

„Interkulturelles Lernen“ in der Unterrichtspraxis
Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien
Nevide Akpınar Dellal, Çanakkale Onsekiz Mart Universität

1. Einleitung

1.1. Hinführung zum Thema

Die weltweiten Kommunikationsmöglichkeiten haben zur Internationalisierung der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den Völkern sowie zu einer verstärkten internationalen Zusammenarbeit geführt. Fremdsprachenkenntnisse sind dabei eine wichtige Voraussetzung für die Verwirklichung der internationalen Zusammenarbeit. Deshalb werden Fremdsprachenkenntnisse heute bereits für viele Berufe als eine Basisqualifikation angesehen. In den EU-Ländern soll eine ‚sprachliche Europakompetenz‘ angestrebt werden, indem die Schüler als zukünftige EU-Bürger wenigstens zwei europäische Fremdsprachen lernen sollen. Außerdem wird von den Mitgliedstaaten neben der Förderung der Mehrsprachigkeit die Bedeutung von pädagogisch orientierten Bemühungen erkannt, die darin bestehen, dass die Fremdsprachenlerner durch die Bearbeitung und Reflexion interkultureller landeskundlicher Inhalte zum interkulturellen Dialog bzw. zur Verwirklichung demokratischer, toleranter Lebensformen in der Gesellschaft und zur gegenseitigen Respektierung von kulturellen Besonderheiten erzogen werden (Seel 1995: 4, 69).

Durch die Annäherung an die EU befindet sich das türkische Bildungssystem in einer Umstrukturierungsphase und auch die Fremdsprachenpolitik ist in diesem Zusammenhang ein viel diskutiertes Thema (vgl. Polat 1999: 133; Tapan 2000: 37; Bozkurt 1997; Ülger, 2000). Fachdidaktiker bringen gleichzeitig zum Ausdruck, dass der Fremdsprachenunterricht (und Deutschunterricht) an den türkischen Schulen weit hinter den Erfordernissen zurückbleibt und dass die Unterrichtspraxis den Zielen nicht angemessen ist. Es fehlen allerdings detaillierte Untersuchungen über die Defizite im Fremdsprachenunterricht, die zu dieser Erfolglosigkeit führen.

Ich bin der Meinung, dass auch die Unterrichtspraxis an den Schulen bei der Neuregelung des Fremdsprachenprogramms in der Türkei berücksichtigt werden soll, weil der Erfolg des Fremdsprachenlernprogramms von der Praxis der Lehrer und von den Bedingungen an den Schulen bestimmt wird. Der vorliegende Artikel will in diesem Sinne einen Beitrag zur Untersuchung der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Unterrichtspraxis in DaF in der Türkei leisten. Nach einem einleitenden Abschnitt zur Bedeutung interkulturellen landeskundlichen Lernens für den Erfolg im Deutschunterricht (Teil 1.2.) präsentiere ich die Ergebnisse einer Pilotstudie, die ich im Jahr 2002 an zwei Anadolu-Gymnasien in der Stadt Çanakkale in der Westtürkei durchführte, und die sich auf „interkulturelles landeskundliches Lernen“ im Deutschunterricht bezieht. Abschließend werden die ermittelten Befunde in bezug auf den Erfolg der Praxis der Lehrer bewertet.

1.2. „Interkulturelles landeskundliches Lernen“

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

Seit Mitte der siebziger Jahre wurde dem landeskundlichen Wissen im DaF-Unterricht in Deutschland mehr Beachtung geschenkt. In der Fremdsprachendidaktik setzte sich die Ansicht durch, dass Sprache und Kultur untrennbar seien (Sauer 1975: 8; Raether 1977: 282; Schmied 1980: 290) und dass das Vermitteln einer Fremdsprache auch die Vermittlung von Wissen über die jeweilige Kultur bedeuten (Szulc 1975: 19; Dietrich 1986: 86; Schmied 1980: 290). Aus diesen Gründen enthielten die Lehrbücher der siebziger Jahre viele landeskundliche Informationen über das Zielsprachenland, die aber nicht unbedingt Einblick in die Eigenarten der Fremdkultur gaben.

Mit der „kommunikativ-pragmatischen Wende“ in den achtziger Jahren und der Akzentuierung interkulturellen Lernens wurden auch die Funktionen der landeskundlichen Informationen neu überdacht. Neue Begriffe wie „interkulturelle Landeskunde“ (Zeuner 1997) und damit verbunden

„interkulturelles Fremdsprachenlernen“ und „interkulturelle Kompetenzen“ usw. zeugen von dieser Entwicklung. Wie die „interkulturelle Landeskunde“ im Fremdsprachenunterricht realisiert werden soll, wird heute als eine der wichtigsten Aufgaben der Fremdsprachenforschung gesehen (vgl. Dietrich 1986: 86; Fischer 1985: 203; Raasch/Hüllen/Zapp 1983; Krumm 1992: 16; Neuner 1994: 14; Bannert 1995: 221; Penning 1995: 626; Goethe-Institut 1996; Zeuner 1997: 16; Siegenthaler 2001).

In der modernen Fremdsprachendidaktik sind die Definitionen der „Landeskunde“ weit gefasst. So definiert Schmied die Landeskunde als „die Gesamtheit der kulturellen, sozioökonomischen, geschichtlichen Begebenheiten“ (Schmied 1980: 290) eines Landes und Buttjes definiert Landeskunde als „alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird“ (zitiert nach Zeuner 1997). Die Landeskunde fasst die Summe aller ein Land und seine Bevölkerung betreffenden Informationen zusammen, die ganze Breite gesellschaftlicher Akte, alle Formen des Denkens und Handelns eines Volkes im historischen Kontext der Gegenwart. Da sich die Lebensbereiche in einer Gesellschaft immer verändern, sind auch die Objekte der Landeskunde nicht konstant.

Traditionell wurde die Landeskunde z. T. als Ansammlung faktographischen Wissens verstanden. Deshalb legt die „Interkulturelle Landeskunde“ den Schwerpunkt auf die Entwicklung der Bewusstseinsbildung, die Entwicklung von bestimmten Einstellungen, Urteilen, die Entwicklung der Toleranzfähigkeit gegenüber der fremden Kultur, die mit entsprechenden Sprachhandlungskompetenzen bei den Schülern verbunden sein müssen (Steinmetz 1980: 194). Die Befähigung zur interkulturellen Kompetenz entsteht u.a. durch Fremdverstehen, d. h. durch die Behandlung von Schwierigkeiten, die beim Verstehen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen auftreten können. Deswegen sollten landeskundliche Themen im Unterricht interkulturell bearbeitet werden (Tapan 2000: 39; House 1996: 2; Nolda 1995: 94; Bannert 1995: 221).

In der von mir durchgeführten Pilotstudie sollte erkundet werden, inwieweit der fremdsprachliche Deutschunterricht an türkischen Schulen Elemente des interkulturellen Lernens beinhaltet.

2. Zur Untersuchung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse einer praxisorientierten Untersuchung dargestellt, die in der Zeit vom 25. März bis 31. Mai 2002 an zwei Anadolu-Gymnasien in Çanakkale durchgeführt wurde. Die Anadolu-Gymnasien (Gymnasium I und Gymnasium II) wurden nach dem Gesichtspunkt der Wichtigkeit der deutschen Sprache als „erste“ Fremdsprache ausgewählt. An den Anadolu-Gymnasien, in denen diese Untersuchung durchgeführt wurde, wird die deutsche Sprache neben dem Englischen als „erste“ Fremdsprache angeboten. Nach einer Vorbereitungsklasse, in der die sprachlichen Basiskompetenzen vermittelt werden, wird die deutsche Sprache als Unterrichtssprache auch in anderen Fächern verwendet.

Die Untersuchung beruht auf mehreren Teilen: 1. Schülerbefragung (Fragebogen s. Anhang 1) 2. Lehrerbefragung (Fragebogen, s. Anhang 2), 3. teilnehmender Beobachtung von Unterricht (Beobachtungsraster s. Anhang 3) und 4. Analyse der Semesterhausaufgaben und Testbögen.

Folgende Fragen sollten in der Unterrichtspraxis untersucht werden:

1. Wie sieht die Unterrichtspraxis im Hinblick auf interkulturelles landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache aus?
2. Ist den Lehrern die Bedeutung des „interkulturellen landeskundlichen Lernens“ bewusst?
3. Stärkt der Deutschunterricht die Bereitschaft der Schüler zu einem interkulturellen Dialog?

