betroffenen Kindern angetan wurde, geführt. Auch sollen die Forderungen nach Anerkennung und Wiedergutmachung zunehmen.

Sevim Akyürek beschreibt die Situation von Kindern, die als Verdingkinder bezeichnet werden, wie folgt:

Im Jahr 1789 wurde in der Schweiz die Arbeit von Kindern unter 14 Jahren in Fabriken verboten. Damit wurde der Ausbeutung von Kindern Tür und Tor geöffnet, und die Schweiz wurde vom Ende des 18. Jahrhunderts bis in die frühen 1960er Jahre zum Schauplatz einer seltenen Form der Ausbeutung von Kinderarbeit. Kinder, die dem Staat Geld schuldeten, Kinder von geschiedenen Paaren, Kinder aus armen Familien, Waisen, Kinder, deren Eltern im Gefängnis saßen oder die selbst Straftaten begangen hatten, wurden von Staat und Kirche als Arbeitskräfte in anderen Familien untergebracht. Diese Praxis wurde jedoch 1974 per Gesetz abgeschafft, und die Kinder wurden unter der Leitung von Priestern von den Familien abgeholt und an Bauernhöfe zur Miete abgegeben, oder Kinder im Alter von vier Jahren wurden auf Kindermärkten in den Städten zum Verkauf angeboten, um als Haus- und Landarbeiter eingesetzt zu werden. Von diesem Zeitpunkt an gab es niemanden mehr, der sich um die Kinder kümmerte, sich ihre Probleme anhörte oder sie beschützte, wenn sie vergewaltigt oder gefoltert wurden. Denn in den Augen der Gesellschaft waren sie „gerettete“ Kinder aus ihren Familien, die Verbrechen begangen hatten, geschieden waren und in Armut lebten! So wurden diese Kinder, die in Ställen mit Tieren lebten, fast immer Hunger hatten und oft nur mit einem Sack Kleidung bekleidet waren, als normaler, gewöhnlicher Teil des gesellschaftlichen Lebens akzeptiert. Auch nachdem man erkannt hatte, dass es sich um ein System der Sklaverei handelte, war es lange Zeit mit einem Tabu belegt, über das die Schweiz nicht einmal sprechen wollte.

Mit seinem Konzept der kritischen Diskursanalyse hat Van Dijk in einer Reihe von Studien gezeigt, wie Texte, Fotografien, Nachrichten, Visuals und andere Arten von Materialien, die im täglichen Leben angetroffen werden, eine wichtige Rolle in der Wahrnehmung der Menschen spielen. Van Dijk definiert kritische Diskursanalyse als eine Forschungsmethode, die speziell untersucht, wie sozialer Machtmissbrauch und Hegemonie konstruiert werden und wie Ungleichheiten entstehen, reproduziert werden und in sozialen und politischen Kontexten durch Texte und Diskurse widerstanden wird (Tannen, 2015, S. 353).

Durch die Fokussierung auf Hegemonie und Ungleichheit zielt die kritische Diskursanalyse im Gegensatz zu anderen Feldern und Ansätzen darauf ab, drängende soziale Probleme besser zu verstehen. In diesem Zusammenhang gewinnt die Analyse der komplexen Beziehungen von Hegemonie und Diskurs an Bedeutung (van Dijk, 1993, S. 252). Die kritische Diskursanalyse lenkt zwar die Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Probleme, betont aber auch die Diskursivität der Machtverhältnisse. Die Tatsache, dass der Diskurs Gesellschaft und Kultur prägt, lässt ihn daher in einer historischen und ideologischen Struktur entstehen. Es wird anerkannt, dass die Beziehung zwischen Gesellschaft und Text vermittelt wird. Da die Diskursanalyse interpretativen und

erklärenden Charakter hat, entsteht sie als eine Form sozialen Handelns (van Dijk, 2005, S. 353, zitiert nach Fairclough und Wodak, 1997, S. 271-280).

Abbildung 4.15

Die Geschichte Heidis im Das Leben

2 Heidi – Der Film

a) Lesen Sie die Filmbeschreibung und ordnen Sie den Bildern aus 1a) passende Textzeilen zu.

Heidi (2015) ein Film von Alain Gsponer (Regie)

Heidi ist ein Film aus dem Jahr 2015. Er basiert auf den Romanen, die Johanna Spyri 1880 und 1881 geschrieben hat.

Im Film geht es um Heidi, die bei ihrem Großvater in den Schweizer Bergen lebt. Das kleine Mädchen liebt die Berge sehr und passt am liebsten mit dem Geißen-Peter auf die Ziegen auf. Plötzlich kommt Heidis Tante Dete und bringt sie nach Frankfurt zu der reichen Familie Sesemann. Klara Sesemann ist gelähmt. Sie kann nicht gehen und sitzt im Rollstuhl. Heidi und Klara werden gute Freundinnen und Heidi lernt lesen und schreiben. Das Kindermädchen, Fräulein Rottenmeier, mag Heidi nicht und ist sehr streng. Aber Klaras Vater und der Diener Sebastian schließen sie schnell in ihr Herz. Heidi vergisst den Großvater nicht und auch die Berge fehlen dem Kind. Sie ist sehr traurig.

Movie life stellt vor

Großmutter Sesemann versteht das kleine Mädchen gut und schickt sie in die Berge zurück. Im Winter ziehen Heidi und der Großvater ins Dorf. Heidi besucht die Schule und bringt dem Geißen-Peter das Lesen bei. Im Frühjahr kommen Klara und die Großmutter auf die Alp. Peter ist wütend auf Klara und macht ihren Rollstuhl kaputt. Er glaubt nicht, dass Heidi ihn genauso gern hat wie Klara. Ohne Rollstuhl muss sie das Gehen wieder lernen und Heidi und Peter helfen ihr. Vater und Großmutter Sesemann sehen, dass Klara wieder laufen kann, und sind überglücklich. Am Ende zeigt der Film eine fröhliche Heidi, die über die Wiesen rennt.

Movie life meint: „Wir gratulieren dem Filmteam: Tolle Bilder, tolle Schauspieler*innen – Heidi ist ein Film für die ganze Familie!“

b) Heidi, Peter, der Großvater, Klara, Großmutter Sesemann, Fräulein Rottenmeier – Wer ist wer im Film? Sammeln Sie Informationen in der Filmbeschreibung und berichten Sie.

! einhundertzweiundachtzig

Realität kann in gewisser Weise als Konstruktion der Realität definiert werden. Die Medien reproduzierten nicht nur die ‚Realität‘, sondern funktionierten auch, um sie zu definieren. Definitionen der Realität wurden weitgehend unterstützt und durch sprachliche Praktiken produziert, durch die bestimmte Definitionen des ‚Realen‘ repräsentiert wurden. Das Konzept der Repräsentation unterscheidet sich jedoch stark vom Prozess der Projektion. Repräsentation beinhaltet einen aktiven Prozess der Auswahl, Präsentation, Strukturierung und Gestaltung; es beinhaltet den Akt des Gebens von Bedeutung, anstatt nur bestehende Bedeutungen zu vermitteln. Dies kann als eine Praxis der Bedeutung und der Produktion von Bedeutung betrachtet werden; es bezieht sich auf das, was später bedeutende Praxis genannt wird. Daher ist das Medium ein Agent in diesem Bedeutungsprozess (Hall, 1999a, S. 88, zitiert nach Çam, 2006, S. 238).

Es ist bekannt, dass das Wort ‚Fräulein‘ (S. 182 im DL) in der deutschen geistigen und literarischen Welt kein anerkannter Begriff mehr ist und seit vielen Jahren nicht mehr in verbalen und schriftlichen Zusammenhängen verwendet wird. Insofern stellt sich die

Notwendigkeit, ein Wort in verschiedenen Kulturen zu erklären, als diskussionsoffenes Thema heraus. Das Wort Fräulein im Text über Heidi ist ein veraltetes Wort und wird in einem abfälligen, sarkastischen und sexistischen Kontext verwendet. Unter diesen Aspekten wird beobachtet, dass das Bild und der Text von Heidi nicht für ein fremdsprachiges Lehrwerk geeignet sind.

In vielen deutschsprachigen Ländern, insbesondere in Deutschland, wurde das Wort ‚Fräulein‘²⁹ zunehmend als veraltet und überholt angesehen. Die Abschaffung des Begriffs spiegelt einen Wandel in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Geschlechterrollen wider. ‚Fräulein‘ wurde traditionell zur Bezeichnung unverheirateter Frauen verwendet, was als diskriminierend empfunden wurde, da es Frauen auf ihren Familienstand reduzierte. Stattdessen wird heute häufig ‚Frau‘ verwendet, unabhängig vom Familienstand, um Gleichberechtigung und Respekt zu fördern. Es gibt auch Bemühungen, eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, die alle Geschlechter gleichermaßen anspricht. Das Tragen von Titeln, die eine Hierarchie oder einen Status betonen, wird daher zunehmend als unangemessen angesehen.

Im Arbeitsplatz aktuell- Arbeiten im Zug (S. 27 im DL) handelt von einer jungen Frau, Leni Stadtler, die bei den Schweizerischen Bundesbahnen als Fahrkartenkontrolleurin in einem Zug arbeitet. In diesem Zusammenhang wird auch auf das multikulturelle und mehrsprachige Umfeld der Schweiz hingewiesen. Die Schweiz zeichnet sich auch stereotypisch durch ihre außergewöhnlich schöne Natur und ihre Menschen aus. Wiederum im Gegensatz zu anderen Fremdsprachenlehrwerken (S. 90-100 im DL) widmet das Lehrwerk ein langes Kapitel der Tierliebe.

Die überwiegend männlichen Autorenbiografien im deutschen Lehrwerk Das Leben könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Deutschen eine männerdominierte Gesellschaft sind oder dass die vorzustellenden männlichen Persönlichkeiten bekannter sind.

²⁹<https://www.stern.de/panorama/-fraulein--verschwand-vor-50-jahren---manche-nutzten-die-anrede-mit-stolz-31493962.html#:~:text=Der%20Duden%20definiert%20%22Fr%C3%A4ulein%22%20als,erst%20sp%C3%A4ter%20auch%20f%C3%BCr%20B%C3%BCrgerliche.>

Abbildung 4.16

Männliche Biografien im Das Leben

- 11 **Vater und Sohn – Bilder Geschichten von e.o.plauen.** Lesen Sie die Informationen in der Zeitleiste und schreiben Sie eine kurze Biografie über Erich Ohser.

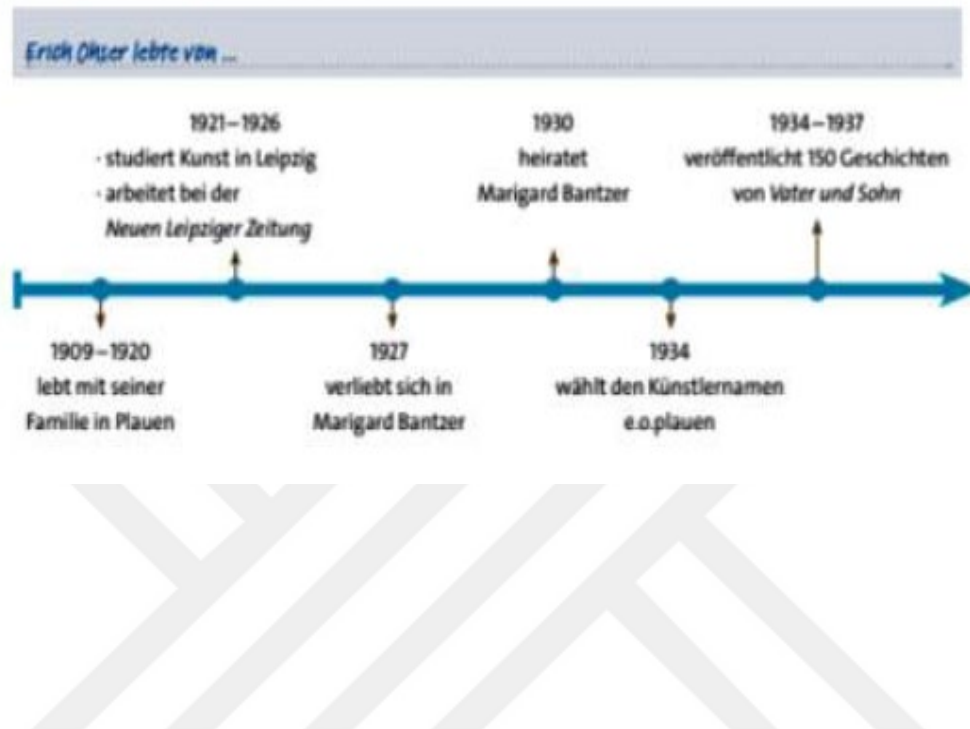


Abbildung 4.17

Männliche Biografien im Das Leben

2 Die Buchhandlung Blohm empfiehlt

a) Überfliegen Sie die Buchtipps und markieren Sie Titel, Autor*in und Thema. Berichten Sie.

Buchhandlung Blohm am Marktplatz 1

Von uns für Sie. Entdecken Sie ihr nächstes Lieblingsbuch!

Bella Germania aus dem Jahr 2016 ist der erste Roman von Daniel Speck. Er war sofort ein Bestseller. Daniel Speck erzählt eine Familiengeschichte zwischen Italien und Deutschland in drei Generationen. Sie beginnt 1954 in Mailand. Dort verlieben sich der junge deutsche Ingenieur Vincent und seine Dolmetscherin Guiletta. Sie können aber nicht heiraten, weil Guiletta schon mit Enzo verlobt ist. Sie kann Vincent aber nicht vergessen ... Daniel Speck hat eine tragische, aber wunderbare Liebesgeschichte geschrieben - perfekt für den Urlaub.  Verlag S. Fischer, 624 Seiten, 12,00 €. Alle Empfehlungen von Britta Jäger	Die Geschichten über Kommissar Marthaler von Jan Seghers gehören für mich zu den besten Krimis in Deutschland. Bis jetzt hat er sechs Bände geschrieben. Sie spielen alle in Frankfurt. Ein <i>allzu schönes Mädchen</i> aus dem Jahr 2004 ist der erste Fall für Marthaler. Er ist mit seiner Freundin im Urlaub. Da bekommt er einen Anruf von der Polizei. Ein Fahrradfahrer hat im Frankfurter Stadtwald einen Toten gefunden. Marthaler und sein Team ermitteln. War das „allzu schöne Mädchen“ die Mörderin? Jan Seghers schreibt sehr spannende Krimis.  Verlag rororo, 480 Seiten, 10,00 €. Alle Empfehlungen von Jonas Ziegler	Haben Bäume eine eigene Sprache und können sie „reden“? Müssen Baumkinder in die Schule gehen? Diese und noch viele andere Fragen beantwortet der bekannte Autor und Förster Peter Wohlleben in seinem Sachbuch <i>Hörst du, wie die Bäume sprechen?</i> In seinem ersten Buch für Kinder stellt er den Wald und seine Bewohner vor. Wohlleben beschreibt in einfacher Sprache und mit vielen Fotos wie die Bäume Informationen austauschen können. Er nennt es das „wood wide web“. Das Buch hat mich begeistert. Für Kinder ab sechs Jahren.  Verlag Friedrich Oetinger, 128 Seiten, 16,00 €. Alle Empfehlungen von Karen Neumann
---	---	---

4 Alte Literatur mit aktuellen Themen?

Goethe, Shakespeare, Cervantes. Welche Literaturklassiker kennen Sie? Welche haben Sie gelesen? Wie finden Sie sie? Kommentieren Sie.

Bei uns in ... ist ... sehr berühmt. Alle müssen seine Bücher lesen. Ich persönlich finde ...

In der Schule haben wir Hamlet von Shakespeare gelesen. Das hat (keinen) Spaß gemacht.

5 Eine Liebesgeschichte

a) Autor, Orte, Hauptpersonen, Probleme. Lesen Sie den Artikel aus einem Literaturlexikon und sammeln Sie.

Hermann und Dorothea
Hermann und Dorothea von Johann Wolfgang von Goethe gehört zu den Literaturklassikern in Deutschland. Goethe veröffentlichte das Buch im Jahr 1797.



Inhalt
Die Geschichte spielt in einer kleinen Stadt in der Nähe von Straßburg. Es geht um Liebe, Krieg und Flucht. Die junge Dorothea ist auf der Flucht. Sie muss ihre Heimat in Frankreich verlassen, weil es dort Krieg gibt. Ihre Eltern sind tot. Sie reist allein und ohne Geld mit anderen Flüchtlingen von Frankreich über den Rhein. Dort lernt Hermann die

schöne Frau kennen. Er ist der Sohn von reichen Eltern. Er bringt den Flüchtlingen Lebensmittel und alte Kleider. Hermann verliebt sich sofort in Dorothea und sagt seinen Eltern, dass er sie heiraten will. Die Mutter freut sich, aber der Vater ist gegen die Hochzeit. Hermann soll zuerst die Welt kennenlernen und dann eine junge Frau mit viel Geld aus einer guten Familie heiraten. Das möchte Hermann aber nicht. Da hat er eine Idee: Dorothea soll bei ihm zu Hause arbeiten. Hermanns Vater merkt dann, dass Dorothea und sein Sohn sich wirklich lieben. Zum Schluss gibt es ein Happy End: Hermann und Dorothea dürfen heiraten.

Wirkung
Hermann und Dorothea war sofort ein großer Erfolg. Viele kennen das Buch heute noch aus dem Deutschunterricht in der Schule.

Abbildung 4.18

Berufliche Darstellung von Frauen im Cambridge Empower und Yeni Hitit



9 İşaretleyelim, okutalım

BAYAN TAKSİÇİ

Gözetici: Nevlin Hanım, çok ağır bir işiniz var. Neden taksici oldunuz?

Nevlin Sağlam: Taksicilikten önce çok çok iş yaptım. En son küçük bir konfeksiyon mağazası açtım. O zamanlar taksici hiç okimda yoktu ama babam taksiciydi.

Gözetici: Peki bu mesleğe nasıl başladınız?

Nevlin Sağlam: Mağazada işler kötüydü ve babam hastalandı. Ben de babamın arabasıyla taksiciliğe başladım.

Gözetici: Müşterilerle nasıl konuşuyordunuz?

Nevlin Sağlam: Her işin zorlukları var. Ben isim sorduğum ve hep bu iş yapmaktı istiyordum.

Gözetici: Peki müşterilerle nasıl tepkiler veriyordunuz?

Nevlin Sağlam: Hiç olumsuz bir tepki almadım ama genellikle biraz seziyorlardı.

Gözetici: Peki diğer taksicilerle konuşuyordunuz mu?

Nevlin Sağlam: Evet, geçen gün taksiye bir çocuk bindi. Yoksa annessine telefon etmek için benden telefonumu istedi, ben de verdim. O sanada kartını ark yandı ve çocuk elinde telefonumu kaçı.

10 Tınıslatırım

Nevlin Hanım kim?

Nevlin taksicilik yapıyor?

İsmi soruyor mu?

Nevlin Sağlam:

20 İşaretleyelim, savunalım

Kadınlar ve Erkekler

Kadınlar ve erkekler... Kimi zaman birbirine deli gibi aşk olur, kimi zaman birbirleriyle hiç anlaşamaz, sürekli tartışır. Kadınların ve erkeklerin birbirleri hakkında genel fikirleri vardır ama bu fikirler çoğu zaman yanlıştır.

Hanvrd ve Brandais Üniversitesi profesörü Zick Rubin aşk hakkında çeşitli anketler yapıyor. Bu anketlerin sonuçlarına göre erkekler kadınlardan daha çok aşk olabilir ve aşkın ilk günlerinde sevgilerine güzel sürprizler hazırlayabiliyorlar. Ancak ne yazık ki duygularını kolay gösteremiyorlar ve sevgilerine her zaman güzel sözler söyleyemiyorlar. Bu yüzden kadınlardan daha fazla aylık acısı çekiyor, uzun süre sevgilerini unutamıyorlar.

Elbette bu anketler kadın ve erkek davranışları ile ilgili kesin sonuçlar vermiyor ama anlıyoruz ki aslında erkekler kadınlara, kadınlara da erkekleri çok iyi tanıyorlar.

Doğru Yanlış

1. Kadınlar erkeklerden daha romantik planlar yapıyor. ☐ Doğru ☐ Yanlış

2. Kadınlar daha kolay aşk olabilir. ☐ Doğru ☐ Yanlış

3. Erkekler sevgilerine duygularını kolayca gösteremez. ☐ Doğru ☐ Yanlış

4. Erkekler kadınlardan daha çok unutulabilir. ☐ Doğru ☐ Yanlış

Abbildung 4.19

Darstellung von Frauen und Männern im Yeni Hitit

9.2 Erkekler Mars'tan, Kadınlar Venüs'ten

11 Okuyalım, İşaretleyelim

Hangisi Söyley?