Die Fragebögen an Schüler und Lehrer dieser Gymnasien, die Unterrichtsprotokolle, die von fünf Klassen (zwei „Vorbereitungsklassen“, zwei „neunte Klassen“ und eine „zehnte Klasse“) erstellt wurden, sowie die Semesterhausaufgaben und Testbögen wurden im Rahmen der Untersuchung im Hinblick auf die oben genannten interkulturellen Fragestellungen qualitativ ausgewertet.

Der Fragebogen für die Schüler, der vier Themenbereiche umfasste und insgesamt aus 13 Fragen bestand, wurde von den Schülern selbständig (in türkischer Sprache) im Rahmen einer regulären Unterrichtsstunde (45 min) ausgefüllt. Die Schüler wurden zuerst über den Zweck der Untersuchung informiert, bevor sie den Fragebogen ausfüllten (siehe Anhang 1). Den Schülern wurde über die 13

Fragen hinaus die Möglichkeit gegeben, ihre persönlichen Erfahrungen unabhängig von den Fragen aufzuschreiben.

In der zweiten (ebenfalls schriftlichen) Befragung der Untersuchung wurden fünf Deutschlehrer der o. g. Anadolu-Gymnasien nach ihren Lehrmethoden und ihren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht befragt (vgl. Anhang 2). Die Lehrer nahmen die Fragebögen mit nach Hause. Ihnen wurde so die Möglichkeit gegeben, die Fragen ausführlich und ohne Zeitdruck zu beantworten.

Um die interkulturelle Arbeit in der Klasse zu erkunden, nahmen zwei Protokollanten im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung von März bis Mai 2002 in fünf Klassen bei fünf verschiedenen Lehrern am Unterricht teil. Um den interkulturellen landeskundlichen Aspekt der Unterrichtspraxis heraus zu arbeiten, wurde ein Beobachtungsraster benutzt, das nach dem Ablaufschema einer Unterrichtseinheit aufgebaut war (vgl. Anhang 3) Ziel war es, anhand des Rasters die Beobachtungen zu strukturieren und herauszufinden, wie die Unterrichtsinhalte behandelt wurden.

Im Rahmen der vierten Teiluntersuchung wurden die Themenbereiche der Semesterhausaufgaben für das Schuljahr 2001-2002, die jedes Semester den allgemeinen Vorschriften des Schulsystems entsprechend gegeben werden, untersucht. Es handelte sich dabei um 15 Hausaufgaben der Schüler. Die Ergebnisse aller Teiluntersuchungen wurden abschließend im Hinblick auf interkulturelle landeskundliche Aspekte des Lernens qualitativ-interpretierend analysiert.

2.2. Die Ergebnisse der Schülerbefragung

Die Umfrage, die bei 110 Deutsch lernenden Schülern in 5 Klassen an zwei Anadolu -Gymnasien durchgeführt wurde, zeigt, dass viele Schüler die Informationen über deutschsprachige Länder zum großen Teil aus dem Fernsehen bekommen. Nach Meinung der Schüler vermittelt der Deutschunterricht ihnen kaum Informationen über die deutschsprachigen Länder.

In den Schüleraussagen herrscht Übereinstimmung darin, dass die Grammatik am meisten geübt wird (94,5 %), 5,4 % der Schüler sehen das Üben von Wortschatz an erster Stelle, niemand die Landeskunde (siehe Tab. 1).

Tab. 1 Übungen im Deutschunterricht

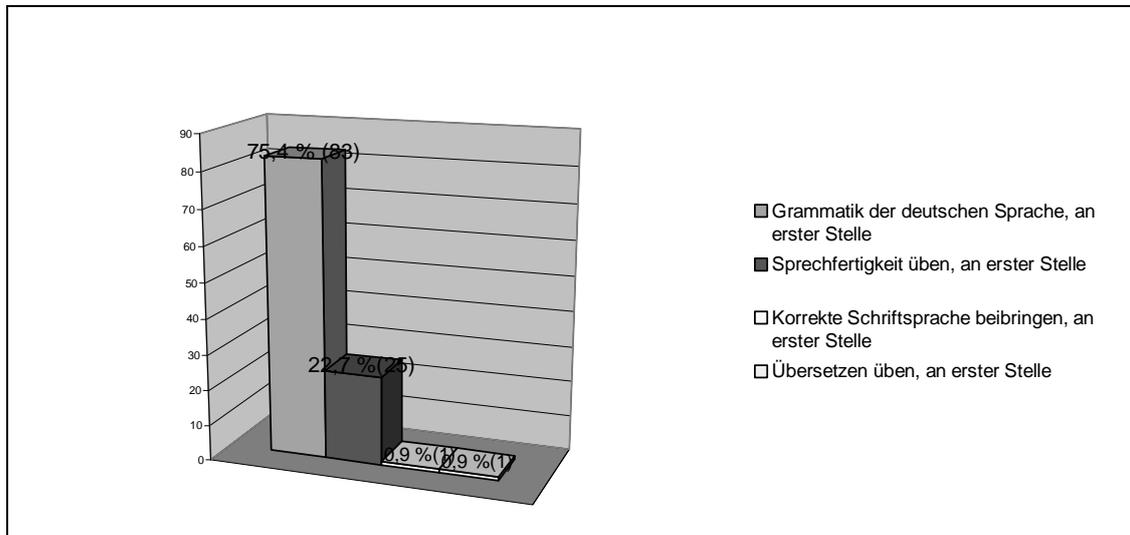


Wenn man analysiert, welche Aktivität im Deutschunterricht an die zweite Stelle gesetzt wird, so sprechen sich 26,3 % der befragten Schüler für den Wortschatz aus und mit 8,1 % der Nennungen taucht die Landeskunde auf. D.h. nur 9 Schüler glauben, dass die Lehrer außer Grammatik und Wortschatz auch ein wenig Landeskunde in ihrem Deutschunterricht behandeln. Die Antworten auf die Frage „Was wird nach eurer Meinung im Deutschunterricht am meisten geübt?“ ergeben also, dass der grammatische Schwerpunkt in der Praxis stark im Vordergrund steht.

Das Schwergewicht bei der Lehr- und Lernziele der Lehrer aus Sicht der Schüler, das mit der Frage „Was glaubt ihr; was wollen die Lehrer im Deutschunterricht erreichen?“ operationalisiert wurde, stimmt mit der Frage 1 nach den Übungen überein: 75,4 % der Schüler nennen an erster Stelle die „Grammatik“, an zweiter Stelle folgt die „Sprechfertigkeit“ mit 22,7 %. Jeweils ein Schüler meint, dass besonderer Wert auf den Erwerb der schriftsprachlichen Fähigkeiten bzw. des Übersetzens gelegt werde.

Die folgende Graphik gibt das prozentuelle Ergebnis an (vgl. Tab. 2)

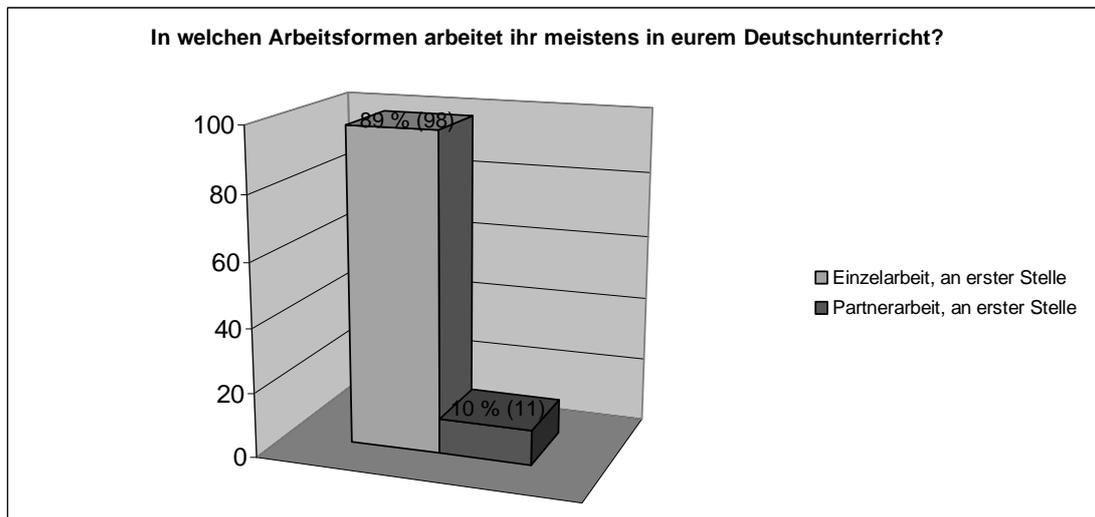
Tab. 2 „Was glaubt ihr; was wollen die Lehrer im Deutschunterricht erreichen?“



Während 75,4 % der befragten Schüler bei dieser Frage an erster Stelle die „Grammatik der dt. Sprache“ nennen, weisen 22,7 % der Schüler auf „Sprechfertigkeit“ hin. In Zusammenhang mit der ersten Frage ergibt sich die Interpretation, dass grammatische Übungen mit mündlich-sprachlichen Aktivitäten und Wortschatzübungen verbunden werden. Es lässt sich damit gleichzeitig feststellen, dass aus Schülersicht interkulturell-landeskundliche Inhalte (vgl. Punkte 1.1.b und 1.1.c in Anhang 1) im Unterricht keine Rolle spielen.

Aus der Schülerbefragung ergibt sich außerdem, dass die Einzelarbeit als meist benutzte Arbeitsform ist und dass Partnerarbeit sehr selten stattfindet.

Tab.3 Arbeitsformen im Deutschunterricht



Während 89 % der Schüler an erster Stelle auf die Einzelarbeit zeigen, weisen nur 10 % der Schüler auf Partnerarbeit hin. Bei der Frage nach Aktivitäten, die an zweite Stelle gesetzt werden (grafisch nicht

dargestellt), nennen 24,5 % der Schüler Gruppenarbeit (27), was bedeutet, dass Gruppenarbeit fast nie vorkommt und Einzelarbeit und Partnerarbeit dominieren.

Obwohl die Grammatik in der Praxis im Vordergrund steht, machen die Schüleraussagen weiter deutlich, dass sie die mündliche Kommunikationsfähigkeit als wichtigstes Ziel ansehen. Dies spiegelt sich in den Antworten zu den Übungsformen und Zielen wider (vgl. Anhang 1, Frage 1.1.f.). Die Übungsform „freies mündliches Gespräch in der Fremdsprache“ finden die Schüler am interessantesten, „Schriftliche Lückentexte für Grammatik und Wortschatz als Hausaufgaben“ und „Sprechdialoge als Rollenspiele inszenieren“ folgen dieser Übungsform. Die Schüler sagen zudem aus, dass Dialoge bei ihnen sehr beliebt sind. Sie tendieren deutlich dazu, die deutsche Sprache zu lernen, um „ein freies Gespräch in dieser Sprache zu führen“.

Nach den Aussagen der Schüler sollte der Deutschunterricht sie an erster Stelle dazu in die Lage versetzen, dass sie sich „mit einem Deutschen unterhalten“ und im späteren Beruf die deutsche Sprache verwenden können. An letzter Stelle nennen die Schüler das Ziel „deutschsprachige Zeitungen und Zeitschriften lesen“ (vgl. Anhang 1, Frage 1.3.a.).

65 % von befragten Schülern schätzen die deutsche Sprache an erster Stelle für ihre Karriere als wichtig ein. Sie äußern, dass die Fremdsprache heute eine wichtige Rolle spiele und für ihren Beruf in Zukunft eine wichtige Bedeutung tragen werde (vgl. Anhang 1, Frage 1.3.c.). Die Mehrheit der Schüler hat keine Gelegenheit, die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts zu verwenden. Für viele Schüler ist der Deutschunterricht der einzige Ort, wo sie die deutsche Sprache gebrauchen. Außerhalb der Klasse haben die Schüler kaum Möglichkeit, ihre Unterrichtskennnisse zu praktizieren. Nur einige sagen, dass sie im Sommer Touristen treffen und mit ihnen zu sprechen versuchen würden (vgl. Anhang 1, Frage 1.1.h.).

Die Schüler sind der Meinung, dass sich die Wirklichkeit in Deutschland in den Lehrwerken widerspiegelt. Die Verwendung der deutschen Sprache vollziehe sich meistens in Abhängigkeit von den Lehrwerken. Die meisten Schüler äußern, dass sie neben dem Lehrwerk kaum weitere Hilfsmittel benutzen und die Mehrheit der Schüler äußert, dass sie vieles lernen und es anschließend wieder vergessen.

Von den drei Kernfragen, die eingangs formuliert wurden, beziehen sich nur die Fragen 1 und 3 auf die Schüler.

1. Wie sieht die Unterrichtspraxis im Hinblick auf interkulturelles landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache aus?
2. Ist den Lehrern die Bedeutung des „interkulturellen landeskundlichen Lernens“ bewusst?
3. Stärkt der Deutschunterricht die Bereitschaft der Schüler zu einem interkulturellen Dialog?

In bezug auf Frage 1 kann man zusammenfassend feststellen, dass landeskundliches Lernen aus Sicht der Schüler kaum stattfindet. Sie interessieren sich für ein freies Gespräch in der deutschen Sprache. In ihrem Bewusstsein lernen sie aber Grammatik und Wortschatz. Damit ist indirekt auch die Frage 3 beantwortet: Das Bewusstsein dafür, dass die Schüler in einen interkulturellen Dialog eintreten könnten, ist nicht vorhanden.

2.3. Die Ergebnisse der Lehrerbefragung

Wie eingangs beschrieben, wurden bei der Lehrerbefragung von fünf Lehrern der Anadolu-Gymnasien, in denen auch die Schüler befragt wurden, Daten erhoben. In bezug auf die Aufenthalte in Deutschland ergab sich Folgendes: Lehrer 1 hatte lange in Deutschland gelebt. Lehrer 2 hatte keine Möglichkeit, in ein deutschsprachiges Ausland zu fahren. L3 und L4 hatten sich für kurze Zeit (eine Woche und einen Monat) zu einem Sprachkurs in Deutschland. L5 war vor ihrem Studium ein Jahr in Deutschland gewesen.

Vier Lehrer betonen, dass sie gegenwärtig kaum Verbindung zu den deutschsprachigen Ländern haben. Sie hätten sich auch nicht (bzw. nicht lange) in einem deutschsprachigen Kulturraum aufgehalten. Sie glauben, dass der mangelnde Kontakt negative Auswirkung auf die Unterrichtspraxis hat.

Aus den Lehreraussagen ergibt sich, dass die befragten Lehrer die Informationen über deutschsprachige Länder und die sprachlichen Kenntnisse meistens durch schriftliche Materialien wie Zeitschriften und Bücher erworben haben. Auch das Fernsehen tritt bei den Lehrern als eine wichtige Informationsquelle

auf. Sie äußern, dass sie in ihrer Ausbildung und danach kaum Möglichkeiten hatten, Deutsch zu sprechen und sind mit ihren Kenntnissen nicht zufrieden (vgl. Anhang 2, 1.1.a und b).

Die Lehrer haben zwar grundsätzlich Interesse an verschiedenen Aspekten der deutschsprachigen Kultur, würden sich aber interkulturell mit interkulturellen Themen kaum auseinandersetzen (vgl. Anhang 2, 1.1.c).

Die Antworten auf die Frage wie „Welche Lernziele sollte nach ihrer Meinung der Bereich der interkulturellen Landeskunde haben?“ zeigen, dass die Lehrer kaum Vorstellungen von interkulturellen landeskundlichen Lernzielen haben. In den Antworten zeigt sich, dass den Lehrern die interkulturelle Dimension der Landeskunde nicht bewusst ist. Folgende Antworten wurden u.a. als Lernziele im Bereich der interkulturellen Landeskunde gegeben:

- die deutschsprachigen Länder besser kennen zu lernen,
- die deutsche Sprache besser zu beherrschen und richtig zu verwenden,
- Die deutsche Kultur zu verbreiten,
- Sprache und Kultur sind voneinander nicht trennbar.

Natürlich müssen unter diesen Umständen auch die Antworten auf die Frage „Welche Vermittlungsmethoden würden Sie zum Thema ‚interkulturelle Landeskunde‘ bevorzugen?“ unbefriedigend bleiben. Die Lehrer nennen folgendes Material, mit dem sie landeskundlich arbeiten: Audio-Kassetten, Videokassetten, Landkarten, Fotos. Zwei Lehrerinnen nennen hier auch die audiolinguale, und audiovisuelle Methode als Mittel interkulturellen Lernens, was zeigt, dass sie den Inhalt der Frage nicht verstanden haben, weil sie ‚Methode‘ lediglich mit ‚Methode der Fremdsprachenvermittlung‘ verbinden können.