Biz Erkekler Çok Sanssızız

- Karizmatikiz!
- Kavanoz kapaklarını kolayca açabiliriz.
- Sokakta çanta taşıyabiliyoruz.
- Sıcak bir günde gömüğümüzü çıkarabiliriz.
- Bes günlük tatile çok küçük bir çanta bize yeter.
- Çiçe, kola, çiğ köfte... Biz her şeyi rahatça yiyeceğiz.
- Sevgilimize sonlarımızı bir gül ile gözebiliriz.
- 30 saniye içinde bir telefon konuşması yapabiliriz.
- Bir çift ayakkabıyı yirmi farklı yerde giyebiliriz, kime anlamaz.
- Kuafier barınmalarına çok az.
- 10 dakika içinde tıraş olabilir, göz alabilir, giyinebilir ve evden çıkabiliriz.
- Yüzümüzdeki tüm renkleri orijinaldir ve sayı almaz!
- Geç saatlerde sokakta yalnız dolaşabiliriz.

Biz Kadınlar Çok Sanssızız

- Güzeliz!
- Kendi yemekimizi yapabiliriz.
- Topuklu ayakkabı ile boyumuz 10 cm uzatabiliriz.
- Bebeklik albümlerimizde çıplak fotoğraflarımız yok.
- Yüzümüzdeki sivileleri makyaj malzemeleriyle kapatabiliriz.
- Hıtlıyavız!
- Çamaşlarımızı kolayca bulabiliriz.
- Bir eşleşme yerine partimizi girebiliriz.
- "Her bazarı erkeklerin arkasında bir kadın vardır!" sözünü erkekler söyler.
- Hayatımızdaki özel günleri kolayca kutlayabiliriz.
- Sinemada rahatça ağlayabiliriz.
- Neçün her rengine boyayabiliriz.
- Ve... Anne olabiliriz.

12 Okuyalım, İşaretleyelim

Hangisi Söyley?

Biz Erkekler Çok Sanssızız

1. Yemeğe ne var? Çok acıdır! ☐ Erkek ☐ Kadın

2. Hiç hayalim kalmadı! ☐ Erkek ☐ Kadın

3. Pazarlarımıza bayılıyor muyuz! ☐ Erkek ☐ Kadın

4. Toplamı uzadı. Biraz geçecekmiş. ☐ Erkek ☐ Kadın

5. Sen kilo mu aldın? ☐ Erkek ☐ Kadın

6. Hala hafızamdan mı? ☐ Erkek ☐ Kadın

7. Diziyi ocar mısın? Başlamıştık. ☐ Erkek ☐ Kadın

8. Çamaşlarını nerede? ☐ Erkek ☐ Kadın

13 Okuyalım

Erkek Dadılar

Eskiden kadın ve erkeklerin meslekleri farklıydı ama son yıllarda bu böyle değil. Artık kadınlar erkeklerin işlerini, erkekler de kadınların işlerini yapıyorlar. Günümüzde kadın şoförler, kadın güvenlik görevliler ya da erkek hemşireler, erkek aşçıları görebiliyoruz. Dadı-lığı da artık kadınlar kadar erkekler de yapıyorlar.

Burak Acar 35 yaşında ve bekar. Gerçek işi elektrik teknisyenliği. Ancak şimdi Akademi Dede Eğitim Merkezi'nde dadılık öğreniyor. Aslında bu kursa çocuk gelişimi hakkında bilgi almak için başlamış. "Gelecekte çocuğum için daha iyi bir baba olabilirim." diye düşünüyor. Ancak şimdi "Dada olabiliyim." diyor.

Koray Göksu 29 yaşında. O da kursa babalık öğrenmek için girmiş. Fakat sonra onun da düşünceleri değişmiş. "Özellikle yurt dışındaki Türk ailelerinin evinde dadılık yapabiliyim." diyor.

14 Okuyalım, İşaretleyelim

Hangisi Söyley?

Biz Erkekler Çok Sanssızız

1. Yemeğe ne var? Çok acıdır! ☐ Erkek ☐ Kadın

2. Hiç hayalim kalmadı! ☐ Erkek ☐ Kadın

3. Pazarlarımıza bayılıyor muyuz! ☐ Erkek ☐ Kadın

4. Toplamı uzadı. Biraz geçecekmiş. ☐ Erkek ☐ Kadın

5. Sen kilo mu aldın? ☐ Erkek ☐ Kadın

6. Hala hafızamdan mı? ☐ Erkek ☐ Kadın

7. Diziyi ocar mısın? Başlamıştık. ☐ Erkek ☐ Kadın

8. Çamaşlarını nerede? ☐ Erkek ☐ Kadın

15 Tamamlayalım, sürdürüelim

Dertleşme

Kaon: Murat, neyin var bugün senin? Hiç iyi görünmüyorsun.

Murat: Yok bir şey.

Kaon: Var, var... Söyle haydi. İşle ilgili bir sorun mu? Bana.

Murat: Off! Hayır değil. Sorun Yarıca.

Kaon: Ne oldu? Kavga mı ettiniz?

Murat: Hmm... Arkamdan taşınmak istemiyor. "İsminden..." diyor! Ama biliyorsun, ben de Antalya'daki bir şirketten iş teklifi aldım. Benim için çok iyi bir fırsat! Orada terfi et... ve kariyer yap...

Kaon: Ama, bençilik ediyorsun. Kız hah! Başına mı okudu yarıca? Sen okulu yedi yılda... "Sen Üniversitedeydin, o hem doktora yapmıştı, hem çalışıyordu. Sımda de çok iyi bir iş var; kaskoca şirketin personel müdürü!"

Murat: ...! Sınavda biraz sıkıydı. Bu işe başladıktan sonra Antalya'da daha iyi para...

Kaon: ...!

Murat: ...!

Das deutsche Lehrwerk (DL) vermittelt starke Botschaften über die Existenz von Frauen in verschiedenen gesellschaftlichen vor allem beruflichen Bereichen. Dies wird durch Frauen dargestellt, die in fast allen Berufsgruppen arbeiten. Dies ist in den englischen und türkischen Lehrwerken nicht der Fall.

Abbildung 4.20

Berufliche Darstellung von Frauen im Cambridge Empower und Das Leben

Alles neu, alles anders?!

Computer und Internet verändern die Arbeitswelt

Mit der Digitalisierung entstehen viele neue Berufe, andere verändern sich. So z. B. der kreative Beruf von Paula Wiesseley (42), Hochzeitsfotografin. Früher hat sie Fotos von Hochzeiten gemacht und im Labor entwickelt. „Heute sind Fotos out. Die Paare möchten lieber ein Hochzeitsvideo“, erzählt sie. Sie filmt die Hochzeit von der Trauung am Vormittag bis zur Party am Abend. Dann schneidet und vertont sie das ganze Video zu Hause am Computer. „Das ist kein 8-Stunden-Job und ohne Computer geht es nicht“, sagt sie. Seit der Ausbildung zur Fotografin muss sie sich immer wieder in die aktuelle Technik einarbeiten. „Ich filme jetzt auch mit der Drohne. Bilder von oben sind bei den Hochzeitspaaren absolut in“, fasst sie die letzten beruflichen Veränderungen zusammen. Sie arbeitet viel im Homeoffice. „Das ist ein Vorteil, aber mir fehlen die lieben Kolleginnen und Kollegen. Ich sehe sie oft nur in der Videokonferenz, nicht beim Kaffee. Das ist schade“, findet Paula. Die neue Arbeitssituation liegt aber voll im Trend. Immer mehr Menschen arbeiten digital und mobil von zuhause oder unterwegs. Der genaue Arbeitsort ist heute oft egal, man braucht nur einen Laptop und Internet. Nicht egal ist die Arbeitszeit. „Man muss aufpassen, dass sich Arbeit und Freizeit nicht dauernd mischen“, meint Paula. „Ab und zu muss ich abschalten. Nach der Ruhe mag ich auch den stressigen Job wieder!“

66 sechshundsechzig

11 Sabine Schneider unterwegs

a) Was ist richtig? Lesen Sie das Porträt und kreuzen Sie an.

Sabine Schneider (26) ist Architektin und arbeitet in einem Büro in der Innenstadt von Hamburg. Sie fährt immer mit der U-Bahn zur Arbeit, weil die U-Bahn schnell und praktisch ist. „Morgens kann ich in der U-Bahn noch ein bisschen schlafen. Und abends kann ich mich entspannen“, sagt Sabine. Sie braucht nur 30 Minuten in die Innenstadt. Vom U-Bahnhof Rathaus geht sie zu Fuß zur Arbeit, weil das gesünder ist. Nur im Winter oder bei Regen, nimmt Sabine den Bus.



Sabine Schneider in der U-Bahn

Work and Study

GETTING STARTED

a. Look at the picture and answer the questions.

- Where do you think the woman is?
- What's in her hand?
- Is the water warm or cold?
- What's one good thing about her job?

b. What kind of work do you think is interesting? Here are some ideas:

- working with people
- working with animals
- working on your own

Learn to ask and answer about entertainment experiences

Present perfect
Irregular past participles

Julia Fisher
BORN: 1976 MUSCAT, OMAN
CHILDHOOD: AUSTRALIA & SCOTLAND
LIVES: LOS ANGELES

Kenna Rypson
BORN: 1979 SYDNEY, AUSTRALIA
CHILDHOOD: AUSTRALIA
LIVES: NEW YORK

Olivia Wendenhausen
BORN: 1989 CANBERRA, AUSTRALIA
CHILDHOOD: AUSTRALIA & POLAND
LIVES: SYDNEY

FILM INTERNATIONAL

Abbildung 4.21

Berufliche Darstellung von Frauen im Cambridge Empower und Das Leben

UNIT 2



Sprechstunde in der Kleintierpraxis



Dr. Olga Novak-Langer

In einer ruhigen Straße in Köln liegt die Kleintierpraxis von Dr. Olga Novak-Langer. Jeden Tag bringen Menschen ihre Haustiere in die Sprechstunde, weil sie sich verletzt haben, krank sind oder eine Kontrolluntersuchung brauchen.

Die Tierärztin und ihr Team haben viel Erfahrung und sind mit den kleinen und großen Patienten sehr vorsichtig. Sie wissen, dass die meisten Tiere mit der fremden Situation Probleme haben. „Wir nehmen uns viel Zeit für unsere Patienten, weil jedes Haustier anders ist“, sagt Dr. Novak-Langer. „Manche kennen wir schon lange, andere waren

noch nie hier.“ Dann fragt sie die Besitzerinnen und Besitzer zuerst, wo und wie ihre Lieblinge leben. So findet sie schnell heraus, ob etwas nicht in Ordnung ist. „Besonders Hunde und Katzen sind oft zu dick und werden krank, weil sie das falsche Futter bekommen und sich nicht genug bewegen. Meistens können wir dann mit einfachen Tipps helfen“, sagt Dr. Novak-Langer.

Mit der richtigen Pflege können manche Tiere sehr lange leben. Der älteste Patient von Dr. Novak-Langer ist der Papagei Lolo. Er ist schon 58 Jahre alt! „Es gibt viele Gründe, warum man sich auf jeden Fall sehr gut überlegen muss, ob man ein Haustier haben möchte“, meint die Tierärztin. 🐾

Mein Leben als Hüttenwirtin

Pub, das war heute wieder ein anstrengender Tag! Fragt ihr euch, was eine Hüttenwirtin den ganzen Tag so macht? Jeden Tag kommen neue Gäste. Viele von ihnen sind Hüttenwanderer, die auch bei uns übernachten möchten. Zuerst begrüße ich die neuen Gäste und zeige ihnen ihre Betten. Die meisten

Gäste möchten dann etwas essen. Sie haben großen Hunger, weil sie den ganzen Tag gewandert sind. Und was schmeckt am besten? Ich empfehle unseren Gästen oft Kaiserschmarren mit Apfelmus oder Käsespätzle. Manchmal sitzen mein Mann Sepp und ich nach dem Essen mit den Gästen zusammen. Wir geben ihnen Tipps für die Wanderung oder erzählen von unseren Erfahrungen. Viele Gäste interessiert das sehr! Die meisten wandern am nächsten Morgen weiter. Vor der Abreise mache ich ihnen ein Frühstück. Viele Gäste nehmen für den Weg eine Jause mit, die ich vorbereite. Nach der Abreise räume ich auf und mache die Betten. Wie ihr seht, habe ich immer viel zu tun und treffe jeden Tag interessante Menschen aus der ganzen Welt. Ich habe wirklich einen tollen Job! 😊



Wir sind ein tolles Team!

Abbildung 4.22

Berufliche Darstellung von Frauen im Das Leben

5 Ein Interview mit Vloggerin Jana

a) Warum meint Jana, dass die Festivalzeit die beste Jahreszeit ist? Lesen Sie das Interview und berichten Sie.

„Festivalzeit ist die beste Jahreszeit“

Jana ist Vloggerin und hat einen YouTube-Kanal. Sie liebt Festivals. In ihren Videos gibt sie Tipps für Anfänger und Profis.

Hallo Jana. Worauf freust du dich denn in den nächsten Wochen am meisten?

Natürlich freue ich mich auf meine Festivals. Jetzt beginnt für mich die schönste Jahreszeit: der Sommer und die Festivalzeit. In den Sommermonaten bin ich jedes Wochenende auf einem anderen Festival. Ich reise von Berlin nach Krakau in Polen, dann über Prag in Tschechien nach Dresden und danach geht's weiter in den Süden.

Wow, das heißt, du bist viel unterwegs. Wie reist du denn?

Ich bin immer mit meinem Kleinbus unterwegs. Früher bin ich oft mit Bussen oder Zügen gereist, aber das geht jetzt nicht mehr. Ich muss zu viele Sachen transportieren.

Warum brauchst du so viele Sachen?

Zum Arbeiten. Ich brauche meinen Laptop, meine Kamera, mein Mikrofon und vieles mehr. Ich mache ja Videos auf den Festivals und nehme Interviews auf. Ich kann in meinem Bus



auch gut arbeiten, das geht im Zelt nicht so richtig. Die Videos bearbeite ich dann direkt am Computer. Ich schneide sie und schreibe Texte. Danach lade ich die Videos hoch. So können meine Fans die Videos direkt in meinem Vlog sehen und kommentieren.

Dann können sich deine Fans ja auch freuen. Wovüber berichtest du genau?

Ich gebe Festival-Empfehlungen und berichte über die Künstler*innen, die dort auftreten. Ich mache z. B. Interviews mit den DJs. Die meisten sind echt coole Typen. Ich unterhalte mich super gerne über ihre Musik. Das ist für mich der schönste Job der Welt!

Für dich ist also ein Festivalbesuch Arbeit und nicht nur Spaß, oder?

Nein, Festivals bedeuten für mich immer nur Spaß, weil ich meine Arbeit so gern mache.

Gibt es denn auch Dinge auf Festivals, die nicht so schön sind?

Wovüber ärgerst du dich z. B.?

Über den Müll! Es gibt so viel Plastik überall. Ich ärgere mich oft über die Leute, die ihren Müll nicht wieder mitnehmen.

12

DIE GRÜNDERIN

Die Kulturwissenschaftlerin Lisa Kuhley hat die Idee für ein Reparaturcafé von der Bloggerin Martine Postma, die 2009 in Amsterdam ein Repair Café gründete. Zusammen mit ihrer Freundin Anne Neumann entwickelte Lisa Kuhley dann das Konzept für das „Café kaputt“, sammelte Geld, mietete die Räume und richtete das Reparaturcafé zusammen mit anderen Helfer*innen ein. Jetzt organisiert sie ein großes Team, sammelt Spenden für das Café und bietet viele Workshops an.



Lisa Kuhley

Wusstest du, dass ...

- selbst reparieren voll im Trend liegt?
- es weltweit mehr als 1000 Reparaturcafés gibt und ca. 500 in Deutschland?
- das „Café kaputt“ 2019 einen Preis von 5000 Euro gewonnen hat?

3 Wir sind für Sie da!

a) Die Familienpflegerin Dorothea Jütte. Lesen Sie das Porträt, markieren Sie wichtige Informationen über den Beruf und berichten Sie.

Seite 15



Dorothea Jütte (48) arbeitet seit 15 Jahren im Familiendienst Bremen. Sie hat schon viele Familien in Notsituationen betreut. Die Mutter von drei erwachsenen Kindern meint: „Am Wichtigsten ist in meinem Beruf, dass man flexibel ist, gut zuhören kann, kleine Kinder mag und gern im Haushalt arbeitet. Und man darf nicht alle Sorgen nach Hause mitnehmen!“

Der Alltag geht weiter!

Familienpfleger*innen sorgen für Ordnung und kümmern sich um die Kinder

☐ Die Terrassentür ist geöffnet, in der Küche klappert Geschirr. Dorothea Jütte nimmt Tassen, Teller und Gläser aus dem Geschirrspüler und stellt sie in den Schrank. Die Tassen und Gläser nach oben, die Teller nach unten. Alles hat seinen Platz. Nach der Küche ist die schmutzige Wäsche dran. Sicher ist die Waschmaschine bald fertig. Dann noch das Bad. Und um 17 Uhr muss sie Lena aus der Musikschule abholen. Zum Bügeln hat Dorothea heute keine Zeit mehr. Morgen ist ein neuer Tag!

☐ Anke B. sitzt in der Küche. Vor ihr steht eine Tasse Tee auf dem Tisch. Die Mutter von zwei Kindern hatte einen Unfall und musste eine Woche im Krankenhaus bleiben. Seit gestern ist sie wieder zuhause, aber sie ist noch sehr schwach. Ihr rechtes Bein liegt auf einem Stuhl. Sie darf es noch nicht viel bewegen.

☐ Ankes Mann Torsten ist Polizist und arbeitet im Schichtdienst. In seinem Beruf kann er sich nicht einfach mal ein paar Tage frei nehmen und leider leben ihre Verwandten nicht in der Nähe. Aber jemand musste sich um die Kinder und den Haushalt kümmern, als Anke noch im Krankenhaus war. Torsten hat den Familiendienst angerufen. Der Familiendienst hat Frau Jütte geschickt.

☐ „Ich finde es noch etwas komisch, dass Frau Jütte den Haushalt macht und mit unseren Kindern zur Musikschule oder in den Kindergarten geht“, sagt Anke. Aber sie ist auch froh, dass es das Angebot gibt und die Krankenkasse die Kosten für vier Wochen übernimmt. „Dorothea ist wirklich total nett, und in unserem Haushalt und mit meinen Kindern ist alles in Ordnung!“

In deutschen (DL) und englischen Lehrwerken (CE) ist zu beobachten, dass die Darstellungen von Frauen im Allgemeinen mit durchschnittlicher beruflicher Ausrichtung hervorgehoben werden. Im türkischen Lehrwerk (YH) ist zu beobachten, dass türkische Künstlerinnen oder ausländische Schauspielerinnen einbezogen werden.

Abbildung 4.23

Berufliche Darstellung von Frauen im Yeni Hitit

27 Esleyelim, başlıgım yazalım
Bü Film, Bü Roman

☐ 1907'de Sholem Aleichem yazdı. Orijinal adı Tevye ve Kızları'dı. 1964'te Broadway'de seyircilerle buluştu ve bir müzikal klasığı oldu. 1971'de Norman Jewison filme çekti. Film 8 dalda Oskar'a aday oldu. Film, sütiç Tevye'nin ailesini ve ailesini Amerika'ya göçünü anlatmaktadır. "Fiddlers A Rich Man" sahnesi ve keman sololarıyla ünlü bir filmidir.

☐ Ya askı ya da taht... İcan Sahi Rıza Pehlivi seçimini yaptı. Kansı Süreyya yeddi yıllık saray hayatının ardından saraydan ayrıldı ve ailesini terk etti. Kaygısız ve görkemli bir hayat yaşamaya başladı. Bu masal yedi yıl sürdü. "Tahran'da altın bir kalem gibiymişim. Çok yalnızdım. Sah her zaman çok mesguldü." Bu sözler de masalin özeti idi.

☐ Balzac'ın en güzel kitaplarından biridir. Balzac romanında evli bir kadın ve kendisinden çok daha genç bir erkeğin arasındaki aşkı anlatmaktadır. Yazar bu romanda aşkın üzücü yüzünü okuyuculara yansıtmıştır.