Nach den vorherigen Antworten kann es nicht überraschen, dass der landeskundliche Anteil an der Arbeit in der Unterrichtspraxis der Lehrer sehr gering ist. Die Antworten auf die Frage „Welchen Anteil hat der Unterricht im Bereich der interkulturellen Landeskunde an Ihrem Gesamtunterricht?“ zeigen, dass die Lehrer kaum interkulturelle landeskundliche Ziele verfolgen.

Im zweiten Teil des Fragebogens, dessen Fragen sich auf die Meinungen der Lehrer über die Wissensvoraussetzungen und das landeskundliche Interesse der Schüler konzentrieren, hat die Lehrerbefragung widersprüchliche Resultate hervorgebracht:

Die Lehrer meinen, die Schüler würden doch ein großes Interesse an interkulturellen landeskundlichen Lerninhalten zeigen. Alle fünf Lehrer erklären, dass Interesse vorhanden sei, wenn es um ein interkulturelles landeskundliches Thema geht und betonen, dass die landeskundlichen Textinhalte positive Auswirkungen auf die Schüler hätten. Zwei Lehrer äußern, dass die Schüler durch landeskundliche Informationen Vergleichsmöglichkeiten zwischen eigener Kultur und Zielkultur hätten und nähern sich damit selbständig den Zielen der interkulturellen Landeskunde.

Nach der Meinung des Lehrers 1 hätten die Schüler zwar Interesse an interkulturellen landeskundlichen Inhalten, dieses Interesse ginge aber mit der Zeit verloren, weil sie keine Möglichkeit hätten, mit Deutschen Kontakt aufzunehmen.

Die Lehrer stimmen darin überein, dass die Schüler die Informationen über deutschsprachige Länder aus Lehrbüchern und aus dem Deutschunterricht, aus dem Fernsehen, von den Touristen, durch Musik und Sport bekommen, dennoch schätzen sie die Vorkenntnisse der Schüler als niedrig ein.

Lehrer 1 schätzt die Wissensvoraussetzungen der Schüler als gering ein, glaubt aber, dass es viele Vorurteile gegenüber den Deutschen gäbe. Dieser Frage wäre gesondert nachzugehen.

Nach den Lehrermeinungen würden die Schüler motiviert zum Deutschunterricht kommen, weil sie die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse sehen, eine Verbindung zum landeskundlichen und interkulturellen Lernen können sie aber nicht herstellen, da sie darauf nicht vorbereitet worden sind. Alle fünf Lehrer äußern sich dahin gehend, dass die Lehrpläne für Deutschunterricht kaum interkulturelle landeskundliche Vorgaben enthalten. Die curricularen Vorgaben würden keine Hilfestellungen geben, landeskundlich orientierte Unterrichtssequenzen zu planen. Eine Schwerpunktbildung für den Bereich Landeskunde sei nie vorgeschlagen oder erörtert worden.

Bei den Antworten auf die oben gegebenen Fragen kann man also zusammenfassend feststellen, dass die Lehrer kaum Vorstellung von interkulturellen landeskundlichen Lernzielen, Inhalten oder Vermittlungsformen haben. Die Lehreraussagen ergeben in bezug auf die drei Kernfragen dieser

Untersuchung, die eingangs formuliert wurden, dass der interkulturelle landeskundliche Anteil an dem Gesamtunterricht der Lehrer sehr begrenzt ist und das Schwergewicht der Unterrichtseinheiten grundsätzlich nicht auf der Landeskunde liegt. Die Antworten der Lehrer zeigen ganz deutlich, dass ihre landeskundlichen und methodischen Kenntnisse unzureichend sind, um interkulturell-landeskundliche Ziele anzusteuern.

Eine gewisse Widersprüchlichkeit ergibt sich aber dadurch, dass die von den Lehrern benutzten Lehrwerke durchaus Schwerpunktbildungen im Bereich Landeskunde haben; in den deutschen Lehrerhandbüchern gibt es auch ausführliche methodische Hinweise dafür. Die Lehrer bemerken auch, dass die Schüler auf interkulturelle landeskundliche Themen positiv reagieren. Um so erstaunlicher ist es, dass die Lehrer die Anregungen aus den Lehrwerken nicht aufnehmen und sich auf die Arbeit an der Grammatik konzentrieren. Wir haben dafür zwei Erklärungen: Da die Hinweise in den deutschen Lehrwerken keine Entsprechungen in den türkischen Lehrplänen haben, werden die Anregungen nicht in den Unterricht aufgenommen. Zweitens fühlen sich die Lehrer aufgrund mangelnder eigener landeskundlicher Anschauung sowohl inhaltlich als auch methodisch unsicher und bleiben bei dem, was sie „können“. Hier sind Weiterbildungen dringend erforderlich - die befragten Lehrer bestätigen, dass sie bisher kaum Weiterbildungsmöglichkeiten hatten.

Die Befragungen zeigen, dass Kenntnisse und Fähigkeiten über die interkulturelle Landeskunde zunächst an die Lehrer vermittelt werden müssen.

2.4. Analyse und Evaluation der Beobachtungsprotokolle

Die Beobachtungen zum Unterricht, die von März bis Mai 2002 in fünf Klassen durchgeführt wurden, ergeben interessante Einblicke in die Unterrichtsmethodik und in die Behandlung landeskundlicher Fragestellungen. In den beobachteten Unterrichtsstunden wird festgestellt, dass in allen Klassen hauptsächlich neuere Lehrwerke¹ mit aktuellen Themen zur Verfügung stehen. Aufgrund der Lehrwerke sollten die Schüler eigentlich mit vielen landeskundlichen Lerninhalten konfrontiert werden. Mit dem in den Lehrwerken angebotenen Material wäre es möglich, den Blick der türkischen Schüler für die deutschsprachigen Kulturen zu öffnen. Die Texte und die Dialoge, die in der Zeit der Beobachtung bearbeitet wurden, enthielten vielfältige landeskundliche Informationen.

Während der Protokollierung der Unterrichtsprozesse wurde jedoch mit einer Ausnahme keine vertiefende landeskundliche Zuwendung zu irgendeinem Text oder Dialog festgestellt. Stattdessen wurden Fragen der Grammatik behandelt, Leseverständnis mit Hilfe von Worterklärungen entwickelt und Fragen zu den Texten gestellt, die reproduktiv aus den Texten selbst beantwortet werden können. Eine kleine landeskundliche Orientierung vollzieht sich in der Vorbereitungsklasse nur einmal. Ein Dialog mit dem Titel „Die Klasse bespricht ihr Programm“ (Ping Pong, 1997: 64), der für eine landeskundliche Informationsvermittlung gut geeignet ist, wird von einem Lehrer behandelt, der nie in Deutschland gewesen ist und der nicht in der Lage ist, sich in deutscher Sprache frei zu äußern. In einem Dialog unterhalten sich eine Lehrerin und ihre Schüler über ihr Berlin-Programm. Sie sprechen darüber, was sie auf dem Programm haben und was sie in ihrer Freizeit in Berlin machen können. Als Programmalternativen bieten sich die verschiedensten kulturellen Aktivitäten an.

Im Klassenraum wird kurz über Straßenmalerei gesprochen. Der Lehrer hat die Berliner Mauer mit den Schulmauern in Çanakkale verglichen, die mit verschiedenen Bildern bemalt sind. Das war ein interessanter Vergleich. Obwohl der Lehrer, der diesen Unterricht durchführte, wie ich schon festgestellt habe, selbst nie in Deutschland gewesen ist, gelang es ihm durch diesen Vergleich, das Interesse der Schüler zu wecken (Protokoll vom 02. 04.2002).

Vertiefende landeskundliche Vergleiche kommen selten vor, hin und wieder gibt aber kurze landeskundlich-vergleichende Kommentare vor. Ein Beispiel ist der Umgang mit dem Dialog „Darf ich oder darf ich nicht?“ aus dem Lehrwerk „Sowieso“ (1994: 14-16)

Die Lehrerin vergleicht Basel mit der vor Çanakkale gelegenen Insel Bozcaada, da wie in der Gegend um Basel auch auf der Insel viel Wein angebaut wird (Protokoll vom 25. 03.2002).

Eine andere Lehrerin bearbeitet im Unterricht die Texte „Lars, ein Drogenabhängiger, berichtet“, „Rauchen“ und „Die Einbahnstrasse“. In diesem Zusammenhang erklärt sie kurz, dass es in der Türkei kein Rauschgiftproblem gebe. Dieser Vergleich findet auf Türkisch statt (Protokoll vom 11. 04.2002).