☐ Filmin kahramanları Laura Guller Roberts ve Martin Patrick Bergin 4 yıllık evli bir çiftti. Çiftin evliliği disandan çok mükemmeldi ama geceler çok fanklıdır. Laura çok mutsuzdu. Çünkü Martin simli ve takanlı bir insandı. Sonunda Laura evinden kaçtı ve başka şehre yerleşti. Ancak kocası onu kısa sürede buldu.

SÖRGÜNDEKİ PRENSES
YATAGINDAKİ DÜŞMAN

DAVADAKİ KEMANCI
VADİDEKİ ZAMBAK

11 İşaretleyelim

Yıldız Kenter

1928 yılında İstanbul'da doğdum. Babam Naci Bey diplomatı. Maddi durumumuz kötüydü ama masal gibi bir çocukluk geçirdim. Ben ailemin beşinci çocuğuydum. Babam işinden ayrıldıktan sonra Ankara'ya taşındık ve ilkokula Ankara'da devam ettim.

Tiyatroya da Ankara Çocuk Klübü'nde başladım. Çocukluk yıllarımdaki en büyük mutluluğum tiyatroydu. Aile yaşamımızda insana ait komik ve trajik durumları öğreniyordum. İlkokuldan sonra Ankara Devlet Konservatuarı'na kayıt yaptırıldım. Çok başarılı bir öğrenciydim. Beş yıllık konservatuar dört yılda bitirdim. Profesyonel tiyatro hayatım 1948'de başladı. İlk oyunum Shakespeare'in "12. Gece" adlı oyunuydu.

1959 yılında kardeşim Müslüm Kenter ile İstanbul'a gittim. Bir yıl sonra birlikte "Kent Oyuncuları Topluluğu"nu kurduk. Sonraki yıllarda Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de eğitim ve oyunculuk üzerine çalışmalar yaptım. Bugüne kadar 100'den fazla oyunda yer aldım. Bu oyunlarda değişik roller, heyecanlar, ve aşklar yaşadım. Zaman zaman sinema filmleştirmede de rol aldım. Sinema oyuncusu olarak üç kez "Altın Portakal" ödülü aldım. 1962'de "Yünlü Kadın" seçildim. 1981'de devlet sanatçısı oldum.

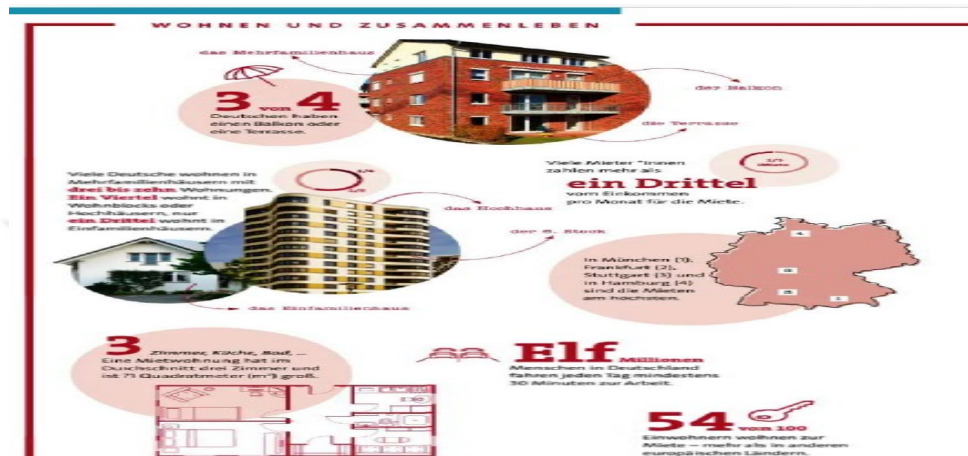
Bana göre tiyatro ile ilgilenmek dünyanın atasında dumanlık demektir. Her şeyimi mesleğime verdim. Yaşamak benim için her zaman savaşmak oldu.

4.4.7 Die Lebensstile in den Zielkulturen

Das Kapitel ‚Wohnen und zusammenleben‘ (S. 33-34 im DL) befasst sich mit den Wohnpräferenzen von Familien und Einzelpersonen in Deutschland im Allgemeinen und stellt Statistiken zu diesem Thema vor.

Abbildung 4.24

Wohnen und zusammenleben im Das Leben



In der deutschen Kultur kann im Gegensatz zu den anderen an dieser Studie beteiligten Kulturgruppen die Intensität der Produktion und/oder des Austauschs statistischer Informationen erwähnt werden.

Abbildung 4.25

Statistiken im Das Leben



Im Abschnitt Literatur zuhause (S. 61 im DL) sieht man einen jungen Mann aus Russland, einen (möglichen) deutschen Mann mittleren Alters und eine alte (möglich deutsche) Dame zu Hause.

Abbildung 4.26

Lebensstile im Das Leben



Hier zeigt sich, dass ein Junge und Mann mittleren Alters das Gefühl, sich im und aus dem Haus zu Hause zu fühlen, mit den Kontexten von Essen, Trinken, Raum, Gewohnheiten, Land, Sozialisation usw. ausdrücken. Die alte und pensionierte Frau hingegen lebt allein und identifiziert ihr ganzes Leben mit Räumlichkeit (ihrem Haus); es reiche ihr, die Nachbarn und andere Menschen aus dem Fenster ihres Hauses zu beobachten, und Tee und Kaffee stehen im Mittelpunkt ihres Lebens. Daher geben sie den Lesern die Idee, die Situationen in ihrem eigenen Leben zu vergleichen.

Abbildung 4.27

Lebensstile im Yeni Hitit

28 Bakalım, yanıtlayalım Yayın Akışları				
atv	Star	Show	Kanal D	TRT1
06.45 Homedrom 07.35 Telübbüs 08.10 Beytelle 09.20 Herke Pazar 11.45 Hadi Paylaşalım 13.30 Döküldüyü 15.15 Ayrıntı 16.00 Çingiz Film 16.50 Türk Sineması Tosun Pazar	07.00 Sochah 08.00 Ayakkabısı 09.00 Uçan Laleli Gül 11.00 Türk Sineması Bay Karanlar 13.30 Pazar 15.30 Yeni Dizi Alyona Alyonaya 17.10 Eğlence İbo Show	07.45 Çingiz Film 08.45 World Challenge (Teker) 10.00 Pazar Güneşli 12.15 Simpat 14.00 Sol Serit 15.00 Mehmedik (Teker) 17.00 Yeni Dizi (Hayat Bilgisi)	08.00 Kanal D Çocuk Kulübü 10.00 Aşkın Teyze ve Kınalıkarar 11.00 Evim Güzel Evim 12.30 Güneşi Çıkar 15.00 15.00 16.30 Bu Toprakın Türküsü	10.15 Yörelere Türkçemizi Sinema Tasavvufi Sep 13.40 Büyük Kadilerin Görüşü 15.35 Türk Sineması Günah Benden mi? Aya'nın Kandilli
19.00 atv Ana Haber Bülteni 19.45 Spor 20.00 Eğlence Bu Show 22.00 Akademi 01.30 Son Haber 01.40 Homedrom	19.00 Ana Haber Bülteni 19.45 Spor 20.00 Eğlence Yıldırım Altında 22.20 Tekel 01.50 Sinema Ölüm Sırtına 03.30 Türk Halk Müziği	19.00 Ana Haber Bülteni 19.45 Spor 20.00 Türk Sineması Hırsız Var 22.00 Sinema Sizler Evi 24.00 3. Devre 01.40 Türk Sineması Al Duşalım	17.55 Tans Kılıp 19.00 Ana Haber Bülteni 19.45 Gecemizi Gözetir 20.25 Sinema Mühim Dedi 00.35 Televizyonca Sinema Tasavvufi Sep	

14 Okuyalım, işaretleyelim

Dünya Umurunda Değil

Bebekler televizyon seyretmeye daha ilk aylarında başlıyor. Seslerin aniden yükselmesi ve alçalması, görüntülerin hızla değişmesi, onların hemen ilgisini çekiyor. Hele reklamlar. Reklamın başlaması demek bebeklerin onik beş dakika dikkatli kalması demek.

Cocuklar ekran karşısından yalnızca hareketli kalmıyorlar; sürekli çikolata, bisküvi gibi sağlıksız yiyecekler de alıyorlar. Böylece hareketli kalmaları ve sağlıksız beslenmeleri gelişimlerini engelliyor. Bu nedenle çocukların uzun saatler boyunca televizyon seyretilmemeleri gerekiyor.

Cocuklukta televizyon bağımlılığı her yıl daha da artıyor. Zamanla bu bağımlılık ebeveynlerin müdahale etmesini gerektiriyor. Ama ne yazık ki çoğu anne baba çocuklarını televizyonun karşısında yalnız bırakıyor. Bu nedenle çocuklar zararlı programlar da dahil her programı izler oluyorlar. Halbuki psikologlar ebeveynleri "Cocuklarınız tek başına televizyon izlemesinler" diye sürekli uyarıyorlar.

10.3 Televizyonda Ne Var?

19 Okuyalım, eşleştirelim

Hangi Kanal?

Az ya da çok hepimiz televizyon izliyoruz. (1) *Cocuk televizyonunda herkes için uygun bir program var.* Haber programları, eğlence programları, müzik programları, yarışmalar, belgeseller, spor programları, diziler. Uzmanlar programları dikkatli seçmemizi söylüyor ama çoğu zaman bu kadar çok programın arasından kendimize uygun bir program seçmekte zorlanıyoruz. (2)

10 Medya

1. Haberiniz Var mı?

1 Yorumlayalım
Televizyon Dünyası

ulaşmak • öğrenmek • paylaşmak • görmek • izlemek • tanık olmak • gelişmek • kanunmak

Es wird beobachtet, dass statistische Informationen und Texte zum Lesen von Lehrwerken weitgehend im Inhalt des deutschen Lehrwerks enthalten sind. Diese Situation kann bewertet werden, dass die deutsche Kultur eine hohe akademische Perspektive hat und eine Informationsgesellschaft ist. Im türkischen Lehrwerk (YH), im Gegensatz zu den Lehrwerken, Fernsehen Bulletins und Visuals wie die Programme auf den Kanälen sind angetroffen.

Diese Situation schafft die Meinung, dass die türkische Gesellschaft die Gewohnheit hat, fernzusehen, anstatt zu lesen, und dass sie Informationen über das Fernsehen erhält.

Abbildung 4.28

Lesekultur im Das Leben

Lesen statt surfen – das Buch lebt!

Buch aktuell



Schweiz genauso viele Bücher wie früher lesen. Sie lesen heute auch E-Books, aber das klassische Buch ist bei den Leserinnen und Lesern noch immer sehr beliebt. Im letzten Jahr kauften sie in Buchhandlungen und im Internet für etwas mehr als 8 Milliarden Euro Bücher und für ca. eine Milliarde Euro

Die aktuellen Zahlen vom Buchmarkt zeigen, dass auch mit Internet und YouTube die meisten Menschen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz genauso viele Bücher wie früher lesen. Sie lesen heute auch E-Books, aber das klassische Buch ist bei den Leserinnen und Lesern noch immer sehr beliebt. Im letzten Jahr kauften sie in Buchhandlungen und im Internet für etwas mehr als 8 Milliarden Euro Bücher und für ca. eine Milliarde Euro

E-Books. Das waren fast 360 Millionen Bücher und 33 Millionen E-Books. Interessant ist, dass Frauen mehr Bücher kauften als Männer – vor allem Krimis und Romane. Männer interessierten sich besonders für Sachbücher wie z. B. Biografien und Reiseliteratur.

Bei den Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren gibt es leider einen negativen Trend. Sie lesen in ihrer Freizeit weniger Bücher als früher. Und wo lesen die Leserinnen und Leser? Die Menschen lesen überall: Unterwegs in Bus und Bahn, zuhause auf dem Sofa oder im Bett, in Bibliotheken, im Café, im Urlaub.

Robert Hauck

7 Gründe, warum Lesen wichtig ist



Die Leseforscherin Susanne Gräber nennt sieben Gründe, warum Lesen für Jung und Alt wichtig ist.

1. Lesen reduziert Stress.
2. Leser*innen haben im Leben oft mehr Erfolg.
3. Lesen ist gut für die Kreativität.
4. Lesen macht glücklich.
5. Leser*innen haben einen größeren Wortschatz.
6. Lesen hilft beim Schreiben.
7. Leser*innen haben gute Smalltalk-Themen auf Partys. Das macht sie attraktiv.



In der Stadtbibliothek

Leseort und Treffpunkt – die Bibliothek

Die ca. 9.400 großen und kleinen Bibliotheken in Deutschland sind wichtig für das Leben und die Kultur. Dort können die Menschen mit einem Bibliotheksausweis z. B. Bücher, E-Books, CDs und DVDs ausleihen, Literatur recherchieren oder Zeitungen und Zeitschriften lesen. In vielen Bibliotheken gibt es auch Autor*innenlesungen und Ausstellungen. Sie sind Orte für Bildung und Kommunikation. Und der Vorteil ist: Man kann sie kostenlos nutzen.

Im Abschnitt ‚Angebote für Seniorengruppen‘ (S. 64 im DL) kann der Inhalt der Reisepläne für ältere Menschen als deutsche Sensibilität und Respekt für ältere Menschen bezeichnet werden.

Abbildung 4.29

Angebote für Seniorengruppen im Das Leben

Angebote für Seniorengruppen

A Gruppenreise nach Bingen am Rhein Hin- und Rückreise ab/nach Köln Hbf mit der Deutschen Bahn. Mit Stadtrundfahrt, Fahrt mit dem Schiff auf dem Rhein und Abendessen. nur 99,00 €/Person Mehr erfahren	B 3 Tage Rheintal: Bingen und Rüdesheim Bequeme An- und Abreise mit dem Bus ab Bonn. 2 Übernachtungen mit Frühstück im 3-Sterne-Hotel, Stadtrundfahrt und Fahrt in die Weinberge. ab 150,00 €/Person Mehr erfahren	C Tagesausflug nach Bingen am Rhein Erleben Sie eine Zugfahrt durch das Rheintal nach Bingen am Rhein inklusive Mittagessen und Stadtrundgang. ab 50,00 €/Person Mehr erfahren
--	---	---

Die Wahrsagerei (siehe unten im YH) hat tiefe Wurzeln in der türkischen Kultur, die bis in die Antike zurückreichen, lange bevor der Kaffee in der Welt eingeführt wurde. Die Praxis der Deutung des Kaffeesatzes wurde zuerst im Nahen Osten populär.

Im 15. Jahrhundert, als sich das Kaffeetrinken im Yemen verbreitete, wurde das Wahrsagen schnell zu einem beliebten Zeitvertreib. In der Türkei ist diese Tradition als Ritual von großer Bedeutung. Nach dem Genuss einer Tasse Kaffee wenden sich die Menschen oft dem Wahrsagen zu. Diese Tätigkeit ist sowohl unterhaltsam als auch gesellig und führt oft zu Gesprächen unter Freunden und gibt Einblicke in die Zukunft. Nach dem Genuss des Kaffees wird die Tasse auf den Kopf gestellt und die getrocknete Erde auf verschiedene Muster und Symbole untersucht. Dieser Brauch ist nicht nur eine Form der Unterhaltung, sondern stellt auch einen wertvollen Aspekt des kulturellen Erbes dar.

Abbildung 4.30 Wahrsagerei und Astrologie im Yeni Hittit

Wahrsagerei und Astrologie im Yeni Hittit

15 Dinleyelim, düzeltelim
Falcıda



Ayten fal bakıyor ama fali pek iyi değil. Çünkü fala göre gelecek altı ay biraz şanssız olacak. Uzun boylu genç bir adamla iş görüşmesi yapacak ama yakın zaman içinde çok para kazanamayacak. Gelecekte Ayten'in aşk hayatı fena olmayacak. İki yıl sonra sözlenecek ve evlendikten sonra da iki çocuğu olacak.

21 Okuyalım, eşleyelim
Burçlar

- KOC:** Sizin için çok hızlı bir hafta olacak. Kendinize vakit ayıracak, arkadaşlarınızla birlikte geçecek, eğlenecek, mutlu olacaksınız. İş yoğunluğunuz azalacak.
- BOĞA:** Hirssiniz. Bu durum çevrenizdekileri rahatsız edecek. Sevgiliniz iş temposundan sıkıyacak, küçük sorunlar yaşayacaksınız.
- İKİZLER:** Aşk kapınızı çalacak. Sürprizlerle karşılaşacaksınız. Çok sevinceksiniz ve sevineceksiniz. Sağlığınıza dikkat edin, yoksa hasta olacaksınız.
- YENGEÇ:** Silahlanmanız yavaş yavaş geride kalıyor. Yakında kendinizi daha iyi hissedeceksiniz. Yeni insanlarla tanışacaksınız, güzel zaman geçireceksiniz.
- ASLAN:** Eski bir arkadaşınızla görüşeceksiniz. Onunla iyi zaman geçireceksiniz. Birlikte bir iş yapacaksınız ve başarılı olacaksınız.
- BAŞAK:** Gelecekle ilgili planlar yapacaksınız. Karınıza yeni fırsatlar çıkacak ve hayatınız değişecek.
- TERAZİ:** İşinizle ilgili sorunlar yaşayacaksınız, belki de işe ara vereceksiniz. Yeni şeyler deneyecek, her zamankinden fazla düşüneceksiniz.
- AKREP:** Bir yolculuk yapacak, yeni yerler ve insanlar tanıyacaksınız. Kendinizi yoğun hissedeceksiniz. Planlarınız değişecek.
- YAY:** Uzun ve zorlu bir tempoya gireceksiniz. Ama bu temponun sonunda mutlu olacak ve bol bol dinleneceksiniz.
- OĞLAK:** Güzel bir haber alacaksınız ve çok sevineceksiniz. Aileniz ile daha çok zaman geçireceksiniz ve birlikte kısa bir seyahate çıkacaksınız.
- KOVA:** Hobilerinizle ilgileneceksiniz. Kendinize zaman ayıracaksınız. Sakin bir hafta geçireceksiniz.
- BALIK:** Her işte başarılı olacaksınız. Dikkat edeceksiniz. Biri size süpriz yapacak ve kalbini kazanacak.

Menschen versuchen, Antworten auf die Fragen zu suchen, denen sie im Laufe ihres täglichen Lebens in der Astrologie begegnen. In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, dass Faktoren wie Freizeit, die Suche nach Verbindung und der Wunsch, sich selbst zu finden, Menschen zur Astrologie führen. In dieser Hinsicht kann man sagen,

dass die Astrologie das Bedürfnis der Menschen erfüllt, sich mit dem Leben zu verbinden, und ihnen Hoffnung gibt. Es wird angenommen, dass astrologisch basierte Gesprächskontexte wie die Interpretation des Geburtshoroscops Lesungen über die Persönlichkeit, Wünsche, Ziele und Richtung im Leben der betroffenen Person ermöglichen. Es wird angenommen, dass die Menschen Astrologie als eine Neugier sehen, eine Art, in ihre eigene innere Welt zu schauen und ein Mittel, individuelle Emotionen und innere Kämpfe als Teil von etwas Größerem zu kontextualisieren. Sie glauben, dass Astrologie ein Heilmittel für alle Unsicherheiten im Leben ist, wie Probleme im persönlichen Leben, persönliche Finanzen, Bildung, Investitionen, Studentenleben und viele andere Bereiche.

4.4.8 Die Darstellungen der Ess- und Trinkkultur

In den Bildern, die im türkischen Lehrwerk (YH) über Ess- und Trinkgewohnheiten geteilt werden, wird beobachtet, dass die Inhalte im Zusammenhang mit alkoholfreiem und gesundem Leben im Allgemeinen intensiv behandelt werden. In diesem Zusammenhang wird im Gegensatz zur deutschen Küche, die im deutschen Lehrwerk meist auf wenige Städte beschränkt ist, gesehen, dass ein breiteres Konzept der türkischen Küche bevorzugt wird.

Spezialitäten aus aller Welt im Yeni Hitit und Das Leben

Nur wenige verschiedene Arten von Lebensmitteln werden international im deutschen Lehrwerk (DL) vorgestellt. Auch im türkischen Lehrwerk (YH) gibt es umfassende Anteile wie natürliche Ernährung und natürliche Lebensvorschläge. Diese Situation kann als Betonung der Notwendigkeit angesehen werden, dass die Türken in ihrem täglichen Leben mehr auf sich selbst achten und oder sollen. Während die Weltküchen im türkischen Lehrwerk (YH) umfassender und vielfältiger dargestellt werden, ist diese Situation im deutschen Lehrwerk viel eingeschränkter. Wie in anderen visuellen Interpretationen zu sehen ist, präsentiert das türkische Lehrwerk einen weniger turkozentrischen Kontext, der für die Außenwelt und Kulturen in anderen Bereichen offen ist.