Die Impulse zu landeskundlichen Erörterungen sind in beiden eben geschilderten Fällen so schwach, dass sie nach wenigen Sekunden zu Ende sind. Statt die Schüler zu weiter führenden Überlegungen und Äußerungen anzuregen, geht die landeskundliche Thematik gleich verloren.

Ein weiterer landeskundlicher Vergleich geschieht in der Unterrichtsstunde eines Lehrers, der mit einer Gruppe von Schülern aus verschiedenen Klassen im gleichen Jahr in Deutschland für eine Woche zu Besuch bei einer Partnerschule (der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück) gewesen war. In dem Unterrichtsgespräch vergleichen die Schüler die Gesamtschule Schinkel mit ihrer Schule. Schüler 1 sagt: „Das Schulgebäude Schinkel ist kleiner als unser Schulgebäude.“ „Es ist zwei stockig.“ „Unsere Schule ist vier stockig.“ „Unsere Schule ist größer.“ Auch die Zahl der Lehrer und Schüler wird verglichen. Der Lehrer vergleicht:

„Gesamtschule Schinkel hat 1500 Schüler und 100 Lehrer. Unsere Schule hat 1100 Schüler und 50 Lehrer.“

Die Schüler sind überrascht über diesen Vergleich. Denn ihnen wird klar, dass es in ihrer Schule weniger Lehrer im Vergleich zu Gesamtschule Schinkel gibt.

Der Lehrer fragt weiter: „Was hat dir besonders an der Schule gefallen?“:

Schüler 1: „Der Unterricht ist kurz“

Der Lehrer: „Wie viele Minuten hat die Unterrichtsstunde?“

Schüler 1: „35 dakika“

Der Lehrer korrigiert „45 Minuten“.

Der Dialog geht wie folgt weiter:

Der Lehrer: „Bist du in einem Unterricht gewesen?“

Schüler 1: „in Mathe, Sie haben zwei Fragen gelöst“

Der Lehrer: „Wie viele Schüler sind in der Klasse gewesen?“

Schüler 1: „20“, burada („hier“)³⁴

Der Lehrer wendet sich an eine Schülerin und stellt die gleiche Frage: „Was hat dir besonders in Deutschland gefallen?“

Schülerin 2 kann die Frage nicht beantworten.

Der Lehrer sagt: „Ist die Schule sauber oder dreckig gewesen? Unsere Schule ist nicht sauber. Die Schüler sind dort sauber. Hier werfen die Schüler Papiere auf den Boden, nicht in den Müll“ „Warum sind sie so?“

Eine andere Schülerin findet im Wörterbuch das Wort „unverantwortlich“ und sagt: „Die Menschen in der Türkei sind unverantwortlich.“

Der Lehrer wiederholt dieselbe Frage für die Schülerin 3: „Was hat dir besonders in Deutschland gefallen?“

Schülerin 3: „Die Strassen sind sauber.“

Der Lehrer: „Die Busse, was ist gut daran?“

Die Schüler schweigen.

Der Lehrer: „Die Deutschen sprechen nicht laut in den Bussen. Ausländer und unsere Schüler sprechen natürlich laut.“

Danach fährt der Lehrer mit Grammatikunterricht fort und lässt die Schüler folgendes schreiben: „1. bevor 2. während 3. obwohl. Bilden Sie 5 Sätze!“

Anschließend werden die von den Schülern gebildeten Sätze laut vorgelesen (Protokoll vom 09.05.2002).

Interessant ist an dieser ‚landeskundlichen‘ Sequenz, dass es zunächst zu keinen wirklichen interkulturellen Vergleichen kommt. Die Klassengrößen, Klassenausstattung, Lehrmittel, Unterrichtsformen, Stundenplan, Architektur der Schule, Pausen, Kleidung der Schüler, Benehmen, Verhalten von Schülern gegenüber Lehrern usw. werden nicht verglichen. Der Vergleich *sauber vs. dreckig* wird dann vom Lehrer provoziert und enthält einen moralischen Appell, der von den Schülern verstanden wird: Mit ihren Antworten, dass die Türken *unverantwortlich* und die deutschen Busse *sauber* sind, erfüllen sie die Erwartungen des Lehrers. Der Lehrer selbst fügt dann eine interkulturelle ‚Beobachtung‘ zweifelhaften Charakters hinzu: Er behauptet, Deutsche würden in öffentlichen Verkehrsmitteln keine lauten Gespräche führen und kritisiert türkische Schüler und die *Ausländer* die sich „natürlich“ laut unterhalten würden.

Diese einseitige Kritik an türkischem und ‚ausländischem‘ Verhalten und die Idealisierung der deutschen Verhältnisse trägt eher zur Stereotypisierung denn zu einer interkulturellen Reflexion bei. Der interkulturelle Vergleich sollte erst einmal von Feststellungen ausgehen, ohne sie gleich von vornherein als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sowie als Zeichen einer ‚überlegenen‘ oder ‚unterlegenen‘ Kultur zu kennzeichnen. Sicherlich sind mediterrane Kulturen in ihrem kommunikativen Verhalten insgesamt lebendiger und ‚lauter‘ als nordeuropäische Kulturen und das Deutsche. Selbstverständlich könnte sich dieser Unterschied im kommunikativen Verhalten auch im öffentlichen Leben und in öffentlichen Verkehrsmitteln manifestieren. Was bedeutet das aber für interkulturelle Kommunikationssituationen? Wer sollte sich *wann wie* verhalten und *warum*? Das sind die eigentlichen spannenden Fragen der interkulturellen Landeskunde. – Für sie gibt es zwar nicht immer eindeutige Antworten, aber es ist gerade der offene Umgang mit solchen Fragen „zwischen den Kulturen“, die zur Toleranz erziehen. Obwohl den Lehrern in den Schulen, wie wir bereits erwähnt haben, moderne Lehrmittel zu Verfügung stehen, werden z. T. immer noch veraltete Lehrwerke benutzt. Dies geschieht vor allem im Grammatikunterricht. Der Grammatikunterricht wird in eigenen Stunden erteilt, daher kann dafür auch ein eigenes Lehrwerk benutzt werden. Für Grammatikunterricht wird von der Lehrerin des Gymnasiums II die Sprachlehre von Schulz-Griesbach (1967) benutzt, deren Erstfassung aus der Vorkriegszeit stammt (Protokolle von 05.04.2002, 29.04.200, 09.05.2002 und 24.05.2002). Eine andere Lehrerin in diesem Gymnasium benutzt für die Stunden, in denen „Schreibfertigkeit“ geübt werden soll, die Bildergeschichten „Vater und Sohn“ (Eppert 1975), die überhaupt keine Textinformation und Schreibmodelle enthalten.

Diese Beispiele zeigen, dass es keinen integrativen Ansatz der Sprachvermittlung gibt und deshalb auch die (interkulturelle) Landeskunde nur schwer ihren Platz finden kann. Zusammenfassend lässt sich feststellen:

Bei der Verarbeitung der Texte erfolgt keine Fokussierung landeskundlicher Inhalte. Die in den (deutschen) Lehrerhandbüchern beschriebenen landeskundlichen Möglichkeiten der Texte und Dialoge werden nicht ausgenutzt.

Insgesamt kann man in bezug auf die Kernfragen dieser Untersuchung sagen, dass der Unterrichtsprozess der Klassen viele Determinanten eines traditionellen Frontalunterrichts besitzt und dass die Lehrer Kenntnisse der eigenen und fremden Kultur kaum erkennbar und bewusst aktivieren oder vertiefen.

Die in der Befragung der Schüler herausgestellten Charakteristika des Unterrichts werden im Großen und Ganzen bestätigt: Bei allen Lehrern, die hospitiert wurden, spielt der Bereich „Grammatik“ eine zentrale Rolle. Die Einzelarbeit tritt als meist benutzte Arbeitsform auf. Eine Arbeit in Gruppen vollzieht sich ganz wenig. Bei der Behandlung eines Textes wird in der Regel so vorgegangen, dass Textpassagen zunächst von den Schülern laut vorgelesen werden.² Anschließend werden unbekannte Wörter der Texte erklärt, manchmal an die Tafel geschrieben. Danach werden die einzelnen Sätze an die Tafel geschrieben, und durch die Schüler laut nachgesprochen. Meist werden türkische Entsprechungen der Wörter in den Texten gegeben oder die einzelnen Sätze ins Türkische übersetzt. Öfter werden anschließend noch Ergänzungs-Fragen bzw. rhetorische Fragen zum Text gestellt.³ Die Lehrer sind in erster Linie daran interessiert, die vorgegebenen Texte wiederholen zu lassen. Sie legen wenig Wert auf eigenständige produktive Schülerleistungen, sondern begnügen sich mit meist wörtlicher Reproduktion von Textpassagen. Die Äußerungen der Schüler stehen immer im unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage oder der Aufgabenstellung der Lehrer. Das hat zur Folge, dass die zu Beginn der Stunde vorhandene Aufmerksamkeit der Schüler im Verlauf der Stunde zunehmend verloren geht. Die Textinhalte werden nicht dazu benutzt, ein Gespräch zu führen. Die Schüler werden nicht dazu motiviert, sich Gedanken zu den angesprochenen Textinhalten zu machen, eigene Erfahrungen einzubringen oder sich selbstständig in der deutschen Sprache zu äußern.