Abbildung 4.32

Gesundes Leben im Yeni Hitit

6 Sorulayalım
Derber Pişirelim



MALZEMELER

- 250 gr. pirinç
- 1 suş bardağı suş yağ
- 1 havuç
- 5 yemek kaşığı bezelye
- 0.5 lt. suş
- 1 tatlı kaşığı tuz

Seze bu yemeğin adı ne?

7 Bir yemek tarif edelim

Malzemeler

Tarif

5.3

23 Eşleyelim

Uzmanından
Kaliteli Bir Hayat İçin 10 EMİR

Ömer Afluoğlu
www.yeni-hitit.com

- Düzenli beslenin. ☐ Düzenli egzersiz yapın ve hareketli yaşamın. Yeterli miktarda kalsiyum ve D vitamini alın.
- Donör sağlığını dikkat edin. ☐ Yeni şeyler öğrenin. Yeni bir dil, yeni bir hobi, yeni bir oyun için şansınızı deneyin.
- Bağırsak sisteminizi güçlendirin. ☐ Kan değerlerinizi, özellikle kolesterolünüzü dikkatle izleyin. Tansiyonunuzu kontrol altında tutun. Daha çok egzersiz yapın, daha az stress olun.
- Kötü şeyleri az tüketin. ☐ Alkolü, kafeinü, beyaz şurü ve tuzü azaltın.
- Sigardan ve dumandan sakının. ☐ Düzenli olarak kontrol yaptırın. Doktorunuzun önerilerini uygulayın. İlaçlarınıza düzenli kullanın.
- Kas ve kemiklerinizi takviye edin. ☐ Gerekli olduğunda (Hepati, zatiî, grip vs.) yaptırın. Unutmayın düzenli uyku, egzersiz ve dinlenme bağırsak sisteminizi güçlendirir.
- Ağız bakımınıza özen gösterin. ☐ Gerekli yere ve yıla kadar ilaç kullanmayın.
- Belleğinizi güçlü tutun. ☐ Sigara kmayın. Sigara dumandan uzak durun.
- Gerekli yere ilaç kullanmayın. ☐ Dişlerinizi düzenli fırçalayın. 6-8 ayda bir diş hekiminize uğrayın.
- Sağık kontrolünüzü ihmal etmeyin. ☐ Az yiyin. Kalorî ihtiyacınıza fazla besinlerden kaçınmayın. Havansal yağdan daha az zeytinyağını daha çok kullanın.

1.3 Ne Var? Ne Yok?

25 Okuyalım, yanıtlayalım

Manavda



Manav: Hoş geldiniz.
Müşteri: Hoş bulduk. Kiraz var mı?
Manav: Evet, var. Kaç kilo?
Müşteri: 1 kilo lütfen.
Manav: Tabii.
Müşteri: Muz var mı?
Manav: Hayır.
Müşteri: Peki, üzüm var mı?
Manav: Maalesef, bugün üzüm de yok.
Müşteri: Tamam, 1 kilo kiraz kaç lira?
Manav: 2 YTL.
Müşteri: Buyurun. İyi günler.
Manav: Teşekkürler. Güle güle.

1. Manavda muz ve üzüm yok. ☒ Doğru ☐ Yanlış

2. Bir kilo kiraz üç YTL. ☐ Doğru ☐ Yanlış

5.3

20 Sorulayalım, tartışalım

İsim	İsim Sınıfı	İsim	İsim Sınıfı
meşeler	☐	meşeriliği	☐
çoban	☐	akmak	☐
talihli	☐	pirinç	☐
ara socalar	☐	makarna	☐
ana yemek	☐	çay/kahve	☐
meşeler	☐	salatalık	☐

21 Eşleyelim

karotina → kömür → toza
hoşuma → su → fın
buğulama → buhar → tencere
aygırı → yağ → mangal

KARŞILAŞTIRMA

Ad	Ek	Sıfat	Özellikler
bu sınıf	-den / -tan	daha	bu sınıf
New York	-den / -tan	büyük	(New York) bu sınıfın daha büyük.
Al	-den / -tan	soğuk	(Al) bu sınıfın daha soğuk.
Ankara	-den / -tan	yüksek	(Ankara) bu sınıfın daha yüksek.

ÖSTÜNLÜK

Ad	Ek	Sıfat	Ad	Ek	Özellikler
çay	-den / -tan	soğuk	çay	-den / -tan	soğuk
çay	-den / -tan	soğuk	çay	-den / -tan	soğuk
çay	-den / -tan	soğuk	çay	-den / -tan	soğuk

22 Tabloya göre yanıtlayalım

	Belirli	Oran	Eniz	Demir
Yapı	18	19	20	16
Boy	1.75	1.84	1.82	1.70
Kilo	65	80	58	53
Ayakta	38	42	36	37

- En uzun boyu kim?
- Kim Ankara'dan daha sıcak?
- Kim Ankara'dan daha büyük?
- Kim Ankara'dan daha küçük?
- En zayıf kim?
- En genç kim?
- Kimin ağız en büyük?
- En küçük ayaklı kim?
- En idolu kim?

Abbildung 4.33

Gesundes Leben im Yeni Hittit

6 Doktorum, yeniden yazalım
Kim Nasıl Besleniyor?



• Akşam yemeğinden sonra meyve yiyor.
• Akşamın sebzeleri pişirip yiyor.
• Sabahları iyi bir kahvaldı yapıp odanın evden çıkıyor.
• Tuzlu yemekleri çok seviyor.
• Gece battı uyuyup işi yapıyor.
• Haftada üç-dört defa balık yiyor.
• Bazı günler çay içiyor ve kurabiye yiyor.

7 Okuyalım, yeniden yazalım
Basit ama Etkili:
DOĞAL MASKELER

Daha güzel ve canlı bir cilt mi istiyorsunuz? O halde buradan başlayın. Bu yeni sağlıklı yöntemler pamuk için değil, doğal maskeler yapmak için meyve ve sebzelerden yararlanırsınız.

Özellikle cildinizin sık sık yaşlanmaması için üzüm maskesinin karlı. Önce üstünüzü bir kaseye koyun ve cildi suyla ıslatın ve pamukla cildinize suyun 20 dakika yüzünüze hiç dokunmayın ve bekleyin. Sonra yüzünüzü bol suyla yıkayın.

Yogun bir cilt için muz maskesi ideal. Muzu püre haline getirin ve yüzünüze sürün. 15 dakika sonra bir pamuğa ılık suyu batırın. Cildinize bu pamukla temizleyin. 5 dakika yüzünüzü bol suyla yıkayın. Bu maske haftada bir, 1 ovacık için 2 defa kullanın. 2 ovacık için 1 kez kullanın. Maskeleri kullanmadan önce yüzünüzü ıslatın. Sonra maskeleri uygulayın. 10 dakika bekleyin ve yüzünüzü yıkayın.

Yağlı ciltler için de bir çözüm var. 2 limonun kabuğunu suyun yarım bardak suyun içinde 10 dakika bekletin. Daha sonra limonun kabuğunu püre haline getirin. Maskeleri pamukla uygulayın ve 10 dakika sonra ılık suyla temizleyin.

Görüşünüz gibi doğal yollardan güzelleşmek hiç zor değil. 20 dakika ve biraz meyveyle güzel bir cilde sahip olabilirsiniz.

1. Cildinizi her hafta bir kez temizleyin.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.



11 Sağlıklı Bir Yaşam
1. Sağlığınız İçin



DOĞA
Her Derde Deva



1. Havuç ve kereviz uykusuzluğa çok iyi gelir.
2. Çilek sigara dumanının etkilerini azaltır.
3. Lahana yaşlanmayı geciktirir.
4. Kayısı cildinizin daha güzel olmasını sağlar.
5. Elma enerji verir.
- 6.

Abbildung 4.34

Fit und gesund im Cambridge Empower



Abbildung 4.35

Fit und gesundes Leben im Das Leben

8



Frankfurt am Main

Weltstadt mit Tradition

„Frankfurt ist eine internationale Großstadt“, sagen die einen. „Frankfurt ist gemütlich und traditionell“, sagen die anderen. Ich finde, Frankfurt hat Charme, weil es so viele Gegensätze gibt. Ein Besuch in der Altstadt mit dem Rathaus ist eine Reise in die Vergangenheit. Frankfurt ist aber auch eine internationale Messestadt, die bekannt für ihre moderne Skyline mit vielen Banken und Hochhäusern ist. Wie zum Beispiel die Europäische Zentralbank (EZB). Ich finde, der Name „Mainhattan“ passt wunderbar zu der Stadt am Main.

International:
Wie kommt man hin?

10 Zum Beispiel mit dem Flugzeug oder der Bahn. Der Flughafen Frankfurt Rhein-Main gehört zu den größten Flughäfen in Europa. Dort arbeiten rund 78.000 Menschen. Das Leben in Frankfurt ist multikulturell. In der Metropole am Main leben Menschen aus etwa 180 Nationen. Viele internationale Firmen sind in Frankfurt. Die Lufthansa, die Deutsche Bahn und die Börse sind wichtige Unternehmen. International bekannt ist auch die Frankfurter Buchmesse.

Kultur:
Wo geht man hin?

20 Frankfurt ist bekannt für seine Museen, wie z. B. das Jüdische Museum oder das Städel, das alte und moderne Kunst zeigt. Tolle Sehenswürdigkeiten sind die Alte Oper und der Dom. Kultur erlebt man aber auch in Stadtvierteln wie Bornheim oder Sachsenhausen. Ich empfehle die kleinen Cafés und Geschäfte z. B. in der Berger Straße. Dort kann man wunderbar einkaufen und entspannen. Am Abend kann man nicht nur toll essen, es gibt auch viele Bars und Clubs.

Tradition:
Was ist Frankfurt?

40 In Frankfurt trinkt man Apfelwein (Ebbelwoi). Apfelwein ist ein alkoholisches Getränk, das man aus Äpfeln macht. Ich empfehle auch die Frankfurter Grüne Soße. Das traditionelle Gericht ist eine kalte Soße, die aus grünen Kräutern besteht. Man isst sie mit Kartoffeln und Ei – vegetarisch und sehr lecker. 50 Eine weitere Tradition ist der Handkäse mit Musik, der kein Musikinstrument ist. Es ist ein Käse, der in einer Essig-, Öl- und Zwiebelsoße liegt.

4 Erdbeeren und Spargel ...

a) Hören Sie und markieren Sie die betonten Wörter.

- Erdbeeren und Spargel sind **Lebensmittel**, die aus der **Region** kommen.
- Auf dem Markt gibt es viele Stände, die auch Essen verkaufen.
- Die Gemüsebox ist eine Box, die man online bei uns bestellen kann.
- Ein Familienbetrieb ist ein Betrieb, der einer Familie gehört.

b) Hören Sie und sprechen Sie nach.

5 So isst Frankfurt

Was finden Sie lecker? Wählen Sie drei Spezialitäten aus und beschreiben Sie wie im Beispiel.



Der Frankfurter Kranz ist eine Torte. Sie besteht aus Buttercreme und Teig. Sie schmeckt gut, aber sie hat viele Kalorien.

Was ist ein Frankfurter Kranz?

Der Frankfurter Kranz ist eine Torte, die aus Buttercreme und Teig besteht.

Der Frankfurter Kranz ist eine Torte, die gut ...

die Kirsche der Teig die Buttercreme

6 Spezialitäten aus meiner Region

Notieren Sie Spezialitäten aus ihrer Region. Recherchieren Sie Fotos und präsentieren Sie. **5.00.00** Was sind saisonale und regionale Produkte und Gerichte in ihrer Region? Wann gibt es was? Beschreiben Sie.

Bei uns in ... gibt es ...

Das klingt lecker. Ist man das mit ...?

Die Mango ist eine Frucht, die man bei uns in Brasilien von Januar bis März auf dem Markt kaufen kann.



Ittätengerichte – die Top 5

- der Kaiserschmarren
- die Speckknödel
- die Käsespätzle
- die Brotzeit
- der Apfelstrudel



Ist das jetzt eine Braten, eine Saute oder ein Zerklein?

Abbildung 4.35 (Fortsetzung)

Fit und gesundes Leben im Das Leben

3 Frankfurter Spezialitäten
a) Wie heißt das? Ergänzen Sie.

1



2



3



4



dic _____

b) Zwei Definitionen sind richtig. Lesen Sie und kreuzen Sie an.

1 Der Apfelwein ... a ☐ ist ein Getränk ohne Alkohol. b ☐ ist ein Getränk aus Äpfeln. c ☐ heißt auch Ebbelwoi.	3 Der Handkäs mit Musik ... a ☐ ist ein Käse. b ☐ ist ein Musikinstrument. c ☐ liegt in einer Essig-, Öl- und Zwiebelsoße.
2 Die Grüne Soße ... a ☐ heißt auch Gri Soß. b ☐ ist eine warme Soße. c ☐ besteht aus sieben grünen Kräutern.	4 Der Zwiebelkuchen ... a ☐ besteht aus Teig, Zwiebeln und Schinken. b ☐ heißt auch Zwiwwellkuuche. c ☐ ist ein süßer Kuchen.



Edgars_Welt



Gefällt 88 Mal ❤️ 💬 🗑️ 📌

Ein Obstsalat mit Mango, Orange und Banane ist ein Frühstück, das ich total lecker finde. Manchmal esse ich auch ein Brot mit Avocado und Ei. Aber es gibt ein Problem. Mangos, die aus Indien kommen, Bananen, die aus Israel kommen und Orangen, die aus Spanien kommen ... Das sind mehr als 12.500 km auf dem Frühstückstisch! Das ist echt nicht regional und muss nicht jeden Morgen sein! Seit drei Monaten teste ich eine Obst- und Gemüsebox, die man online bestellen oder auf dem Markt kaufen kann. Ich finde die Kiste super, weil es immer saisonale Produkte aus der Region gibt.

¹⁰ Im Mai war zum Beispiel frischer Spargel in der Kiste, der super geschmeckt hat. Ich freue mich schon auf die Kiste im Juli. Dann gibt es Kirschen und Himbeeren aus der Region!

4.4.9 Universalität und verschiedene Kulturen

Bei den im Abschnitt ‚Verschiedene Welten‘ gezeigten Bildern zeigt sich, dass das türkische Lehrwerk (YH) die Themen in einer viel klareren und umfassenderen Sprache behandelt. Tatsächlich wird gesehen, dass Menschen aus allen Rassen und (global-lokalen) Geographien in das türkische Lehrwerk aufgenommen werden und ihre Kulturen mehr erklärt werden. Zum anderen gibt es Inhalte, die die Kulturen der nahen Nachbarn (wie Griechenland und Armenien) der Türkei einschließen, mit denen die Türkei seit Jahrhunderten zusammenlebt und mit denen die Türkei seit einiger Zeit Probleme hat, in einer freundschaftlichen Sprache.

Abbildung 4.36

Verschiedene Welten im Yeni Hitit und im Cambridge Empower

9 Farklı Dünyalar

1. Çok Kültürlü Bir Dünya

1 Dinleyelim, tanımlayalım

ESKİMLER
Kanada, Sibya, Grönland, Alaska gibi Kuzey Kutbu'na yakın bölgelerde yaşarlar. Toplam nüfusa 100.000 bile bulmazlar. Kendilerini İrit de..... Geyikleri ve aykabalıların hayvanlarından yararlar. Bunların birine sınırsız salarlar..... Kaktüs ağaçlarından büyük avuk alır..... Kaya, heske gibi şeyler Eskimo topluluklarında hiç olmaz.

BEDUİLER
Orta Asya, Arabistan, Irak, Suriye ve Ortın çölleriinde yaşarlar. Büyük çadırında otururlar. Deve, koyun ve keçi yetiştirir. Onları en ve sütü ile besler..... Aile dışına çıkartıldığı da yakınlarda bir diziendir. Aileleri şeyler yönetir..... onlar da aşer denilen teledü yönetimi düzenine bağlıdır.

AFRİKALILAR
Afrika kıtasında yaşar. Başınları elleriyle yolar. Devlet vardır ama büyük ülkenin içindeki bölgelerde hala kabile hayatı egemendir. Afrikalılar arasında büyük saygı duyulur ve onları kulu olarak kullanırlar. Bu nedenle oldı da onları, bizi ve boyutlarını çok inan..... İyapociler insanlara oza verilir..... hepsi onları kullanan edalı.

TİBETLİLER
Denizden 5.000m yükseklikte adeta "Dünyanın damı"nda yaşar..... Sayıları 2 milyona geç..... ve Çinlilerden çok Magollara benzer..... Halkın büyük çoğunluğu et ve Çikletini göm..... çünkü onları son cinsler bedenin bir onları yaktır. Cesetleri parçalar..... bir amaçla ya da isiz tepelere at..... Soyların cesetleri ne yak.....

4 Eşleştirm

☐ Benim ülkemde karnavallarda herkes samba yapar. ☐ Benim ülkemde basketbol çok popüler bir spordur. NBA maçları hiç kaçırmam.

☐ Benim ülkemde festivallere su gibi bira içeriz. ☐ Benim ülkemde, insanlar yenilerini çoklukla yer.

☐ Benim ülkemde idolar ve doğumlar dünyaca ünlüdür. ☐ Benim ülkemde, başkenti Kenin Sarayı süsler.

☐ Benim ülkemde kadınlar renkli kıyafetleri sever, bizi. ☐ Benim ülkemde, Panukale, Kapadokya gibi pek çok doğal güzellikler vardır.

☐ Benim ülkemde evli kadınlar kizların arasına kuma ben bini yaparlar.

2 Okuyalım, işaretleyelim

NERGİS

Eski bir Yunan efsanesi nergisi diğer çiçeklerden ayırır. Bu çiçek adını efsaneden alır.

Efsaneye göre Eko adında bir peri kıızı bir gün bir avcı görmüş ve ona hemen aşık olmuş, çünkü Narkissos adlı avcı çok yakışıklıymış. Ancak Narkissos Eko'nun aşkına karşılık vermemiş. Eko bu durum karşısında üzüntüden günden güne erimmiş, bir deri bir kemik kalmış ve ölmüş. Kemik yığını vücudu kayalarla, sesi de bu kayalarda yankıya dönüşmüştü.

Olimpos Dağı'ndaki tanrılar Narkissos'a çok kızmışlar ve onu cezalandırmaya karar vermişler.

Günlerden bir gün Narkissos avda susamış ve bir su kenarına gelmiş. Su içmek için eğilmiş ama suya kendi yüzünü görmüş. Kendi güzelliği karşısında adeta büyülenmiş, öylece kalmış. O güzel vücudu da nergis çiçeklerine dönüşmüştü.

8 Okuyalım, anlatalım

Ah Tamara!

Efsaneye göre, bugün Van Gölü'ndeki Akdamar adasında çok eskiden bir babayla kıza yalnız yaşıyorlarmış. Tamara adındaki kızın dillere destan bir güzelliği varmış ama babası onu bu adada herkeseden uzak tutuyormuş. Karşı yakdıkları kayaların deliklerinden bir bir gün çok merak etmiş, adaya yüzmüş. Delikleri kayıya almış ve çok geçmeden Tamara'yla karşılaşmış. İki genç göz göre gelmişler ve birbirlerine orocıkla aşık olmuşlar.

O günden sonra genç kız her gece kayda ates yakiyormuş, delikleri da ateşin ışına doğru yüzüyor, kayıya atıyor ve Tamara'yla gırtlı gırtlı buluşuyormuş ama kızın babası bu durumu fark etmiş. Öke içinde bu görüşmeleri engellemek için yollarını düşünmüştü.

Bir gece Tamara ates yakmak için tam kayıya incekmiş ama birden havaya bozmuş, fırtına başlamış. Bu havada gölde yüzmek tehlikeli olur diye Tamara ates yakmadan vazgeçmiş, kendi kandanine "Bugün de buluşmayız" demiş. Ama babası kızından habersiz sinsiçe kayıya kendisi gitmiş ve ates yakmış. Delikleri karşı yakadan ateşi görmüş ve fırtına hiç almadan kendini göle atmış. Fakat Tamara'nın babası ates bir müddet sonra sönmüştü.