2.5. Analyse von Semesteraufgaben und Testbögen

Im Rahmen der Untersuchung wurden auch von den Schülern erstellte Semesteraufgaben untersucht. Für das Schuljahr 2001-2002 lagen 15 Hausaufgaben und 25 Testbögen vor. Die Testbögen und

Semesteraufgaben wurden auf die Frage hin analysiert, inwieweit sich landeskundliche Themen in ihnen niederschlagen.

Exemplarisch stellen wir die im Gymnasium I als Semesteraufgaben vergebenen Themen vor:

1. "Erzählen Sie die Zeitformen im Deutschen!" 2. "Beschreiben Sie Ihr Zimmer. Verwenden Sie Präpositionen!" 3. "Schreiben Sie einen Text um, in dem Sie möglichst viele Modalverben verwenden!" 4. "Nennen Sie die Nebensätze im Deutschen!" 5. "Schreiben Sie Rede- und Sprichwörter von Atatürk auf!" 6. "Erzählungen über unsere Stadt" 7. "Bildbeschreibungen" 8. "Schreiben Sie Ihren Lebenslauf!" 9. "Beschreiben Sie einen guten Freund oder einen Bekannten!" 10. "Was erwarten Sie vom Urlaub in einem fremden Land?" 11. "Welche Erlebnisse haben Sie bei Ihrer Geburtstagsparty gehabt?"

Die Aufgaben 1-4 sind rein grammatisch gewählt, Aufgabe 5 ist eine für die Türkei typische Aufgabe, die restlichen Aufgaben sind im Prinzip fertigungsorientiert und könnten durchaus mit landeskundlichen Elementen gefüllt werden, indem beispielsweise Sagen und Mythen über deutsche Städte mit solchen über die Heimatstadt Çanakkale verglichen werden, indem ein ‚typischer‘ deutscher und türkischer Lebenslauf gegenübergestellt werden, indem Erwartungen über einen Urlaub in Deutschland beschrieben werden, indem Geburtstags- und Geschenkrituale in den beiden Kulturen miteinander verglichen werden usw.

Von solchen vergleichenden Impulsen und Aufgabenstellungen kann aber nicht die Rede sein. Die Schüler wissen, dass es bei der Textproduktion lediglich darauf ankommt, keine grammatischen Fehler zu machen und bilden einfache Sätze. Die untersuchten Abschnitte der Testbögen bestehen im Allgemeinen aus inhaltlich unverbundenen Sätzen oder Absätzen, die keine landeskundlichen Informationen enthalten. Insgesamt kann man sagen, dass es bei den Aufgaben überhaupt keine landeskundliche Orientierung gibt.

3. Zusammenfassung und Gesamteinschätzung

Die Unterrichtspraxis in zwei Anadolu-Gymnasien in Çanakkale wurde im Hinblick auf interkulturelles landeskundliches Lernen untersucht. Dabei wurden drei Kernfragen gestellt, die sich auf „interkulturelle Landeskunde“ beziehen. 1. Wie sieht die Unterrichtspraxis im Hinblick auf interkulturelles landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache aus? 2. Ist den Lehrern die Bedeutung des „interkulturellen landeskundlichen Lernens“ bewusst? 3. Stärkt der Deutschunterricht die Bereitschaft der Schüler zu einem interkulturellen Dialog?

Die Untersuchung der Unterrichtspraxis ergibt in bezug auf diese drei Kernfragen zusammenfassend, dass der interkulturelle landeskundliche Anteil an den Unterrichtsstunden der Lehrer sehr gering ist und das Schwergewicht der Unterrichtseinheiten grundsätzlich auf der Grammatik und nicht auf der „interkulturellen Landeskunde“ liegt. Damit weist die Unterrichtspraxis große Defizite in bezug auf „interkulturelles landeskundliches Lernen“ auf und eine landeskundliche und interkulturelle Wissenserweiterung wird nicht gefördert. Die Lehrer sind nicht dazu in der Lage, die landeskundlichen interkulturellen Möglichkeiten in den modernen Lehrmitteln zu nutzen und die Kenntnisse der eigenen und der fremden Kultur zu aktivieren und zu vertiefen. Es fehlen also die grundlegenden Voraussetzungen für die Erziehung der Schüler zu einem interkulturellen Dialog.

Lehr- und Lernformen in der Unterrichtspraxis sind von traditionellen Vorstellungen geprägt und veraltet. Schüler werden nicht zum Lernen motiviert und für Inhalte interessiert. Die Analyseergebnisse der Beobachtungsprotokolle, Semesteraufgaben und Testbögen stimmen mit den Schülerbefragungsergebnissen in vielen Punkten überein und ergeben zusammenfassend folgendes Bild: Grammatik und Wortschatz stellen die wichtigsten Lernobjekte in den Unterrichtsstunden dar. Die landeskundlichen interkulturellen Möglichkeiten der Texte und Dialoge werden nicht genutzt. Es finden keine freien Äußerungen über landeskundliche Inhalte statt. Der Unterricht konzentriert sich lehrer- und lehrwerkzentriert auf grammatische Strukturen. Der grammatische Schwerpunkt spiegelt sich auch in den Semesteraufgaben und Testbögen wider. Lehrervortrag und Einzelarbeit sind die am Häufigsten praktizierten Arbeitsformen, die Unterrichtsbeobachtung zeigt, dass die Schüler wenig motiviert sind. Ein lehrer- oder lehrwerkzentriert durchgeführter Fremdsprachenunterricht kann die interkulturellen kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts und v.a. interkulturelle Kompetenz nicht entwickeln. Die Grammatikvermittlung, die stereotype und reproduktive Behandlung der Texte und

Dialoge und die eingeschränkten Arbeitsformen können die gleichzeitige systematische Ausbildung aller Sprachfertigkeiten, die für den modernen Fremdsprachenunterricht gefordert wird, nicht fördern. Eine Unterrichtspraxis, wie wir ihn an diesen Gymnasien beobachtet haben, kann zur Europäisierung der türkischen Institutionen wenig beitragen. Denn für die Erziehung der Schüler zu einem interkulturellen Denken fehlen die grundlegenden Voraussetzungen.

4. Ausblick

Der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts hängt von den Fähigkeiten der Lehrer ab. Durch die Einführung der interkulturellen Dimension in den Fremdsprachenunterricht hat die Kenntnis der Zielkultur eine neue Bedeutung erhalten. Die Schüler sollten mit Texten und Situationen konfrontiert werden, auf Grundlage derer sowohl die kommunikativen als auch die landeskundlich-interkulturellen Lernziele angestrebt werden können. Jeder Text in der Unterrichtspraxis sollte zu einer strategischen Erweiterung und Vertiefung der Deutschkenntnisse und gleichzeitig zur Entwicklung der interkulturellen Lernziele beitragen. In jeder Unterrichtseinheit sollten die landeskundlich-interkulturellen Bezüge herausgearbeitet werden. Erst wenn die Lehrer dazu in der Lage sind, die landeskundlich-interkulturellen Möglichkeiten der Texte und Dialoge zu erkennen und zu vermitteln, sind die Voraussetzungen für eine interkulturelle Schülerinteressen mit einbeziehenden Unterricht gegeben. Die bislang ausgebildeten und an den Gymnasien tätigen Deutschlehrer in der Türkei scheinen auf diese Aufgabe nicht vorbereitet zu sein. Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe der Lehrerfortbildung, den Lehrern die landeskundlich-interkulturellen Kenntnisse und Arbeitsmethoden zugänglich zu machen. Auch in die Ausbildung von künftigen Deutschlehrern an den Universitäten müssen interkulturelle Inhalte und Methoden aufgenommen werden. Auf diese Weise lässt sich die notwendige interkulturelle Dimension des Deutschunterrichts an den türkischen Schulen mittelfristig einführen.