Delikleri artık fırtına havada ve karanlık yüzüyormuş, bu nedenle yönünü yitirmiş. Bir tülü kayıya çıkıyormuş. Nihayet bütün gücü tüketmiş, ancak "Ah Tamara... Ah Tamara..." diyebiliyormuş. Tamara bu sesleri duymuş ve hemen kayıya koşmuş ama artık çok geçmiş, sevgilisinin seslerini duyuyormuş. Tamara durumu onarmış ve o da kendisinin gölün azgın dalgalan arasına brakmış.

O günden sonra insanlar bu adaya "Ah Tamara" adası demişler. Bu ad zamanla değişmiş, "Akdamar" olmuş. Akdamar adasında bugün 10 yüzyıldan kalma kabartmalarla süslü, tarihî açdan çok değerli bir kilise bulunmaktadır.

AROUND the world ONLINE

Travel the world without leaving home!

READ about different neighbourhoods from around the world. You can learn about real life in lots of different countries by looking at photos and reading about where people live - these are places tourists never go to!

And we want you to write about your neighbourhood. Tell us all about it and what you think of it.

CLICK HERE TO ENTER A DIFFERENT WORLD.

BUENOS AIRES: CITY OF MUSIC

Did you know Buenos Aires is one of the world's top cities for music? And it isn't only tango orchestras you can hear, but all kinds of music.

CLASSICAL MUSIC AND OPERA
It's easy to find good classical music in Buenos Aires. Top orchestras from all over the world play in the Teatro Colón and you can also see first-class operas. It's not cheap, but you pay less if you get a ticket for a whole season.

JAZZ AND POP MUSIC
Buenos Aires is full of jazz clubs, but the most interesting is probably Jazz y Pop. It's in a tiny room in a basement and the musicians play in the middle of the room. And not only jazz - they also play rock, pop and folk music. Musicians come from all over the world to play there for free, so you might see someone famous!

Or if you like drums, visit the Konex Cultural Centre. A band called *La Bomba de Tiempo* play drums there every Monday night. They play dance music from Africa and Latin America. Tourists and local people come together to enjoy the party and dance all night long.

Then there's *The Roxy*. It has two stages, one for live rock music and the other for dance music with DJs. Go there late - the bands don't start playing until 2 am and the crowds start arriving around 3. Drinks are expensive!

TANGO IN THE STREET
Go to the San Telmo district. It's full of great cafes and shops, and also musicians and singers. On a warm summer evening you can see tango dancers in the street. There's a space for dancing in every cafe. It's free so bring your dancing shoes!

Abbildung 4.37

Verschiedene Welten im Cambridge Empower



GETTING STARTED

1. Look at the picture and answer the questions.

- This man is on a motorbike. What country do you think he's in? Why?
 - directions
 - the weather
 - personal information
- What do you think the man and women talk about?
 - shopping
 - their families
 - something else
- Think of three questions and answer them.

2. In pairs, ask and answer the questions.

- Where would you like to travel to?
 - car
 - boat
 - plane
 - something else
- What would you like to see and do there?



Re: Stockholm

Hi Elliot

1. Thanks for your email. 2. I'm very happy to help you plan your holiday in Stockholm. 3. I'm pleased you're going to spend some time in my home town! 4. You asked me about the three top tourist things to do in Stockholm, so here are some ideas. 5. First, you should visit Gamla Stan (which means 'the old town'). 6. You can see a lot of history in this part of Stockholm and it's very beautiful. 7. There are also some great cafés in Gamla Stan. 8. Secondly, you should go to the Royal Palace. 9. This is where our king and queen live, but you can visit some of the rooms and see some amazing things. 10. Finally, the third place that you should go to is Skansen. 11. It's an outdoor museum and the zoo is there. 12. There's also a lovely park nearby. 13. You said you are going to come at the end of May. 14. That's good because the weather is better then. 15. There are a lot of outdoor things to do in Stockholm so there's more to do when the weather is warm. 16. I hope my ideas help you. 17. Perhaps we can meet when you come to visit.

Best wishes
Karin



JOSEPH GORDON-LEVITT IS EXCELLENT IN THE ROLE OF ARTHUR

I saw Inception last week. My friend Charlie told me it was good. He usually likes the films like so I went to see it, but I didn't enjoy it very much. Christopher Nolan, who made the Batman films, wrote and directed it. There are a lot of well-known actors in the film. Joseph Gordon-Levitt is excellent in the role of Arthur, but I thought the story was quite difficult to understand and also too long. See it if you have a spare two and a half hours...

FRIENDS ABROAD MESSAGES INBOX FIND FRIENDS

LUCAS Message posted: 18:36 Send Lucas a message

Hi everyone! I'm really enjoying life here in Shanghai. My new job is quite busy, but my colleagues are very friendly and they all speak English to me. In my free time I sometimes study Mandarin and relax. I often go shopping because this is a popular 'hobby' here. I usually meet friends at a shopping mall. At the moment it's Chinese New Year here. My friends told me there's a great street party this evening - I really want to go.

DIANA Message posted: 12:23 Send Diana a message

Hello to all my friends. I love it here in Venice! It's so beautiful - even in the winter time. I have to spend a lot of time on my art history course, but at the weekends I get some free time. I usually walk around and look at the old buildings, or when it is cold, I go to museums. There are so many interesting little shops here too - it's great. It's very different from going to a mall. This week it's Carnevale and the whole city is like one big party. Yesterday my friends invited me to a big party in a piazza (that's Italian for a town square). It's tonight and I have to wear a long dress and mask. I need to go shopping!

Which presents from the picture do you think these people give? Listen and check.

1. Axel: I always give my girlfriend an expensive birthday present.

2. Bob: We don't buy presents.

3. Fernanda: We buy small presents for the children.

4. Leila: My husband doesn't think clothes or computers are important.

city tripper.com

METROS AROUND THE WORLD

Dubai
The Dubai Metro opened in 2009. It's 76 kilometres long and there are no drivers. The metro goes above ground in many places, so you can see the city really well. Of course it has air conditioning (it needs it because the temperature in Dubai can sometimes be above 40°C).

Moscow
If you visit Moscow, go on the Moscow Metro. It opened in 1935 and the stations are very beautiful, with statues and lamps. Eight million people use it every day so it can get very crowded. There are police at the stations so it's very safe, even at night.

London
The London Underground - the Tube - was the first underground (or metro) in the world. It opened in 1863. It now has 270 stations and you can go nearly everywhere in London. It's not cheap and the trains are often full, but it's unusual because it's very deep under the ground (50 metres in some places). One station, Hammersmith, has 120 steps.

Our reviews

Abbildung 4.38

Verschiedene Welten im Cambridge Empower

7A We didn't plan our trip

Learn to talk about past journeys
G Past simple: negative and questions
V Transport



THE SILK ROAD

More than 2,000 years ago, China began looking for new places in Europe to sell products such as silk. Different routes opened and these routes were called the 'Silk Road'. It was a difficult journey and could take six months on foot. Today, companies such as Hewlett Packard use the 'New Silk Road' to transport laptops between China and Germany by train – and it only takes 13 days! The Old Silk Road is also very popular now with tourists – more than 50 million tourists visit Xi'an, the city at the start of the Old Silk Road, every year.



3A The family never eats together

Learn to talk about routines
G Position of adverbs of frequency
V Time expressions, Common verbs

A DAY IN THE LIFE ...

Breakfast, work, home, dinner: we all know the typical daily routine of people all over the world. But it's the little differences in our lives that make those routines interesting.

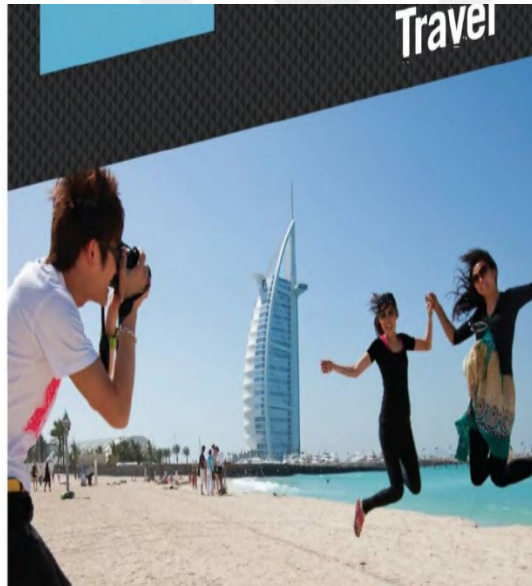


Today, we continue our series about daily life around the world with the Chopra family in India. One in six people in the world lives in India. Many of them live in big modern cities, but over 263 million of them – including the Chopras – work on farms across the country.

Garjan Chopra is a farmer in a small village near Delhi. He lives with his wife, Anjali, his children and grandchildren. They work in the fields every day. Garjan and Anjali get up every morning at 4:00 am. They work in the fields from 7:00 am to 6:00 pm. At 9:00 am they always stop work for breakfast. They don't have their breakfast together because in their culture men and women don't usually eat together. They stop work for a rest at midday when the sun is very strong. In the afternoon, their grandchildren usually help them. In the evening, the family never eats together. First, the men and children have dinner, then the women of the family eat together in the kitchen. They often go to bed at around 9:00 pm, ready for another busy day on the farm.



Travel



Why not go travelling ... and never stop?

5 After a work away I'm always happy to _____ home and see my family again.
6 When I'm on holiday I never _____ plans. I just see what happens when I get there.
c Which speakers in 2b do you agree with? Why / Why not?

In 2003 Troy sold everything, packed a small bag and left his home in Australia to travel abroad. He was 30. Ten years and 15 countries later, he's still travelling and he says he isn't ever going to go back home. Last year he arrived in Portugal. To earn money, Troy works as an English teacher. He's also a DJ in some local nightclubs.

TROY SAYS: You can use English in most places, but you should try to learn the local language too.

Like many students, Cheryl finished university in her home town of Swansea in Wales and decided to have a long holiday. She stayed in cheap hotels and with friends in different countries. Five years later she is still enjoying that holiday. When she was in Australia, she learned how to dive. She loved it and she decided to do a course and learn to teach other people how to dive. Now she works all over the world teaching tourists to dive.

CHERYL SAYS: It's a big, wide world out there. I don't want to spend my life in just one place.

Livier and Kwaesi Poni left the UK in 2005. In nine years they travelled to Mexico, Peru, the USA, Thailand, China, Dubai and Germany before arriving at their latest home in Egypt. They're both photographers, so they can work anywhere in the world. They now have a three-year-old daughter, Lina, so they have to make plans more carefully. But they don't want to change their lives. Next year they are going to live in Ecuador and then South Africa.

LIVIER SAYS: I love meeting new people, but you shouldn't forget your family back home. I phone my mum every week.

KIRSTEN SAYS: You should live like the local people and try to make friends with people from the country.



WORLD MARKETS

Markets can be the best places to see the daily life of a city and to eat some fantastic local food. Today, read about different markets around the world.

COOK AS YOU SHOP

If you want to buy food and learn how to cook it at the same time, go to the Union Square Greenmarket in New York. It's open four days a week and it has about 250,000 customers. Farmers from all of New York State sell food there. You can find different kinds of fruit and vegetables, such as potatoes, carrots, mushrooms and tomatoes. The farmers show the best ways to cook the food and you can even try the dishes they make for free!

FRESH ITALIAN FOOD

Italian food is famous all over the world. You can find pasta and a pizza restaurant in almost any city but one of the best places to try it is in Modena, Italy. There you can find the Mercato Abbonelli. It's not a big market, but the food is amazing. Many Italians go there to buy some fresh pasta made by hand – you can't get better pasta anywhere else! You can also buy fresh meat, fruit and vegetables and, of course, fantastic cheese and bread.

FOOD AND HISTORY

In the centre of Moscow on Tverskaya Street, you can visit a beautiful and historic building. Inside there's Yeliseyevsky's Food Hall, a large market with things to eat and drink. From chocolate to fish, you can find just about anything at Yeliseyevsky's. For Russians, it's a popular place to go for a quick snack. Many tourists also visit because it's fun to go and look at the beautiful building and try some interesting food. It's open 24 hours a day, so you can't ever be hungry!





CE Fit und gesund (S. 80-84 im CE) konzentriert sich auf Fitness und gesunde Lebensweise und bietet Vorschläge wie YH. Dies ist eine Einschränkung in DL. Andererseits zeigt das Lehrwerk (CE) mit seinen Weltreisen, der Darstellung verschiedener Kulturen und den Informationen darüber eine weltoffene Haltung wie YH. Insbesondere achtet CE darauf, durch Reisen, Exkursionen usw. ein Bewusstsein für verschiedene Kulturen und Gesellschaften zu schaffen (S. 30, 40, 56, 69, 70, 72, 92, 96, 96, 112, 117, 119, 122, 126 im CE).

Im türkischen Lehrwerk (YH) findet sich ein umfassender Kontext mit Inhalten wie Neujahrsfeiern auf der ganzen Welt, weltweit anerkannten wichtigen Persönlichkeiten und wichtigen Ereignissen, die die Welt geprägt haben. Diese Situation im türkischen Lehrwerk kann durch die Tatsache erklärt werden, dass die Türkei seit Jahrhunderten auf verschiedenen Kontinenten lebt, unter einem Dach mit verschiedenen Kulturen und Nationen lebt und diese Kulturen beherbergt.

Abbildung 4.39 Verschiedene Welten im Yeni Hitit

Verschiedene Welten im Yeni Hitit



Heute und in der gesamten Weltgeschichte ist Deutschland eines der wichtigsten Länder der Welt. Dies macht Deutschland zu einem Zentrum für die Aufnahme und Weiterleitung von Migration. In diesem Zusammenhang wird erwartet, dass das deutsche Lehrwerk, das

im Allgemeinen mit einem sehr hohen Maß an inhaltlicher Integrität präsentiert wird, auch nach außen gerichteten Erweiterungen und universellere Inhalte aufweist.

4.4.10 Vermittlung interkultureller Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten und Unterschiede

In Deutschland wird das Konzept Abitur (S. 10 im DL) und die danach stattfindenden Treffen mehr geschätzt als in anderen Kulturgruppen. Das Abitur hat eine hoch angesehene Stellung in der Gesellschaft als Schlüssel zum Hochschulzugang und wird in der Türkei (insbesondere in Anatolien) genauso geschätzt wie der Militärdienst und erfordert Feiern (S. 10-16 im DL).

Die Wörter über das Wetter im DL (S.18) haben einen wichtigen Platz in der deutschen Kultur. Anders als in der Türkei stellen Menschen in Deutschland Wetternachrichten in den Mittelpunkt ihres Lebens.

In der Einheit Mobil in Münster (S. 22 im DL) werden die tägliche und freizeitliche Nutzung von Fahrrädern, die wiederum einen wichtigen Platz im Leben der Deutschen hat, und Daten zu diesem Thema vorgestellt. Der gleiche Abschnitt fördert das analytische Denken der Lernenden, indem er Personen einbezieht, die gegen das Radfahren und für das Autofahren sind.

Um die deutsche Geschlechterkategorie zu verstehen, muss man sich zunächst mit dem Geschlecht der Substantive beschäftigen. Das Geschlecht von Substantiven richtet sich nach dem jeweiligen Träger des Namens. Ein Mann wird mit ‚Herr [Nachname]‘ und eine Frau mit ‚Frau [Nachname]‘ angesprochen und die entsprechenden Pronomen werden verwendet. Im Deutschen gibt es, wie in vielen anderen Sprachen auch, einen klaren Hinweis auf männliche oder weibliche Vornamen.

Auch die Wochenendplanung (S. 24 im DL) spielt in der deutschen Kultur eine wichtige Rolle. Denn die deutsche Kultur wird stereotypischerweise als ein Land der harten Arbeiter³⁰ beschrieben. Im Zusammenhang mit dieser Situation stehen Punkte wie produktive und/oder produktivere Arbeitsweisen zur Diskussion.

Im Hinblick auf den Reiseverkehr (S. 24-25 im DL) stehen in den deutschen und britischen Kulturkreisen die Zugnutzung und die Reiseinformationen über den Bahnhof

³⁰ <https://erudera.com/resources/european-countries-with-longest-and-shortest-working-weeks/>

im Vordergrund. In der Türkei hingegen zeigt sich, dass das Reisen häufiger durch die Nutzung von Bussen oder einzelnen Autos geprägt ist.

Das Kapitel ‚Wohnen und Zusammenleben‘ (S. 33-34 im DL) befasst sich mit den Wohnpräferenzen von Familien und Einzelpersonen in Deutschland und stellt entsprechende Statistiken vor. Hier können Punkte wie die in der deutschen Kultur verbreiteten Warm-Kalt-Mietmodelle und die Berechnung des Energieverbrauchs am Jahresende diskutiert werden.

In Deutschland ist es üblich, auf Minizetteln in öffentlichen Verkehrsmitteln, Schulen, Cafés und an vielen anderen Orten für Dinge wie die Vermietung von Häusern, Stellenanzeigen, den Verkauf von Produkten usw. zu werben.

Systeme wie Wohngemeinschaft (WG) und Mitfahrgelegenheit (MFG), die in Deutschland häufig verwendet werden, sind in der Türkei und im Vereinigten Königreich nicht so verbreitet wie in Deutschland. Darüber hinaus gibt es in Deutschland Situationen wie die Kehrwoche in Mehrfamilienhäusern.

Im Zusammenhang mit Nicos Weg können Familienbande diskutiert und interkulturelle Perspektiven aufgezeigt werden. Hier kann auf die Gefahr hingewiesen werden, in den Fehler der Stereotypisierung zu verfallen.

Das Thema Bürokratie im YH (S. 68-77) ist ein wichtiges Thema. Bürokratie ist ein Phänomen, das von den meisten Menschen auf der ganzen Welt beklagt wird. Abgesehen von dem türkischen Lehrwerk werden diese Themen in den deutschen Lehrwerken Das Leben und dem englischen Cambridge Empower nicht behandelt. Es besteht kein Bezug zur Bürokratie im Vereinigten Königreich oder zur Bürokratie in der Bundesrepublik Deutschland, die sich in Bezug auf Geschwindigkeit und System von Bundesland zu Bundesland unterscheidet. Der kulturübergreifende Wissenstransfer und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz hätten in diesem konzeptionellen Zusammenhang berücksichtigt werden können.

Istanbul ist eine der am dichtesten besiedelten und größten Metropolen sowohl in der Türkei als auch in Europa. Dies spiegelt sich sowohl in den türkischen als auch in den ausländischen Bild- und Printmedien wider. Als wichtigste Stadt der Türkei ist Istanbul jedoch dem Land als Stadt voraus. Im Einklang mit diesem Stereotyp konzentriert sich das Lehrwerk YH (S. 40-43 in Hauptstädten und Städten) auf Istanbul als eine der

türkischen Städte. Daher kann man sagen, dass bei den Lesern eine Wahrnehmung entsteht, als gäbe es keine andere Stadt in der Türkei.

In der türkischen Kulturgeschichte ist die Begrüßung (S. 8-9 im YH) durch eine größere Betonung des Kontakts und der Aufrichtigkeit gekennzeichnet als in vielen anderen Kulturen. Die Menschen in der Türkei begrüßen sich häufig mit Händeschütteln, Umarmungen, leichten Kopfnägunen und Handküssen. Der Wangenkuss ist eine übliche Geste, die Freundschaft, Familienbande, Grüße, Trost oder Respekt ausdrückt. Er erfordert ein gewisses Maß an Zuneigung und Intimität, um die Umarmung zu begleiten. Es ist auch ein etablierter anatolischer Brauch, älteren Menschen oder Personen, die man respektiert, die Hand zu küssen und die geküsste Hand auf die Stirn zu legen.

Eine Umarmung ist eine körperliche Intimität, die auftritt, wenn sich zwei Menschen lange Zeit in den Armen halten. Diese Aktion kann zwischen Familienmitgliedern, Freunden oder romantischen Partnern stattfinden. Eine Umarmung ist eine intimere und liebevollere Form der Umarmung und kann normalerweise von wenigen Minuten bis zu mehreren Minuten dauern. Während es auch als wortlose Begrüßung oder Abschied betrachtet werden kann, findet das Umarmen normalerweise zwischen zwei Personen statt, die im Bett liegen oder in unmittelbarer Nähe sitzen.

4.4.11 Die Unterrichtsstrategien und -ansätze in den genannten Lehrwerken

Bei der Untersuchung der theoretischen und praktischen Phasen der Umsetzung von Unterrichtsstrategien und -zielen in den inhaltlichen Abschnitten von Fremdsprachenlehrwerken (Güneş, 2011, S. 123-148; Memiş und Erdem, 2013, S. 297-318) wird im Allgemeinen die eklektisch-selektive Methodik betont. Ein Auswahlverfahren bezieht sich auf eine Mischung oder Vielfalt von angewandten Methoden und wird als Methodenauswahltechnik und nicht als Methode definiert. Dieser von den Sprachwissenschaftlern Henry Sweet und Harold Palmer vorgeschlagene Betrachtungsweise plädiert für die Entwicklung allgemeiner Grundsätze und nicht für eine einzige Methode im Sprachunterricht. Die Wahlmethode sieht die Festlegung spezifischer Grundsätze vor, die für die zu unterrichtende Sprache geeignet ist, sowie den Einsatz einer Vielzahl von Methoden und Instrumenten zur Unterstützung des Sprachenlernens. Sie betont auch, dass ein effektiver Sprachunterricht auf linguistischem Wissen und psychologischen Regeln basieren sollte; die Lehrkräfte wählen die effektivsten Methoden entsprechend ihren eigenen Zielen aus und wenden sie

dementsprechend an (Hengirmen 2006, S. 36, zitiert nach Memiş und Erdem, 2013, S. 306-307).

Die kommunikative Methode wurde von dem Soziolinguisten Hymes und den Sprachdidaktikern Henry Widdowson, Christopher Brumfit und Keith Johnson entwickelt. Diese Experten versuchten, das Wesen der Sprache besser zu erklären, indem sie Chomskys Konzepte von Leistung und Kompetenz um die kommunikative Kompetenz erweiterten (Hengirmen, 2006, S. 31). Die kommunikative Methode ist eine Kritik an den Unzulänglichkeiten der kognitiven Methode und vertritt die Auffassung, dass Sprache mit einem in die Kommunikation und Kultur integrierten Verständnis behandelt werden sollte. Diese Methode zielt darauf ab, die Lernenden in die Lage zu versetzen, Sprache effektiv zu nutzen, indem sie ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern (Memiş und Erdem, 2013, S. 306).

Auch diese Annahme entstand durch die Hinzufügung von Kommunikationselementen zu den Dimensionen Grammatik, Wortschatz und Kultur (Puren, 2004, zitiert nach Güneş, 2011, S. 134). In diesem Zusammenhang wird der Sprachgebrauch als Grundlage genommen und nicht die Sprachregeln. Den Verfechtern der kognitiven Betrachtung zufolge ist das Sprachenlernen kein einfacher Prozess des Reagierens und der Bildung von Gewohnheiten, wie die Behavioristen argumentieren, sondern ein aktiver Prozess im Kopf des Einzelnen. Dieser Prozess erfordert zwar mentale Operationen und Kreativität, leitet den Einzelnen aber dazu an, die gelernten Informationen kontinuierlich zu verarbeiten. Während der Lehrer in diesem Prozess die Rolle eines Anleiters übernimmt, werden verschiedene Materialien für den Unterricht verwendet (Rodríguez Seara, 2004, zitiert nach Güneş, 2011, S. 134).

Der kommunikative Ansatz hat sich als anpassungsfähig für andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts erwiesen, z. B. für die Kompetenzorientierung, bei der kommunikative Lernziele leicht in Kompetenzen umgewandelt werden können. Allerdings hat sich die Bedeutung der Begriffe verschoben. Während Piepho (1974) kommunikative Kompetenz mit pädagogischen Zielen verknüpfte (Schmenk, 2005, zitiert nach Appel, 2017, S. 94), wird sie heute auf operationalisierbare Kompetenzen reduziert, was eine Ökonomisierung des Lernens widerspiegelt, erkennbar an Begriffen wie ‚Lernjobs‘ und ‚Lernbüros‘. Diese Verschiebung entfernt sich von den ursprünglichen pädagogischen Intentionen des Ansatzes. Der kommunikative Ansatz

betont den Vorrang des Sprachgebrauchs und des Inhalts vor der Form, was sich auch in der Zweitspracherwerbsforschung und aktuellen didaktischen Methoden wie dem bilingualen Sachfachunterricht wiederfindet (DESI Consortium, 2006, S. 58).

Im folgenden Abschnitt werden allgemeine Informationen über die Unterrichtsstrategien der betreffenden Lehrwerke (DL, YH und CE) getrennt dargestellt.

Cambridge Empower (CE) deutet darauf hin, dass das Lehrwerk und das eBook so konzipiert sind, dass sie durch zum Nachdenken anregende Bilder, Texte und Videos ein emotionales Engagement hervorrufen, das den Lehrkräften dabei helfen kann, einen wirkungsvollen und einprägsamen Unterricht zu gestalten. Jede Einheit beginnt mit einem auffälligen Bild, das die Neugierde wecken soll, und wird von klaren Lernzielen begleitet, die den Lernenden ein bestimmtes Ziel vor Augen führen. Diese Struktur ist geeignet, die Motivation zu fördern und den Lernenden die sprachlichen Ziele zu verdeutlichen. Darüber hinaus basiert der Inhalt auf führenden Sprachforschungsergebnissen, die zeigen, dass die Lernenden Sprachfertigkeiten erwerben, die für die schriftliche und mündliche Kommunikation in der realen Welt relevant sind.

Das Leben (DL) enthält ansprechende Magazinseiten mit Themen aus dem wirklichen Leben, die die Lernenden zur Erkundung und Interaktion anregen und so die rasche Entwicklung der Sprechfertigkeit fördern. Es enthält eine interkulturelle Landeskunde-Komponente, die das Interesse an den verschiedenen Kulturen der deutschsprachigen Länder weckt. Eine umfangreiche Auswahl an Videos, wie z. B. Video-Karaoke und die ‚Nicos Weg‘ -Serie der Deutschen Welle, verbindet Unterhaltung mit effektivem Sprachenlernen. Das Kursmaterial führt in neue Themen, kommunikative Szenarien und grammatikalische Strukturen ein, wobei Übungen im Begleitbuch den Wortschatz und die Konzepte festigen. Die PagePlayer-App bietet interaktive Aktivitäten zum weiteren Üben. Zusätzlich bieten Plateaus nach jeder vierten Einheit abwechslungsreiche Lernmöglichkeiten, einschließlich vertiefender Übungen und Videoaktivitäten, die das Vorwissen durch verschiedene Formate für eine umfassende Lernerfahrung festigen.

Yeni Hitit (YH) ist in kommunikationsbasierten Einheiten unterteilt und jede Einheit enthält drei Unterthemen. Die Einheiten werden durch ausgewogene Aktivitäten zum Hören, Lesen, mündlichen Ausdruck, zur Konversation und zum schriftlichen Ausdruck unterstützt. Darüber hinaus stellen Grammatiktabellen die Struktur der türkischen

Sprache auf einfache Weise dar, was den Einsatz im Unterricht erleichtert. Am Ende jeder Einheit finden sich Hinweise auf Konversationsübungen. Diese Aktivitäten zielen darauf ab, das Gelernte zu festigen. Im letzten Teil des Lehrwerks werden grammatikalische Hilfestellungen gegeben, zusammenfassende Informationen über die Struktur und Funktionsweise des Türkischen präsentiert und Antworten auf mögliche Fragen gegeben.

Aus einer vergleichenden pädagogischen Perspektive weisen die untersuchten Lehrwerke zwar unterschiedliche Ausrichtungen auf, sind aber in ihrem grundlegenden methodischen Rahmen vereint. Das CE, das sich an erwachsene Englischlernende richtet, integriert systematisch klar definierte Lernziele mit zentralen sprachlichen Inhalten. In ähnlicher Weise unterstützt das Programm DL auf A2-Niveau den Erwerb der deutschen Sprache durch ein breites Spektrum an motivierenden, interaktiven Aktivitäten und bietet den Lernenden gezielte interkulturelle Erfahrungen. Das YH hingegen bietet umfassende und strukturierte Inhalte, die auf die Entwicklung der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten abzielen, wobei jede Einheit in integrierten Sprechaufgaben gipfelt. Eine genauere Analyse zeigt, dass allen drei Lehrwerken ein eklektischer didaktischer Ansatz zugrunde liegt, bei dem die kommunikative Kompetenz im Vordergrund steht. Diese gemeinsame Betonung kommunikativer Ergebnisse zeigt eine pädagogische Übereinstimmung mit zeitgenössischen Paradigmen des kommunikativen Sprachunterrichts (CLT), wenn auch angepasst an die spezifischen sprachlichen und kulturellen Kontexte der jeweiligen Zielsprachen.

5 BEFUNDE/KOMMENTAR

5.1 Einführung

In diesem Abschnitt werden zunächst die bei der Analyse gewonnenen Daten erörtert. Zu diesem Zweck wurden zunächst zwei Kategorien, nämlich strukturelle und kulturelle, gebildet, die in der Tabelle dargestellt sind. In Abschnitt 5.2 werden die Ergebnisse nach Rubriken analysiert.

5.2 Überschriften im Zusammenhang mit Befunden

In diesem Abschnitt wurden allgemeine Überschriften für die drei Lehrwerke erstellt und 12 Bewertungskriterien festgelegt.

1. Der Umfang der Lehrwerke: Türkische, deutsche und englische Lehrwerke unterscheiden sich im Hinblick auf die Gesamtzahl der Seiten und Einheiten. Die türkische Quelle hat mehr Seiten und Einheiten.
2. Ermutigung zur Konversation: Die Konversation wird in allen 3 Lehrwerken gefördert. Es ist jedoch zu beobachten, dass das YH diese Kategorie im letzten Kapitel und im gesamten Buch mit verschiedenen Aktivitäten stärker hervorhebt. In diesem Zusammenhang bietet das türkische Lehrwerk (YH) interaktive und praktische Aktivitäten, um den Dialog mit den Lernenden zu fördern.
3. Unterstützung der Grammatik: Es ist festzustellen, dass alle drei Lehrwerke in ähnlicher Weise Plattformen zur Unterstützung der Grammatik anbieten. Das Fehlen von Transkriptionen von Hör- und Sprechtexten im YH kann jedoch als ein Faktor angesehen werden, der den Lernprozess verkompliziert und das Selbststudium behindert.
- 4) Kommunikativer Kontext: Fremdsprachenlehrwerke sind oft in einem kommunikativen Kontext konzipiert und sollen Situationen simulieren, die den Lernenden im wirklichen Leben begegnen können. Auf diese Weise kann das Erlernen der Sprache effektiver im täglichen Leben angewendet werden. Es wird deutlich, dass alle drei Lehrwerke versuchen, die Sprachlernenden mit Hilfe von Fotos, Bildern und Cartoons an den kommunikativen Kontext anzupassen.
- 5) Kulturelle Relevanz: Die türkischen Lehrmaterialien konzentrieren sich auf traditionelle Verhaltensweisen und Themen wie Umarmung und Kuss auf die Wange, Wahrsagen, astrologische Gespräche und Kindererziehung. Die für die türkische Kultur spezifischen sozialen Rituale ermöglichen eine Gestaltung, die den Erwartungen der Lernenden entspricht. Es ist zu beobachten, dass andere Fremdsprachenressourcen (DL und CE) den Sprachunterricht auf eine allgemeine Sprachlehrstrategie reduzieren und sich inhaltlich nicht auf kulturelle/kulturspezifische Details konzentrieren.
6. Lerninhalte: In YH werden grundlegende Konzepte wie das türkische Alphabet (Vokale und Konsonanten getrennt), Zahlen, Monate, Jahreszeiten, Tage, Telefonnummern und Daten vor den Einheiten behandelt, und es kann gesagt werden, dass es auch eine kulturspezifische Sprachlehrstrategie mit Themen wie Notrufnummern, Uhren, Verwendung von Plural und Singular enthält. Es zeigt sich jedoch, dass die Informationen in Form von Wiederholungen zu Beginn der Einheiten in türkischen und englischen Lehrwerken in der deutschen Quelle nicht enthalten sind.

7. Kulturelle Besonderheiten: Das Konzept der Bürokratie, das kulturelle Unterschiede widerspiegelt, kommt weder in deutschen noch in englischen Lehrwerken vor. Das YH betont solche Themen stärker und erleichtert auch die kulturelle Integration in das Land, in dem die Sprache gesprochen wird.

8. Vertretung der Geschlechter: Während Männer und Frauen in den Lehrwerken im Allgemeinen gleich stark vertreten sind, taucht die Hausfrauentätigkeit (als Beruf) nur in deutschen und englischen Lehrwerken auf. In den türkischen Quellen werden jedoch Vergleiche zwischen männlichen und weiblichen Berufen angestellt und die Geschlechterrollen in Frage gestellt. In den englischen und deutschen Quellen wird diese Situation eher in der Richtung dargestellt, dass auch Frauen diese Berufe ausüben können. Das Berufsleben von Frauen wird im Allgemeinen als Arbeiterinnen oder Kleinunternehmerinnen dargestellt. Die Berufsprofile von Frauen, die als Wirtschaftsfachleute (white-collar) dargestellt werden, sind recht begrenzt.

9. Zugang zu Medien: Anders als das YH bieten das deutsche und das englische Lehrwerk reichhaltige multimediale Inhalte als Unterrichtsstrategie. Dies vervollständigt ein integriertes Unterrichtsmodell. Interessanterweise befasst sich das türkische Lehrwerk trotz dieses Mangels mit Medienfragen und den sozialen Auswirkungen des Fernsehens, und der Inhalt in diesem Bereich scheint reichhaltiger zu sein als in anderen fremdsprachigen Quellen.

10. Gesundheit und Leben: Im Gegensatz zum türkischen Lehrwerk legen das deutsche und das englische Lehrwerk keinen Wert auf Empfehlungen für einen gesunden Lebensstil mit praktischen Informationen, die die Lernenden in ihrem täglichen Leben anwenden können. In diesem Zusammenhang werden Themen wie Sport, Ernährung und Hautpflege nur im türkischen Lehrwerk behandelt.

11. Lehrinhalte: Alle drei Fremdsprachenlehrwerke zielen darauf ab, die Sprachkenntnisse der Lernenden durch zahlreiche Übungen und Praktiken zu vertiefen. Innerhalb der Einheit, am Ende oder hinten, gibt es Grammatikerklärungen, Hör- und Sprechtextinhalte, Plateaus, zusätzliche Übungsabschnitte usw. Am systematischsten ist dies in Das Leben dargestellt. Die Übungen und Aufwärmabschnitte, die auf die Einheit folgen, die reichhaltigen Bilder und visuellen Ansätze, die den Unterricht konkreter machen können, helfen den Lernenden, sich auf das Buch zu konzentrieren.

12. Kulturelles Bewusstsein: Während in deutschen und englischen Lehrwerken Typologien von Menschen, die verschiedenen Kulturen angehören, oder multikulturellen, internationalisierten Inhalten nur sehr wenig Platz eingeräumt wird, wird dies im YH auf sehr reichhaltige Weise dargestellt. Unter dem Titel ‚Eine multikulturelle Welt‘ werden kulturelle Informationen über Eskimos, Beduinen, Afrikaner und Tibeter gegeben, um den Lernenden zu helfen, ein multikulturelles Bewusstsein zu entwickeln. Andererseits werden detaillierte und umfassende Inhalte wie Neujahrsfeiern auf der ganzen Welt, weltberühmte Persönlichkeiten und wichtige Ereignisse in der Welt vorgestellt.

6 SCHLUSSFOLGERUNG UND DISKUSSION

Im Fremdsprachenunterricht sind die Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde für eine Lehrkraft ein komplexer Prozess. Dies ist auf die vielen Faktoren zurückzuführen, die die Organisation des Unterrichtsprozesses beeinflussen, wie z. B. das vorhandene Wissen und die Bedürfnisse der Lernenden sowie die Erwartungen der Lehrkraft und der Lernenden selbst.

Unterrichtsmaterialien werden als wichtige Hilfsmittel eingesetzt, um die Organisation des Unterrichts zu erleichtern, den Lernprozess zu bewerten und den Fortschritt im Unterricht zu steuern. Insbesondere die Auswahl geeigneter Materialien für die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten ist von entscheidender Bedeutung. Unterrichtsmaterialien sind wichtige Werkzeuge für Sprachlehrer und Lernende, um gemeinsam an bestimmten Zielen zu arbeiten, da sie die Möglichkeit bieten, die Fremdsprache für die soziale Interaktion im deutschen, englischen und nicht-türkischsprachigen Raum zu nutzen. Es reicht jedoch nicht aus, jede Phase des Unterrichtsprozesses ausschließlich des Lehrmaterials zu überlassen.

Im Lern- und Lehrprozess dient die Vermittlung des interkulturellen Kontextes in den Unterrichtsmaterialien durch verschiedene Kompetenzen (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) sowohl als Grundlage als auch als Motivationsfaktor für die Kursteilnehmer. In den Fremdsprachenlehrwerken, die in drei verschiedenen Sprachen verfasst wurden und Gegenstand dieser Studie sind, wird die Frage nach der Interkulturalität und der interkulturellen Kompetenz gestellt, die durch die sich daraus ergebende Synergie gebildet wird. Diese Art von Forschung wird wertvolle Informationen über den Unterrichtsprozess in Bezug darauf liefern, ob die in den Kursressourcen verfügbaren Texte und Bilder in einem realistischen Kontext präsentiert werden. In dieser Studie

wurden die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und interkulturellen Elemente zwischen türkischen, deutschen und englischen Lehrwerken im Detail analysiert.

Auf der Grundlage einiger der in Maletzkes 10 Strukturmerkmalen von Kulturen genannten Elemente wurden die folgenden Fragen beantwortet und eine allgemeine Zusammenfassung und Analyse vorgelegt.

- Werden deutsche, englische und türkische Kulturen in den entsprechenden Lehrwerken veranschaulicht?
- Besteht die Möglichkeit, deutsche, englische und türkische Kulturen in den entsprechenden Lehrwerken zu vergleichen?

Im Allgemeinen bieten alle drei Fremdsprachenlehrwerke den Lernenden eine reichhaltige Lernerfahrung, indem sie inhaltliche und kulturelle Tiefe bieten. Es gibt jedoch einige Bereiche, die verbessert werden können. Mögliche Änderungen zielen darauf ab, das Engagement der Lernenden zu erhöhen und ein integratives Lernumfeld zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Lernenden eine ausgewogenere Ausbildung in Bezug auf sprachliche und kulturelle Kenntnisse zu bieten. Da es sich in der gesamten Studie nicht um eine Fragebogenstudie handelte, wurden die Kursteilnehmer als Lernende bezeichnet, da die Altersgruppe und/oder das Bildungsniveau der Auszubildenden, bei denen die untersuchten Fremdsprachenlehrwerke angewendet wurden, nicht bekannt waren. Auch hier werden alle Materialien als Lehrwerk bezeichnet, um Unklarheiten und Verwechslungen zu vermeiden.

In dieser Studie lag der Schwerpunkt auf der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen in den untersuchten Fremdsprachenlehrwerken. Da der Kontext, in dem dieser Transfer stattfindet, anhand von 4 grundlegenden Sprachkompetenzen dargestellt wird, werden zunächst einige Daten zu diesen Kompetenzen mitgeteilt.

Bemerkungen zum Schreiben: Die Materialien enthalten verschiedene Übungen, die die schriftliche Kommunikation stärken und den Wortschatz erweitern. Es ist jedoch bemerkenswert, dass es an Aktivitäten wie z. B. Zeilengeschichten oder Ausdrucksvorschlägen mangelt, die den Lernenden helfen, ihre schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten zu verbessern. Im Allgemeinen konzentrieren sich die Schreibübungen auf Grammatik und Wortschatz, und es wird versucht, eine für die Zielgruppe geeignete und interessante Struktur zu bieten. Es ist jedoch festzustellen, dass

die Darstellung von Synonymen und Antonymen und die Vermittlung der in dem betreffenden Land gesprochenen Sprache nicht durch eine Reihe von Ausdrücken und Phrasen in der Form von Abkürzungen unterstützt werden. Wortschatz und sprachliche Grundkenntnisse sind für den Fremdsprachenlerner unerlässlich, und diese Elemente bilden eine Grundlage für den späteren kreativen Einsatz bei der Einübung produktiver Fertigkeiten.