LITERATUR

- Bannert, Maria. (1995). Interkulturelle Lehr- und Lerntätigkeit im Fremdsprachenbereich. In Gauss, Rainer, Harasek, Anneliese. (Hrsg.). Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen (S. 221 - 234). Wien: Jugend und Volk.
- Bozkurt, Veysel. (1997). Avrupa Birli•i ve Türkiye. Istanbul: Alfa
- Dietrich, Ingrid. (1986). Gesellschaftliche Implikationen im Konzept des kommunikativ-funktionalen Fremdsprachenunterrichts. In Geringhausen, Josef, Seel, Peter C. (Hrsg.). (1986). Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsmethoden (79-98). München: Goethe-Institut.
- Eppert, Franz (Hrsg.). (1975). Vater und Sohn. Bildgeschichten zur Auflockerung des Deutschunterrichts für Anfänger und Fortgeschrittene, Bd. II. Ismaning: Hueber.
- Fischer, Georg. (1985). Die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 11, 203-219.
- Goethe-Institut. (Hrsg.). (1996). Erlebte Landeskunde. Handbuch für die Spracharbeit. Teil 5. München: Goethe-Institut.
- Griesbach, H., Schulz, D. (1967). Deutsche Sprachlehre für Ausländer. München: Hueber.
- Hansen, Margarete, Zuber, Barbara. (1996). Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Materialienbuch für den Unterricht. Berlin/München: Langenscheidt.
- House, Juliane. (1996). Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 1(3), 21 pp. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>; letzter Zugriff März 2005).
- Krumm, Hans Jürgen. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 6, 16-20.
- Löschmann, Martin, Schröder, Gerhard. (1984). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Enzyklopädie.

- Neuner, Gerhard. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik 'Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 3, 14-39.
- Nolda, S. (1995): Grenzen des interkulturellen Lernens - nicht nur im Anfangsunterricht, in: Burger, Günter (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung, Ismaning, S. 93-104.
- Penning, Dieter. 1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? Info DaF 22 (6), 626-640.
- Polat, Tülin. (1999). Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei. In Raasch, Albert. (Hrsg.). (1999). Deutsch und andere Fremdsprachen – International, Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen (133-138) Amsterdam-Atlanta: GA.
- Raasch, Albert, Hüllen, Werner & Zapp, Franz Josef (Hrsg.). (1983). Schule und Forschung. Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (Schriftenreihe für Studium und Praxis) Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Raether, Martin. (1977). Die Landeskunde-Diskussion in der Romanistik. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3, 282-290.
- Sauer, Helmut. (1975). Analyse Kriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht. In Heuer, Helmut (Hrsg.). (1975). Landeskunde, Illustrationen, Grammatik. Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht, Heft 2 (7-17) Dortmund.
- Schmied, Siegfried J. (1980). Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In Wierlacher, Alois. (Hrsg.). (1980). Fremdsprache Deutsch, Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie (289-298) München: Fink.
- Seel, Helga. (1995). Deutschland in Europa - Europa in Deutschland. Bonn: Inter Nationes.
- Siegenthaler, Hname? (1999). Zur Theorie und Praxis des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts. Angemeldete Beiträge zur Tagung ‚Deutsch als Fremdsprache an der Universität Graz‘. (<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/bei06a.htm>; letzter Zugriff März 2005)
- Steinbach, Gudrun. (1995). Kommunikation - Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. In Burger, Günter. (Hrsg.). (1995). Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung (23 –32) Ismaning: Hueber.
- Szulc, Aleksander. (1975). Direkt oder Indirekt, ein altes Dilemma neu beleuchtet. In Funke, H. G., (Hrsg.). (1975). Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren (19 - 27) München: Hueber.
- Tapan, Nilüfer. (2000). Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. 24/25, 40-59.
- Tapan, Nilüfer. (2000). Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In Tapan, Nilüfer, Polat, Tülin, Schmidt, Hans Werner. (Hrsg.). (2000). Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul (37 -44). Istanbul: Türkischer Lehrerverband i. Zus. mit dem Goethe-Institut •stanbul.
- Ülger, Polat. (2000). Avrupa Birli•i ile •li•kilerimizde Beklentiler. Cumhuriyet Gazetesi. 31 Mart 2000.
- Zeuner, Ulrich. (1997). Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen ‚Deutsch als Fremdsprache‘ an der Technischen Universität Dresden. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(1), 16 pp. (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm; letzter Zugriff März 2005)

ANHANG 1

Fragebogen für die Schüler

1. Der konkrete Fremdsprachenunterricht

1.1. Fragen nach der Unterrichtspraxis

a) Aus welchen Quellen holt ihr euch Informationen über deutschsprachige Länder?

- Zeitungen
- Zeitschriften
- Fernsehen
- Lehrwerk
- Deutschunterricht
- andere Quellen (z.B. von Bekannten oder Verwandten in Deutschland)

b) Was wird nach eurer Meinung im Deutschunterricht am meisten geübt?

- Grammatik
- Wortschatz
- Landeskunde

c) Was glaubt ihr; „Was wollen die Lehrer im Deutschunterricht erreichen?“

- Grammatik der deutschen Sprache
- Korrekte Schriftsprache beibringen
- übersetzen üben
- Sprechfertigkeit üben
- Kenntnisse über Deutschland erwerben
- Türkei und Deutschland vergleichen
- Deutschsprachige Texte lesen lernen

d) In welchen Arbeitsformen arbeitet ihr meistens in eurem Deutschunterricht?

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

e) Wart ihr schon einmal in Deutschland? Wenn ja, könnt ihr die Wirklichkeit in Deutschland mit der des Deutschunterrichts vergleichen?

f) Welche der angebotenen Übungsformen findet ihr am interessantesten?

- Schriftliche Aufgaben wie Lückentexte oder Vokabelheft führen
(zur Grammatik und zum Wortschatz)
- Sprechdialoge als Rollenspiele inszenieren
- Deutsche Lesetexte analysieren und interpretieren
- Mündliche Grammatik und Wortschatzübungen
- Dialoge und Gespräche selbst erfinden
- Aufsatz oder Nacherzählung auf Deutsch zu schreiben
- freies mündliches Gespräch in der Fremdsprache

g) Welche der oben genannten Übungen werden im Unterricht und als Hausaufgabe meistens veranstaltet?

h) Verwendet ihr die deutsche Sprache im Deutschunterricht oder außerhalb des Unterrichts.

- Bei welchen Gelegenheiten

1.2. Fragen zur Motivation des Schülers

a) Was interessiert euch im Deutschunterricht am meisten oder am wenigsten?

am meisten am wenigsten

- Grammatik
- Übungen
- Lesetexte

- Sprechdialoge () ()
- Rollenspiele () ()

1.3. Weitere Fragen zum Deutschunterricht

a) Welche Ziele soll ein Deutschunterricht nach eurer Meinung haben?

- deutschsprachige Zeitungen und Zeitschriften lesen ()
- sich mit einem Deutschen unterhalten können ()
- eines Tages in ein deutschsprachiges Land reisen können ()
- im späteren Beruf die deutsche Sprache verwenden können ()

b) Glaubt ihr, dass eurer jetzige Deutschunterricht hilft, erwünschte Lernziele zu erreichen?

- Wenn ja - Gründe geben
- Wenn nein - Gründe geben

c) Welchen Wert haben nach eurer Meinung eure Deutschkenntnisse?

- wichtig für die Karriere
- wichtig für Deutschlandreise
- wichtig für Alltagsleben in deiner Umgebung

2. Erwartungen

ANHANG 2

Fragebogen für die Lehrer

1. Aktueller Stand

1.1. Vorwissen

- a) Wie haben Sie Ihre landeskundlichen Kenntnisse erworben?
- b) Wie informieren Sie sich aktuell über die deutschsprachigen Länder?
- c) Mit welchen Themen aus dem Bereich Landeskunde sind Sie besonders intensiv beschäftigt?
- d) Welche Lernziele sollte nach ihrer Meinung der Bereich der „interkulturellen Landeskunde“ haben?
- e) Welche Vermittlungsmethoden würden Sie zum Thema „interkulturelle Landeskunde“ bevorzugen?
- f) Welchen Anteil hat der Unterricht im Bereich der Landeskunde an Ihrem Gesamtunterricht?