Bemerkungen zum Lesen: Es wird festgestellt, dass die Leseübungen für längere Texte keine umfangreichen Texte zum Wortschatz und zum mündlichen Sprachgebrauch enthalten. Die Materialien lassen die Notwendigkeit erkennen, sich auf die inhaltliche Vielfalt zu konzentrieren und sich in einen ideologischen Kontext zu Achsen wie dem hegemonialen Verhältnis zwischen Männern und Frauen zu begeben. Es zeigt sich, dass der Inhalt von Texten mit literarischem und kulturellem Reichtum nicht ausreicht, um den Wortschatz zu entwickeln. Solche Inhalte tragen zur Entwicklung von Strategien für das Erlernen verschiedener Lese- und kulturspezifischer Sprachstrukturen bei.

Bemerkungen zum Hörverständnis: Die Hörübungen bieten genügend Inhalt, um die Aussprache der Lernenden zu verbessern. Es mangelt jedoch an Abwechslung bei der Hörunterscheidung. Außerdem fehlt es an Hörtexten mit kulturellen Elementen in den Materialien. Eine Diversifizierung der Hörtexte hat das Potenzial, den Erwerb von kulturellem Wissen durch die Lernende zu verbessern.

Bemerkungen zum Sprechen: Die Unterrichtsmaterialien - insbesondere Türkisch-Yeni Hitit - bieten ausreichend Inhalt in Form von Sprechübungen. Das Vorhandensein von Hörtexten in diesem Bereich trägt zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden bei. Die Präsentation interkultureller Kontexte in einem inklusiveren Ton könnte den Lernenden die Möglichkeit geben, diese Materialien in Bezug auf ihren kulturellen Inhalt zu hinterfragen und zu bewerten.

Lehrmaterialien und Lehrstrategien: Bei der Überprüfung der Anwendung von Lehrstrategien in Fremdsprachenlehrwerken wurde die eklektisch-selektive Methodik hervorgehoben, die eine Vielzahl von Methoden kombiniert. Diese Methodenwahl fördert das effektive Sprachenlernen, da sie eine flexible Anpassung an spezifische Lernziele ermöglicht. Die kommunikative Methode, die in allen drei Lehrwerken überwiegend vorgestellt wird, geht über den traditionellen Sprachunterricht hinaus und konzentriert sich auf die praktische Anwendung der Sprache im Kontext von Kommunikation und

Kultur. Insgesamt bieten diese Lehrwerke unterschiedliche Ansätze: Cambridge Empower legt den Schwerpunkt auf klare Lernziele, während Das Leben und Yeni Hitit darauf abzielen, die Sprachkenntnisse der Lernenden durch die Einbeziehung interaktiver und kommunikativer Elemente zu verbessern. Diese Ansätze betonen, wie wichtig es ist, die Lehrmethoden an die Bedürfnisse und Ziele der Lernenden anzupassen.

In diesem Abschnitt wurden allgemeine Überschriften für die drei Unterrichtsmaterialien erstellt und zwölf Bewertungskriterien festgelegt. Die türkischen Lehrwerke haben mehr Seiten und Einheiten als die deutschen und englischen. Alle drei Lehrmaterialien unterstützen das Sprechen, aber das türkische Material bietet vor allem interaktive Aktivitäten, um den Dialog zu fördern. Was die Unterstützung der Grammatik betrifft, so bieten alle Materialien ähnliche Plattformen; allerdings kann das Fehlen von Transkriptionen für das Sprechen und Hören in den türkischen Materialien den Lernprozess erschweren. DL im Besonderen und CE im Allgemeinen bieten Transkriptionen des Hörverstehens und des Sprechens, so dass die Lernenden selbstständig lernen können. Die Lehrwerke sind so konzipiert, dass sie reale Kommunikationssituationen simulieren, und alle versuchen, die Lernenden mit Fotos und Karikaturen an diesen Kontext anzupassen. Während sich die türkischen Materialien auf spezifische kulturelle Rituale konzentrieren, wird in den anderen Materialien weniger Wert auf kulturelle Details in der internationalen Ausrichtung gelegt. Grundlegende Konzepte (Alphabet, Zahlen, Notruf-/Wichtige Telefonnummern usw.) werden im türkischen Unterrichtsmaterial vor den Einheiten behandelt, während dies in den deutschen und englischen Ressourcen nicht in gleicher Weise dargestellt wird. Darüber hinaus wird Themen wie Bürokratie, die weltweit als Problem erkannt werden, im türkischen Material mehr Raum gegeben, was die kulturelle Integration in das jeweilige Land erleichtert. Die Geschlechterverteilung in den Unterrichtsmaterialien scheint im Allgemeinen ähnlich zu sein, wobei die türkischen Materialien eine kritische Perspektive auf Geschlechterrollen bieten und das Thema sogar überbetonen. Während die deutschen und englischen Materialien reichhaltigere multimediale Inhalte bieten, ist dies bei den türkischen Materialien nicht der Fall. Was die Empfehlungen für einen gesunden Lebensstil betrifft, so betont das türkische Material diese Themen, während die anderen Materialien diese Themen nicht ansprechen. Alle Materialien bieten eine Vielzahl von Übungen, um die Sprachkenntnisse der Lernenden zu erweitern, wobei das deutsche Material in dieser Hinsicht am systematischsten ist. Schließlich bietet das türkische

Unterrichtsmaterial umfangreiche Informationen über verschiedene Kulturen, während die anderen Materialien diesem Thema weniger Inhalt widmen. Dieses Kriterium bietet eine umfassende Grundlage für die Analyse und den Vergleich von Unterrichtsmaterialien.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien eine zentrale Rolle für den erfolgreichen Erwerb interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht spielen. Die Analyse der untersuchten Unterrichtsmaterialien zeigt, dass türkische, deutsche und englische Lehrwerke ihren Lernenden wertvolle Inhalte und kulturelle Perspektiven bieten. Allerdings werden diese Inhalte auf unterschiedliche Weise präsentiert. Während die türkischen Materialien eine vertiefte Auseinandersetzung mit kulturellen Elementen und Ritualen bieten, weisen die deutschen und englischen Materialien mehr multimediale Inhalte und einen systematischen Ansatz für den Sprachunterricht auf.

Die Untersuchung ergab auch, dass es Raum für Verbesserungen gibt, insbesondere in Bereichen wie der schriftlichen Kommunikation und der kulturellen Vielfalt. Um das Engagement der Lernenden zu erhöhen und ein integratives Lernumfeld zu schaffen, sollte das Lehrmaterial stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet werden. Dies kann durch die Integration einer Vielzahl von Übungen, die Förderung des kritischen Denkens und die Berücksichtigung interkultureller Elemente erreicht werden.

Insgesamt kommt die Studie zu dem Schluss, dass der interkulturelle Kontext nicht nur in den Lehrmaterialien enthalten sein sollte, sondern auch aktiv in den Lernprozess einbezogen werden sollte. Anstatt Materialien als statische Werkzeuge zu betrachten, wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie diese als dynamische Werkzeuge einsetzen, durch die die Lernenden mit Sprache und Kultur interagieren können. Dieser Ansatz kann die interkulturellen Kompetenzen der Lernenden nachhaltig entwickeln, indem er den Fremdsprachenunterricht in einen aktiven und bereichernden Lernprozess verwandelt.

6.1 Vorschläge

Interkulturelles Bewusstsein und interkulturelle Kompetenz können durch verschiedene Strategien effektiv in Fremdsprachenlehrwerke integriert werden. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stehen drei spezifische Fremdsprachenlehrwerke, in denen Möglichkeiten zur Förderung des interkulturellen Verständnisses anhand kultureller Erkenntnisse vorgeschlagen werden. Der Schwerpunkt bei der Produktion von Bildungsmaterialien

kann auch auf transkulturellen Bildungsansätzen liegen, die Elemente aus verschiedenen Kulturen integrieren. Hier können internationale Kooperationen und Austauschprogramme angesprochen werden, um zu diskutieren, wie diese Ansätze die Bildungswerte in den genannten Ländern beeinflussen. Als Antwort auf die Behauptung, dass Transkulturalität entweder eine Antwort auf Interkulturalität oder eine assimilative Perspektive bietet, kann eine Modellierung entwickelt werden, die beides kombiniert.

In diesem Zusammenhang wird auch ein transkulturelles Spektrum unter dieser interkulturellen Vorschlagsperspektive vorgestellt, die das Hauptziel der Studie ist.

1. Bildungssystem: Das Thema Abitur könnte in einem Kapitel behandelt werden, in dem die Bildungssysteme Deutschlands, der Türkei und Englands verglichen werden. Diskussionsfragen könnten sich auf die Bedeutung des Abiturs in der jeweiligen Kultur und seine gesellschaftlichen Auswirkungen konzentrieren. Durch die Untersuchung des Abiturs und seiner gesellschaftlichen Bedeutung in diesen Ländern können wir wertvolle Einblicke in ihre jeweiligen Bildungssysteme gewinnen.
2. Alltagskultur: Materialien, die sich mit dem Wetter und der Fahrradnutzung in Deutschland befassen, können den Lernenden Einblick in Alltagspraktiken und Lebensstile geben. Zum Beispiel könnten Dialoge oder Texte über das Fahrradfahren im Alltag erstellt werden. Themen wie Wetter, Freizeitaktivitäten und Fahrradnutzung könnten erforscht werden, um Lebensstile in Deutschland, England und der Türkei zu veranschaulichen.
3. Sprache und Geschlecht: Übungen zu deutschen sprachlichen Geschlechterkategorien und entsprechenden Anredeformen können das Verständnis für sprachliche Nuancen und soziale Normen in der englischen und türkischen Kultur verbessern.
 - Eine transkulturelle Perspektive kann auch die Diskussion darüber beinhalten, wie sprachliche Geschlechterrollen in verschiedenen Kulturen existieren und wie sie sich über Grenzen hinweg verändern. Die Lernenden können ermutigt werden, zu untersuchen, wie sprachliche Geschlechterfragen in ihrer Kultur unterschiedliche Formen annehmen, und die Auswirkungen von Migration und globalen sozialen Bewegungen zu berücksichtigen.
4. Wochenendplanung: Aufgaben, die die Lernenden auffordern, ihre Wochenendpläne in verschiedenen Kulturen zu vergleichen, können Einblicke in Arbeitskulturen und

Freizeitaktivitäten geben und das Bewusstsein für unterschiedliche Werte und Prioritäten fördern.

- In diesem Kontext können die Lernenden aufgefordert werden, nicht nur ihren eigenen Kontext zu betrachten, sondern auch die transkulturellen Freizeitaktivitäten, die in vielen Kulturen gefeiert werden (z. B. Feste, die in vielen Kulturen ähnlich gefeiert werden). Dies kann sie dazu bringen, über gemeinsame Werte und Unterschiede nachzudenken.
5. Verkehrsmittel: Durch Texte oder Diskussionen über die verschiedenen Verkehrsmittel (Züge in Deutschland und England vs. Busse in der Türkei) können kulturelle Unterschiede in der Mobilität thematisiert werden. Lernende könnten auch über ihre eigenen Erfahrungen berichten.
- Dabei können sie analysieren, wie sich Migration und transkulturelle Bewegungen auf die Nutzung von Verkehrsmitteln auswirken. Die Lernenden können untersuchen, wie Neuzuwanderer in Deutschland, England und der Türkei verschiedene Verkehrsmittel nutzen und welche kulturellen Anpassungen dabei stattfinden.
6. Wohnen und Mietmodelle: Ein Kapitel über Wohnpräferenzen könnte die kulturellen Aspekte des Wohnens in Deutschland, England und der Türkei beleuchten. Diskussionen über Mietmodelle und Lebensstile fördern ein tieferes Verständnis der sozialen Strukturen. Vergleiche über Verkehrsmittel und Wohnpräferenzen fördern das Verständnis für unterschiedliche Lebensstile.
- In diesem Abschnitt können nicht nur nationale Unterschiede behandelt werden, sondern auch, wie transkulturelle Gemeinschaften leben und kulturübergreifende Nachbarschaften bilden. Die Lernenden können die Lebensentscheidungen von Menschen aus verschiedenen Kulturen untersuchen und wie sie in städtischen Gesellschaften leben.
7. Migration und Identität: Das Beispiel aus ‚Nicos Weg‘ könnte in einem Kontext diskutiert werden, der sich mit Migration und der Suche nach Identität befasst. Lernende könnten stereotype Darstellungen analysieren und reflektieren, wie Medien Migration darstellen. Materialien wie ‚Nicos Weg‘ thematisieren Migration und Stereotype, was zu kritischem Denken anregt.

- Der Unterricht kann die Wechselwirkungen zwischen Migration und Identität in einem globalen Kontext beleuchten, z. B. die Identitäten von Menschen, die sich zwischen verschiedenen Kulturen bewegen oder hybride Identitäten bilden. Die Analyse kann sich auch darauf konzentrieren, wie soziale Medien und globale Migration das Verständnis von Identität beeinflussen.
8. Bürokratie: Durch die Behandlung von Bürokratie im ‚Yeni Hitit‘-Lehrwerk könnten Lernende die unterschiedlichen bürokratischen Systeme verschiedener Länder verstehen. Aufgaben könnten den Umgang mit Verwaltung und Formalitäten in verschiedenen Kulturen thematisieren.
- Die Studierenden können die transkulturellen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Bürokratie und dem Zugang zu Dienstleistungen, insbesondere für Zuwanderer, untersuchen und verschiedene Ansätze für die Kommunikation im Management diskutieren.
9. Städtische Identität: Die Fokussierung auf Istanbul als bedeutende Stadt könnte dazu führen, dass Lernende über andere türkische Städte reflektieren und die Vielfalt der urbanen Identität in der Türkei diskutieren. Die Darstellung Istanbuls als zentrale türkische Stadt regt zur Diskussion über Identität und kulturelle Wahrnehmung an.
- Hier kann man sich auf die verschiedenen identitätsstiftenden Elemente konzentrieren, die Zuwanderer in die städtische Kultur einbringen, und sie mit den lokalen Traditionen vergleichen. Dies kann die Diskussion über die Vielschichtigkeit der städtischen Identität in einem transkulturellen Rahmen anregen.

Durch diese verschiedenen Ansätze wird das interkulturelle Bewusstsein nicht nur durch theoretisches Wissen, sondern auch durch praktische Übungen, Reflexionen und Vergleiche gefördert. Dies ermöglicht es den Lernenden, ein umfassenderes Verständnis von Identität, Lebensstil und sozialen Normen in Deutschland, England und der Türkei zu entwickeln. Solche Elemente fördern das Verständnis für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten und stärken so die interkulturelle Kompetenz. Im Allgemeinen besteht das Ziel des transkulturellen Integrationsgesichtspunkts darin, die Lernenden zu ermutigen, über nationale Grenzen hinaus zu denken, und sie in die Lage zu versetzen, die dynamischen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Kulturen zu verstehen.

Dies unterstützt ein tieferes Nachdenken über Identität, Interaktion und gegenseitige Beeinflussung und stärkt die interkulturelle Kompetenz.

Demzufolge scheint die Integration von interkulturellem Bewusstsein und interkultureller Kompetenz in Fremdsprachenlehrwerke effektiv zu sein, um den Lernenden ein umfassendes Verständnis der vielfältigen sozialen und kulturellen Kontexte zu vermitteln, in denen Sprache verwendet wird. Die untersuchten Lehrwerke bieten eine Vielzahl von Strategien, die es den Lernenden nicht nur ermöglichen, theoretisches Wissen zu erwerben, sondern durch praktische Übungen und Reflexion auch über Identität, Lebensstil und kulturelle Normen hinauszudenken. Dabei könnten die transkulturellen Ansätze nicht nur das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten fördern, sondern auch die Fähigkeit der Lernenden stärken, sich in einer zunehmend globalisierten Welt zu orientieren. Davon ausgehend zielt dieser kombinatorische pädagogische Ansatz darauf ab, den Lernenden zu ermöglichen, die dynamischen Interaktionen zwischen Kulturen zu erkennen und zu verstehen, was zu einer vertieften interkulturellen Kompetenz führt.

Zu guter Letzt sollte der vielschichtige Charakter der Kultur bei der Entwicklung von Fremdsprachenlehrwerken mitberücksichtigt werden. Da, wie vorhin besprochen, Kultur keine statische, sondern eine dynamische Struktur besitzt, kann sie mit einem Kaleidoskop verglichen werden, einem Gerät, in dem bunte Muster zu sehen sind. Basierend auf dieser kaleidoskopischen Metapher kann Gadammers Verschmelzung von Horizonten und dialektischem Ansatz genutzt werden, um auf der Grundlage eines eklektischen Lehransatzes Räume der Begegnung zu schaffen, die auf Offenheit und Dialog basieren. In ähnlicher Weise kann Welschs Verständnis von Transkulturalität verwendet werden, um diese Begegnungen auf der Grundlage mehrerer Habseligkeiten und flüssiger Identitäten anstelle fester Grenzen zu bewerten. Zusammen können diese beiden Ansätze einen neuen pädagogischen Kontext für ein flexibleres und zeitgemäßes Modell des interkulturellen Verständnisses bieten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abdalla, H. (2013). Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz. Dissertation, Fakultät für Philologie, Ruhr-Universität Bochum.
- Akarsu, B. (2001). Felsefe dili olarak Türkçe. In B. Çotuksöken (Ed.), Türkçe: Cumhuriyet döneminde Türkiye’de öğretim ve araştırma alanı olarak felsefe (S. 104-118). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Akkuş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenci özerkliği açısından incelenmesi (Magisterarbeit). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Aksöz, A. S. (2021). Soziokulturelles Wissen und dessen Vermittlung im Rahmen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen im DaF Lehrbuch „Wie bitte? A1. 1“. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 160-179.
- Altınörs, A. (2003). Dil felsefesine giriş. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Angehrn, E. (2011). Kultur und Geschichte – Historizität der Kultur und kulturelles Gedächtnis. In K. Jaeger und H. Liebsch (Eds.), Handbuch der Kulturwissenschaften (Bd. 1, S. 385-400). Stuttgart.
- Ankara TÖMER. (2009). Yeni Hitit 1: Yabancılar için Türkçe ders kitabı (A1-A2). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Appadurai, A. (1996). Modernity at large: Cultural dimensions of globalization (Vol. 1). University of Minnesota Press. In D. Busch (2011), Kulturbegriffe in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation: Konsequenzen für die Interpretation empirischer Beobachtungen und deren Handlungsrelevanz. Interculture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 10(13), 5-24.
- Appel, J. (2017). Der kommunikative Denkstil. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28(1), 77-100.
- Arabacı, B. (2021). Comics zur sprachlichen und kulturellen Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache (Magisterarbeit). Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslantaş, H. A. (2008). Kültür–kişilik ve kimlik. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 7(1), 105-112.
- Ataş, D. (2020). Yabancı dil öğretiminde ithal ve yerel ders kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 44, 309-328. <https://doi.org/10.21497/sefad.845424>
- Bakanlığı, M. E. (2022). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L. und Lindsley, S. L. (Eds.). (2006). Redefining culture: Perspectives across the disciplines. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Barkowski, H. (1999). Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In K.-R. Bausch (Ed.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 23-29). Langenscheidt Verlag.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*, trans. Stephen Heath (New York: Hill and Wang, 1977), 146.
[Monoskop](https://monoskop.org/images/0/0a/Barthes_Roland_Image-Music-Text.pdf).
- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (1999). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 218–225). Narr Verlag.
- Bay-Halil, V. (2019). *The representation of cultural elements in ELT coursebooks at secondary schools in Turkey: A comparative study* [Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Berger, J. (2008). *Ways of seeing*. Penguin UK.
- Boeckmann, K. B. (2006). Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), S. 1–14.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Boroch, R. (2016). A formal concept of culture in the classification of Alfred L. Kroeber and Clyde Kluckhohn. *Analecta: Studia i Materiały z Dziejów Nauki*, 25(2), S. 49–101.
- Botz-Bornstein, T. (2012). What is the difference between culture and civilization?: Two hundred fifty years of confusion. *Comparative Civilizations Review*, 66(66), Article 4. <https://scholarsarchive.byu.edu/ccr/vol66/iss66/4>
- Burke, P. (1991). Reflections on the origins of cultural history. In *Interpretation and cultural history* (S. 5-24). Palgrave Macmillan UK.
- Burwitz-Melzer, E. (2012). Kulturelle und interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erwerben: Ein Plädoyer. *Babylonia*, 2(12), 12-17.
- Butzkamm, W. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Cartwright, L. und Sturken, M. (2001). *Practices of looking: An introduction to visual culture* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ciepielewska, L., Jentges, S. und Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Vandenbroeck und Ruprecht.
- Clapeyron, P. (2004). Interkulturelle Kompetenz in der sozialpädagogischen Arbeit. In Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e. V. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis – Eine Einführung*. Kiel. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/perspektive_interkulturelle_Kompetenz_equal.pdf

- Corballis, M. C. (2003). From hand to mouth: The gestural origins of language. In M. Christiansen und S. Kirby (Eds.), *Language evolution* (S. 201–218). Oxford University Press.
- Coşkun, S. (2014). Dil-Düşünce ve dünya ilişkisi bakımından öznellik, bireysellik ve kimlik. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 23, 87-102. <https://doi.org/10.20981/kuufefd.96215>
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı* (Vol. 96). Remzi Kitap Evi.
- Çakır, G. (2006). *Zur Frage der Authentizität in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache*. Hamburg: Verlag Dr. Kovaç.
- Çakır, G. (2017). Authentizität im Kontext des fremdsprachlichen Lernens. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(63), 83-99. <https://doi.org/10.9761/JASSS7404>
- Çakır, G. (2017). Sprechfertigkeit: Ein Blick in moderne regionale Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in der Türkei. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INES)*, 275-299. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5642662>
- Çakır, G. und Adanır, B. (2021). *Die sprachlichen Fertigkeiten im Deutsch Schülerbuch A1.1: Eine Lehrwerkanalyse (Magisterarbeit)*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, Ş. (2006). *Medya çalışmalarında ideoloji yaklaşımlarına ilişkin epistemolojik ve yöntemsel sorunlar (Unveröffentlichte Doktorarbeit)*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turk (Turkish Study)*, 12(28), 193-208. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12507>
- De la Rosa, S., Schubert, S. und Zapf, H. (Eds.). (2015). *Transkulturelle politische Theorie: eine Einführung*. Springer-Verlag.
- Demirel, M. B. (2019). *Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht: Eine Fallstudie in den Vorbereitungsklassen der Hochschule für Fremdsprachen an einer Universität in der Türkei (Doktorarbeit)*. Anadolu Üniversitesi.
- Doff, A., Thaine, C., Puchta, H., Stranks, J. und Lewis-Jones, P. (2015). *Cambridge English empower elementary student's book*. Cambridge University Press.
- Dolan, H. (2022). *Die Lehrbücher im Deutsch als Fremdsprache: Eine korpusbasierte Analyse der lexikalischen Vielfalt (Doktorarbeit)*. Anadolu Üniversitesi.
- Effelsberg, W. (1985). Interkulturelle Konflikte in der Medizin: Medizinanthropologische Überlegungen. In *Würzburger medizinhistorische Mitteilungen*, 3, 29–40.
- Eken, M. (2013). Görsel politik imgelerle bir Suriye okuması: Beşar Esad fotoğrafları. In *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi* (s. 193-200). Konya, Türkiye: 1-4 Kasım.
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H. J., Ortmann, W. D., Picht, R., Rall, D., ... und Wierlacher, A. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg, Groos.

- Erçoklu, Ç. (2022). Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke “Wie bitte? A1.1”, “Deutsch A1.1” und “Plus Deutsch A1.1” nach den Kriterien der MEB Lehrwerkerstellung (Magisterarbeit). Gazi Üniversitesi.
- Ergül Gönay, Z. und Arslan Çavuşoğlu, A. (2023). Analyse der Sprechfertigkeiten im Lehrwerk Menschen A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 11(1), 155-176. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312825>
- Erkman-Akerson, F. (2000). *Dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual.
- Ermert, K. (2009). Was ist kulturelle Bildung? Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Dossier Kulturelle Bildung. http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen öğrenici görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826>
- Fuchs, M. (2013). 2012: Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubionline.de/index.php/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel>
- Funk, H., Kuhn, C., Nielsen, L., Von Eggeling, R. und Weimann, G. (2020). *Das Leben: A1.2: Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch*. Cornelsen.
- Gibitz, U. (2002). *Fremdsprachen lernen und lehren heute*. Wir Deutschlehrer, 9-28. Kamerun: Goethe Institut Yaoundé.
- Gippert, W., Götte, P. und Kleinau, E. (Eds.). (2008). *Transkulturalität: Gender- und bildungshistorische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839409794>
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Gökarp, E. (2013). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gönç, T. (2012). Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri. *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri 2012 NN* (ss.64-104), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Griese, H. (2006). “Meine Kultur mache ich selbst.” Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), 19-23. <https://doi.org/10.25656/01:9237>
- Grünwald, Andreas (2017): *Community Language Learning*. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 35–36.
- Gültekin, A. C. (2017). Michel Foucault’nun Magritte yorumu ve sözcük nesne kopukluğu. *Dört Öge*, 12, 49-63.
- Günay, V. D. (1991). Dil konuşucunun özelliğini ne oranda yansıtır? *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 71-74.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

- Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi (1. baskı). Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Güvenç, B. (1985). Kültür konusu ve sorunlarımız. Remzi Kitabevi.
- Halil, V. B. (2019). The representation of cultural elements in ELT coursebooks at secondary schools in Turkey: A comparative study (unveröffentlichte Magisterarbeit). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hauenschild, K. (2005). Transkulturalität: Eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. <http://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/113955>
- Herskovits, M. J. (1948). Man and his works: The science of cultural anthropology. New York: Alfred A. Knopf.
- Hoffmann, L. (2007). Der Mensch und seine Sprache - eine anthropologische Skizze. In A. Redder (Ed.), Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag (S. 21-37). Tübingen: Stauffenburg.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hug, T., Mitterer, J. und Schorner, M. (Eds.). (2010). Radikaler Konstruktivismus – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Ernst von Glasersfeld (1917–2010). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- İpek, İ. (2019). Sosyolojik bağlamda kültür-dil ilişkisinin uluslaşma sürecindeki etkisi. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 3(2), 73-80.
- Jaeger, F., Liebsch, B., Rüsen, J. und Straub, J. (Eds.). (2004). Handbuch der Kulturwissenschaften: Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler. <https://core.ac.uk/download/pdf/18248136.pdf>
- Jones, M. L. (2007). Hofstede - Culturally questionable? <https://ro.uow.edu.au/compapers/370>
- Kafesoğlu, İ. (2011). Türk milli kültürü (33. basım). Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında karikatürlerin yeri (unveröffentlichte Magisterarbeit). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karabağ, İ. (2017). Türkçede dünya ülkeleri vatandaşlarını adlandırma yöntemleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 601-607.
- 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 (Magisterarbeit). İstanbul Üniversitesi.
- Kast, B. und Neuner, G. (1994). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Kaval, A. (1999). Analyse und Bewertung des Lehrwerks Ping Pong unter dem Aspekt der kulturellen Begegnung (Doktorarbeit), İstanbul Üniversitesi SBE YDEB Alman A.B.D.

- Kaygusuz, D. (2019). Eine Untersuchung zum Verhältnis von Sprachhandlungen und Grammatik in regionalen DaF-Lehrwerken (Magisterarbeit). Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <https://orcid.org/0000-0002-2109-8161>.
- Kerimoğlu, C. (2014). Genel dilbilime giriş. Pegem Akademi Yay. Ankara.
- Kluge, F. (1975). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (21. Auflage). Berlin, New York.
- Kongar, E.und Kuramları, T. D. (1981). Türkiye gerçeği. Remzi Kitabevi.
- Kroeber, A. L.und Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers. Peabody Museum of Archaeology und Ethnology, Harvard University, 47(1), viii, 223.
- Krumm, H. -J. (1994). Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung. In B. Kast und G. Neuner (Eds.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 23-29). Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Kupzok, K. (2010). Zitatsammlung zu den Begriffen Transkulturalität, transkulturelles Lernen und transkulturelle Kompetenzen. Halle/Saale: Friedenskreis Halle eV.
- Kurt, A. A. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Leiprecht, R. (2004). Kultur - was ist das eigentlich? (No. 7). IBKM.
- Lenard, P. T. (2020). Culture. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2020 edition). <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/culture/>.
- Maden, S. und Durmaz, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 172-192.
- Maden, S. und Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 732-752.
- Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24), 1–10.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34(6), 543-561.
- Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13(1).
- Maijala, M. (2010). Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht. *Annales Universitatis Turkuensis B*, 328. Turku: Painosalama.
- Maletzke, G. (1996). Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdt. Verl.
- McKinnon, S. (2018). What is intercultural competence. Global Perspectives Project. Fact sheet. Glasgow Caledonian University, Scotland. Available via

- https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf. Accessed 10.
- Mecheril, P. und Seukwa, L. H. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29(4), 8-13.
- Meißner, F. J. (1999). Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs und H.-J. Krumm (Eds.), Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 146-157). Narr.
- Memiş, M. R. und Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. Turkish Studies, 8(9), 297-319.
- Mulvey, L. (2006). Visual pleasure and narrative cinema. In *Media and cultural studies: Keyworks* (S. 342-352).
- Müller-Jacquier, B. (2000). Linguistic awareness of cultures: Grundlagen eines Trainingsmoduls. In J. Bolten (Hrsg.), Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation (S. 20-51). Leipzig: PoS. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-14242>
- Neuland, E. (2013). Interkulturalität – immer noch eine Herausforderung für Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten, 2(2), 161-177.
- Neuner, G. (1999). Lehrmaterialforschung und -entwicklung: Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (S. 158-167). Narr.
- Neuner, G. (2003). *Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lehren ohne Lehrwerk*. Japanische Gesellschaft für Germanistik, 126, 399-412.
- Nünning, A. (2009). Vielfalt der Kulturbegriffe. Landeszentrale für Politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe>.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 28 (2), 123-139. [DergiPark](<https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41213/50540>)
- Otero Moreno, C. (2004). Kultur- und Sprachvergleich in der Translationsdidaktik – Schwerpunkt Spanisch (Doktorarbeit, Stiftung Universität Hildesheim).
- Ömeroğlu, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi (Doktorarbeit, Sakarya Üniversitesi, Türkiye).
- Özdemir, A. Y. (2014). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarında imge çözümlemesi. Unpublished Magisterarbeit, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Özdemirel, G. G. (2021). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim seti

- örneği (Magisterarbeit, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Öztürk, K. (2006). Ida Von Hahn-Hahn'ın "Orientalische Briefe" Ve Lady Mary Montagu'nun "Briefe Aus Dem Orient" Adlı Eserlerinde Doğu İle İlk Karşılaşmada Yabancılık. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16), 473-491.
- Öztürk, K. (2013). „Doppelte Fremdheit“ in der Großstadt: Orientierungslosigkeit, Überlebenskampf und Begegnung mit fremden Lebensarten in Alfred Döblins ‚Berlin Alexanderplatz‘ und Emine Sevgi Özdamars ‚Seltsame Sterne starren zur Erde. Wedding-Pankow 1976/77‘. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 1(1), 59-68.
- Pohl, K. H. (2002). Zwischen Universalismus und Relativismus. Menschenrechte und interkultureller Dialog mit China. Thesenpapier. Universität Trier. Occasional Paper, (5), 1-31.
- Reimann, D. (2015). Inter-und transkulturelle kommunikative Kompetenz. Available at https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf. Accessed 13 October 2017.
- Saban, A., Ersoy, A. F., Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H. und Yahşi, Z. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Anı Yayıncılık.
- Sağlık, B. (2023). "Menschen A1" als Medium der Kulturübertragung im DaF-Unterricht: Eine Lehrwerkanalyse. Magisterarbeit, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sakarya Maden, S., Kula, T., & Çalışkan, C. (2017). "Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı'nın Kültür Bilgisi ve Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 5(2), 121-143.
- Selen, N. (1983). Phonologie, Morphologie, Syntax der deutschen Sprache. Ankara: Dil-Tarih Coğr. Fak. Yayınları.
- Serpen Aydın, Ş. (2017). Die Reflexion der rhetorischen Stilmittel anhand der Intertextualität: Dargestellt an den DaF-Lehrwerken 1, 2, 3; Netzwerk A1, A2, B1 und Aussichten A1, A2, B1 (Magisterarbeit, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Storch, G. (1999). Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. UTB.
- Şimşek, A. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, C. (2014). Die Schulung der eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Magisterarbeit, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tannen, D., Hamilton, H. E. und Schiffrin, D. (2015). The handbook of discourse analysis. https://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Ochs_2015_Discursive_Underpinnings.pdf

- 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), 153-168.
- Taşpınar, E. (2022). Linguistic complexity in EFL teaching materials: A grade level comparison of EFL textbooks in Turkey. Magisterarbeit, Boğaziçi University Institute for Graduate Studies in Social Sciences, Istanbul.
- Thaler, Engelbert (2011): Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In: *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), 15–30.
- Timm, J. P. (1999). Unterrichtsmaterialien für einen lernorientierten Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königsund H.-J. Krumm (Eds.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 218-225). Tübingen.
- Tosun, S. (2013). A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1374-1380.
- Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J., Quetz, J., Schneider, G. und de l'Europe, C. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Trzybulska, M. (2015). Interkulturelle Inhalte in ausgewählten berufsbezogenen DaF-Lehrwerken. *Studia Translatorica*, Instytut Filologii Germańskiej, Wrocław, Poland. http://www.studia-translatorica.pl/articles/06/23_trzybulska.pdf
- Tuncer, F. F. (2023). Discussing globalization and cultural hybridization. *Universal Journal of History and Culture*, 5(2), 85-103. <https://doi.org/10.52613/ujhc.1279438>
- Turaç Gündüz, Ç. (2020). Die Verdingkinder in der Kinder- und Jugendliteratur: Am Beispiel von Johanna Spyris „Heidi“. Eine Literatursoziologische Arbeit. Magisterarbeit.
- Türkkol, F. (2016). Lobcilik ve İsviçre'nin sözleşmeli çocukları: Verdingkinder. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 23-40.
- Uğur, F. und Azizoğlu, N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Ulum, Ö. G. (2020). İngilizce derslerinde kültürel uyumsuzluk: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 858-868.
- Uyan, A. (2019). Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese. Unveröffentlichte Dissertation, Hacettepe Universität.
- Uygun, M. und Nalçacıgil Çopur, E. (2021). Metropol Yayınları TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti (A1-A2) ders kitabının yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 33-47.
- Uzbek, A. und Tanrikulu, L. (2019). Gazi Tömer ile Interchange Fourth Edition kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi bağlamında karşılaştırılması. Magisterarbeit, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

- Uzun, N. (2013). *Yeni Hitit: Yabancılar için Türkçe*. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Vogel, B. (2005). *Deutschsprachige Untersuchungen und einige Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum*. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 4 (4), 74-88.
- Walkowska, K. (2018, December). *Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht – warum, wozu und wie?* In *Forum Filologiczne Ateneum* (Vol. 6, No. 1, S. 187-202). Ateneum-Akademia Nauk Stosowanych w Gdańsku.
- Welsch, W. (1994). *Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. *VIA REGIA - Blätter für internationale kulturelle Kommunikation*, Heft 20/1994. http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf
- Welsch, W. (2010). *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In L. Darowska, T. Lüttenberg und C. Machold (Eds.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39-66). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*. Vienna: New Academic Press.
- Wesołowska, D. (2013). *Interkulturalität – neue Dimension im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Wortschatzarbeit*. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Germanica*, 9.
- Wierlacher, A. und Bogner, A. (Eds.). (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Springer-Verlag.
- Wodak, R. und Fairclough, N. (1997). *Critical discourse analysis*. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction*. Spain: Pompeu Fabra University.
- Yalap, H. und Bakal, R. E. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları incelemesi odaklı lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2305-2350. <https://doi.org/10.17152/gefad.1172464>.
- Yazıcı, H. und Göçen, G. (2021). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği*. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 365-395.
- Yeğin, D. (2023). *Online-Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk neu A1*. (Magisterarbeit). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. und Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2023). *Die Darstellung des Türken – und Türkeibildes in den jüngsten DaF-Lehrwerken* (Magisterarbeit). Türk-Alman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Ş. (2019). *Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen* (Doktorarbeit, Marmara Üniversitesi).

- Yücel, M. S. (2015). Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrausbildung am Beispiel der Türkei. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 3(2), 57-72.
- Zeuner, U. (2009/2018). *Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung*. TU Dresden. http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf
- Zuckmayer, C. und Johnson, C. B. (1962). *Des Teufels General*. Harrap.

Internetquellen

- Adam Smith: (1723-1790), schottischer Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph. (n.d.). Eko Dialog. http://www.ekodialog.com/Konular/iktisatcilar/adam_smith.html
- Akyürek, S. (n.d.). Warum waren Heidis Füße nackt? Evrensel. <https://www.evrensel.net/haber/104723/heidin-in-ayaklari-neden-ciplakti>
- Baghramian, M. und Carter, J. A. (2022). Relativism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/relativism/>
- Contract children, indentured child laborers. (2012, January 30). BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-europe-16620597>
- Culture. (n.d.). Welcomm Europe. https://welcomm-europe.eu/media/11-Material_11_Definition_of_Intercultural_competence.pdf
- Çokkültürlülük. (n.d.). Medya ve İletişim. https://medyaveiletisim.kulup.tau.edu.tr/cokkulturluluk-nedir/#Cokkulturluluk_Nedir
- Der Begriff Fräulein. (2019, September 28). Stern. <https://www.stern.de/panorama/-fraeulein--verschwand-vor-50-jahren---manche-nutzten-die-anrede-mit-stolz-31493962.html#:~:text=Der%20Duden%20definiert%20%22Fr%C3%A4ulein%22%20als,erst%20sp%C3%A4ter%20auch%20f%C3%BCr%20B%C3%BCrgerliche.>
- Geertz, C. (2012). *Dichte Beschreibung*. In Userwikis der Freien Universität Berlin. <https://userwikis.fu-berlin.de/display/sozkultanthro/Dichte%2BBeschreibung>
- Goethe Institut. (n.d.). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>
- Hermeneutik des Fremden. (n.d.). Bibelwissenschaft.de. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/hermeneutik-des-fremden/ch/0f0d6c025fccdb5c71132a586f85f185/>
- Interkulturalität. (n.d.). Kulturshaker. <https://kulturshaker.de/kulturkonzepte/interkulturalitaet/>
- Multikulturalität. (2018, August). GLK Universität Mainz. https://www.glk.uni-mainz.de/files/2018/08/Praesentation_Grein.pdf
- Outline of culture. (n.d.). Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Outline_of_culture

Über die historischen Verdingkinder in der Schweiz. (2014, February 1). Swissinfo. <https://www.swissinfo.ch/eng/education/recognising-switzerland-s-slave-children/35429120>

Working weeks and hours. (n.d.). Erudera. <https://erudera.com/resources/european-countries-with-longest-and-shortest-working-weeks/>

Zeuner, U. (2009). Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung. TU Dresden. http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf



LEBENS LAUF

Vorname und Nachname: (Herr) Rıza Ersin ÖZTÜRK

Fremdsprachen und Muttersprache: Deutsch, Englisch und Türkisch

(M.S.) Geburtsort und -jahr:

E-Mail:

Ausbildung und beruflicher Werdegang:

2020-2025 (Promotionsstudium) Anadolu Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Programm für Deutschdidaktik (Eskişehir, Türkei)

2008-2011 (Masterstudium) Universität Bayreuth
Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften
Interkulturelle Germanistik (Bayern, Bundesrepublik Deutschland)

2006-2007 (Bachelorstudium) Ostravská Univerzita
Im Rahmen des ERASMUS Programm, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften
Germanistik, Ostrau, Tschechien (die damalige Tschechische Republik)

2002-2006 (Bachelorstudium) Sakarya Universität
Fakultät für Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften
Dolmetschen und Übersetzen (Deutsch), Sakarya, Türkei

1998-2011 (Gymnasium bzw. Lycée) Antalya Lisesi, Antalya, Türkei

Berufliche Erfahrungen

2025- Erasmus Staff Mobility for Teaching Staff
Universidad Católica San Antonio de Murcia, Murcia-Spanien

2025- Erasmus Staff Mobility for Teaching Staff
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP) Usti nad Labem-
Tschechien

2024- Erasmus+ Classroom Hospitation, Training
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Bundesrepublik Deutschland

2019- Erasmus Staff Mobility for Training
St. Mary's University College Belfast, Belfast, Nordirland, Vereinigtes Königreich

“Zur Frage Der Interkulturalität In Lehrwerken Des Deutschen, Englischen Und Türkischen Als Fremdsprache” başlıklı tez, yukarıdaki listede yer alan konular açısından tarafımızca kontrol edilmiş ve gerekleri yerine getirilmiştir.

19/06/2025

.....

(İmza)

Rıza Ersin ÖZTÜRK

(Öğrencinin Adı SOYADI)

.....

(İmza)

Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR

(Danışmanın Ünvanı Adı SOYADI)