1.2. Schüler

- a) Welche Wissensvoraussetzungen haben Ihrer Meinung nach die Schüler für interkulturelles landeskundliches Lernen?
- b) Welches Maß an Mitarbeit zeigen die Schüler nach Ihrer Meinung bei interkulturellen landeskundlichen Inhalten?
- c) Wo liegen nach Ihrer Meinung die Schwerpunkte interkulturellen landeskundlichen Interesses?
- d) Wie schätzen Sie die Auswirkungen der interkulturellen landeskundlichen Inhalte auf die Schüler ein?

1.3. Lehrplan

- a) Welche Vorgaben macht Ihnen der Lehrplan von Milli Eğitim Bakanlığı zum Thema Landeskunde?
- b) Geben die vorgesehenen Vorgaben Ihnen genaue Hilfestellungen, Ihre Stoffverteilungspläne und Unterrichtssequenzen zu planen?
- c) Finden Sie diese Vorgaben angemessen im Hinblick
 - auf den Ausbildungsstand der Schüler
 - auf den eigenen Ausbildungsstand als Lehrer
 - auf die verwendeten Lehrwerke?

2. Veränderungswünsche

- a) Wie müsste man nach Ihrer Meinung der gegenwärtige Stand der Vorbildung der Lehrer erweitern, um interkulturelle Landeskunde intensiv unterrichten zu können?
- b) In welchen Bereichen der Landeskunde können Sie persönlich besonders weiterqualifizieren?
- c) Mit welchen Inhalten, Textsorten und Arbeitsweisen könnten Sie Ihre Schüler für Deutschlernen motivieren?
- d) Auf welche Lehr- und Lernziele im Bereich der Landeskunde würden Sie als Lehrer verstärkt in Zukunft Wert legen?
- d) Welche Inhalte können nach Ihrer Meinung mehr Erfolgchancen schaffen?
- e) Welche Inhalte können mehr Motivation geben?
- g) Was verstehen Sie unter einem „guten“ Lehrwerk und was empfehlen Sie für Zukunftschancen der Lehrwerke hinsichtlich der Landeskunde?
- h) Wie schätzen Sie die landeskundlichen Kenntnisse über Deutschland in der Bedeutung der Entwicklung der Türkei ein?
- i) Wie könnten Sie den Unterricht anders gestalten, wenn Sie die Hinweise im Lehrerhandbuch und in Tebli•ler Dergisi nicht gelesen hätten?

ANHANG 3

Beobachtungsraster

1.Übergreifende Aspekte:

1.1.Allgemeine Bedingungen:

- Name der Schule / Klasse
- Klassenstärke / Anwesenheitsgrad
- Zeitangaben
- Name des Lehrwerks
- Dauer der verschiedenen Unterrichtsphasen

1.2. Lehrer:

- seine sprachliche Kompetenz
- methodische Vorgehen
- angestrebte Themenvorgabe / Lehrziele
- Ausbildungsniveau

1.3. Texte:

- Themen / Lehrziele
- Merkmale der Texte nach Textsorten

1.4. Schüler:

- sprachliche Kompetenz
- Bekanntheitsgrad der Texte
- Bekanntheitsgrad der Übungsformen
- Bekanntheitsgrad der Arbeitsform

2. Hausaufgabenkontrolle:

2.1.Texte:

- Themen der Hausaufgabe: a) inhaltlich, b) sprachlich
- Textsorte
- Art der Hausaufgabe: a) mündlich, b) schriftlich
- Übungsform

2.2. Lehrer:

- Beabsichtigte Lehrziele
 - a) nach Inhalten
 - b) nach Sprachfertigkeiten
- Art und Weise der Korrektur
- Art und Weise der Kontrolle

2.3. Schüler:

- Umfang der Mitarbeit
- Probleme bei der Hausaufgabenlösung

3. Hinführung zum neuen „Stoff“:

3.1. Lehrer / in:

- Strategien der Hinführung
- Vermutung über Schülervoraussetzungen
- Erwartungen an die Schüler
- Sprachverwendung
- Sicherung des Vorverständnisses
- Einsatz interkultureller landeskundlicher (Vor)kenntnisse

3.2. Schüler:

- Strategien der Aufgabenannahme
- Akzeptanz der Aufgabenstellung
- motivationelle Entwicklung
- Aktivierung interkultureller landeskundlicher Vorkenntnisse

4. Präsentation und Verarbeitung:

4.1. Texte:

- interkulturelles landeskundliches Sinnpotential der / (des) Texte(s)
- Textsorten
- Thema (en)
- problematische Stellen für Schüler
- zusätzliche Unterrichtsmedien
 - a) interkultureller landeskundlicher Anteil
 - b) Lehrziele der Zusatzmaterialien
 - c) Aufbau der Zusatzmaterialien
 - d) Vorschläge für Arbeits- und Übungsformen

4.2. Schüler:

- Welche Punkte sind für die Schüler problematisch?
- Wie hoch ist die aktive Beteiligung der Schüler an Unterrichtsgeschehen?
- Fördert der Unterricht die Phantasie, Kreativität und das selbstständige Denken der Schüler?
- Welches Sprachverhalten zeigen die Schüler?
- Wie weit werden Kenntnisse der eigenen Kultur und Fremdkultur aktiviert?
- Wie weit wird dabei auf die Einstellungen der Schüler Einfluss genommen?

4.3. Lehrer/in:

- Welches Lehrverhalten hat der Lehrer?
- Welches Sprachverhalten hat der Lehrer?

- Welche Arbeitsformen bevorzugt der Lehrer?
 - Welche Fragetypen bevorzugt der Lehrer?
 - Welches Zusatzmaterial zieht er hinzu?
 - Wie verknüpft er Präsentation und Vertiefung?
 - Welche Ebenen des präsentierten Textes werden hervorgehoben?
 - a) nach inhaltlichen Gesichtspunkten (Thema)
 - b) nach formalen Gesichtspunkten (Stil, Aufbau)
 - c) nach sprachlichen Gesichtspunkten (Grammatik)
 - Präsentiert er/sie interkulturelle landeskundliche Inhalte des Textes?
 - Vertieft er/sie interkulturelle landeskundliche Inhalte des Textes?
 - Wie/mit welchen Mitteln präsentiert/vertieft er/sie den interkulturellen landeskundlichen Gehalt der (s) Texte(s)?
5. Verständnissicherung und- kontrolle:

5.1. Texte:

- Erleichtern die eingesetzten bzw. angebotenen Lehrmaterialien und- übungen Verständnissicherung und -kontrolle?

5.2. Lehrer/in:

- Welcher Lehrverhalten bevorzugt der/die L.?
- Welche Arbeitsformen bevorzugt der/die L.?
- Welche Übungsformen setzt (der/die L.) ein?
 - a) schriftliche Übungen
 - b) mündliche Übungen
- Welche Momente der vorher behandelten Texte sichert und kontrolliert der (die L.) besonders intensiv?
 - a) inhaltliche Momente?
 - b) formale Momente?
 - c) sprachliche Momente?
- Welche interkulturellen landeskundlichen Inhalte sichert und kontrolliert er/sie besonders intensiv?
- Wie / mit welchen Aufgabenstellungen / mit welchen Materialien sichert und kontrolliert er/sie interkulturelle landeskundliche Kenntnisse?

5.3. Schüler:

- Welche Punkte sind in dieser Phase problematisch?
- Wie hoch ist die aktive Beteiligung des/der Schüler am Unterricht?
- Welche Sprachfertigkeiten werden besonders intensiv kontrolliert und gesichert?
- Welche sprachlichen Strategien entwickeln die Schüler in dieser Phase?
- Wie weit werden interkulturelle landeskundliche Kenntnisse dabei aktiviert?
- Wie weit werden sie dabei erweitert?
- Wie weit wird dabei auf die Einstellungen der Schüler Einfluß genommen?

¹ Sowieso - Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche - Berlin und München 1994, Kursbuch 2; Ping Pong, Dein Deutschbuch, Kursbuch 2, Ismaning 1997; EM Brückenkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe; Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene, Max Hueber Verlag, Ismaning 1997

² Nur in einem Fall ließ eine Lehrerin einen Dialog von der Kassette hören.

³ Unter rhetorischen Fragen versteht man Fragen, die zwar wie offene Fragen gestellt werden, jedoch nicht wirklich mehrere Möglichkeiten als Antwort zulassen, sondern nur eine. Sie dienen nur zur Bestätigung der Textintention. Die Schüler verlesen in den meisten Fällen nur die auf die Frage antwortende Textstelle. Das heißt, sie reagieren formbezogen auf die Fragen.