

Önder Cetin / Riem Spielhaus

**LEIBNIZ-INSTITUT
FÜR BILDUNGSMEDIEN**
| Georg-Eckert-Institut

**Dossier 1
2022**

**Konstruktionen des
türkischen Selbstbilds in
Schulbüchern für den
Herkunftssprachlichen
Türkischunterricht von 1991
bis 2017**

EDU | MERES

Eckert. Dossiers 1 (2022)

Önder Cetin, Riem Spielhaus

**Konstruktionen des türkischen
Selbstbilds in Schulbüchern für den
Herkunftssprachlichen
Türkischunterricht von 1991 bis 2017**

Gefördert durch:



This publication was published under the creative commons licence: Attribution 3.0 Germany (CC BY 3.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.

Eckert. Dossiers

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

ISSN 2191-0790

Volume 1 (2022)

Redaktion

Nicola Watson

Zitierhinweis:

Önder Cetin und Riem Spielhaus. *Konstruktionen des türkischen Selbstbilds in Schulbüchern für den Herkunftssprachlichen Türkischunterricht von 1991 bis 2017*. Eckert. Dossiers 1 (2022).

urn:nbn:de:0220-2022-0059

Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	2
Einleitung	3
Geschichte des Herkunftssprachlichen Türkischunterrichts	4
Bisherige Forschungen zu Schulbüchern für den Herkunftssprachlichen Türkischunterricht....	7
Übersicht über die analysierten Schulbücher	8
Vorgehensweise und Methodik der Untersuchung der Lehr- und Lernmaterialien.....	16
Analyseergebnisse	20
Konstruktionen einer glorreichen Vergangenheit für eine Gegenwart, auf die man stolz sein kann	20
Wiedereinführung “unser reichen Kultur” als Kern des türkischen Selbst.....	26
Die Rekonstruktion des religiösen Selbst in einer neuen Umgebung	33
Geschlechtervorstellungen zwischen beibehaltenen und veränderten Darstellungen	39
Fazit und Ausblick	43
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	47
Lehrpläne und Schulbücher.....	50
Parlamentarische Dokumente mit Bezug zum HSU (Auswahl)	52
Medienberichterstattung zum HSU (Auswahl).....	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Liste der verfügbaren Lehrbücher	9
Tabelle 2: Auswahl der analysierten Schulbücher	10

Einleitung¹

Der herkunftssprachliche Unterricht ist neben der Vermittlung der türkischen Sprache die Vermittlung der türkischen Kultur. Die hier vorgelegte Analyse der Konstruktionen nationaler Identität in Schulbuchreihen dreier Verlage für den herkunftssprachlichen Unterricht nach Konsulatsmodell und in Landesverantwortung vergleicht Manifestationen des türkischen Selbstbildes in den vier Dimensionen Geschichte, Kultur, Religion und Geschlechtervorstellungen.

Ziel dieser kulturwissenschaftlichen Untersuchung von Lehrplänen und Schulbüchern für den herkunftssprachlichen Türkischunterricht ist es, kultur- und religionsbezogene Inhalte und didaktische Ansätze herauszuarbeiten: Welche geschichtlichen Narrative, welche Türkeibilder, Islaminterpretationen und Geschlechterrollen werden in den vom türkischen Staat und den zwei größten in Deutschland ansässigen Schulbuchverlagen für HSU veröffentlichten Bildungsmaterialien vermittelt? Die Beantwortung dieser und weiterer Fragen dient der sachlichen Grundierung von Debatten um den herkunftssprachlichen Unterricht und den Türkischen Konsulatsunterricht mit qualitativen und quantitativen Daten über Schulbuchinhalte.

Grundlage dieser Untersuchung sind die vier Schulbücher der Schulbuchreihe Türkçe ve Türk Kültürü des türkischen Bildungsministeriums sowie acht ausgewählte in zwei in Deutschland ansässigen Schulbuchverlagen erschienene und die für den Einsatz im herkunftssprachlichen Unterricht zugelassen sind.² Diese wurden kapitelweise inhaltsanalytisch erschlossen und im Hinblick auf das in ihnen transportierte türkische Selbstbild verglichen. Die historischen, kultur- und religionsbezogenen Inhalten, Schwerpunkte und Auslassungen sowie pädagogische Ansätze der Bildungsmedien und die in ihnen präsentierten geschichtlichen Narrative, Türkeibilder und Islaminterpretationen werden mit der Forschungsmethodik der kritischen Diskursanalyse herausgearbeitet (Wodak, 2001; Wodak et al., 2009).

Sowohl die aus Ankara stammenden Verlagsinitiativen als auch die in Deutschland ansässigen Verlage sehen im Türkischunterricht einen wesentlichen Bestandteil der Pflege der

¹ Diese Untersuchung war nur möglich dank der Unterstützung zahlreicher Kolleg*innen am Georg-Eckert-Institut. Insbesondere sind Zrinka Stimac, Milan Wodarz, Sören Meier, Ayse-Gül Turan zu nennen sowie die bei der Beschaffung der Quellen und zahlreichen weiteren Herausforderungen im Analyseprozess unterstützenden der Forschungsbibliothek. Unser Dank gilt darüber hinaus den konstruktiv-kritischen Kommentaren der Gutachterin Meltem Kulacatan sowie den Teilnehmenden eines Workshops, auf dem erste Ergebnisse der Untersuchung in 2017 vorgestellt wurden.

² Siehe Hessisches Kultusministerium: Schulbücherkatalog für den Unterricht in Herkunftssprachen in Verantwortung des Landes Hessen: Türkisch, 20.06.2019. Online unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/schulbuecherkatalog_tuerkisch.pdf.

türkischen Kultur. Die Einführung des vom Türkischen Ministerium für Nationale Bildung (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı) herausgegebenen Schulbuchs *Türkçe ve Türk Kültürü* (dt.: Türkische Sprache und türkische Kultur) nennt beispielsweise als Ziel des Kurses, „türkischen Kindern zu helfen, die türkische Sprache und Kultur zu erlernen, sich anzueignen und weiterzuentwickeln sowie ihre nationalen Gefühle in Übereinstimmung mit den Prinzipien und Reformen Atatürks zu stärken und durch Anpassung an das Land, in dem sie leben, effektive soziale Beziehungen einzugehen.“³ Während der Anadolu Verlag auf seiner Webseite unter dem Reiter „über uns“ seine Gründung mit der Kritik erklärt, dass Initiativen der späten 1970er Jahre "auf ungeeigneten Unterrichtsmaterialien zum Erlernen der türkischen Sprache im damals so genannten muttersprachlichen Unterricht, der an deutschen Schulen angeboten wurde, um den Kindern die sprachlichen Optionen für die Rückkehr in ihr Heimatland offen zu halten",⁴ basierten. Der Önel Verlag hingegen betont auf seiner Webseite die ihn leitende Philosophie, „unterschiedliche wirtschaftliche, kulturelle und soziale Milieus zu verbinden".⁵

Der Vergleich von in Deutschland veröffentlichten und für den herkunftssprachlichen Unterricht in Landesverantwortung in bestimmten Bundesländern zugelassenen Schulbüchern mit den in Ankara für den weltweiten Gebrauch im HSU entwickelten Bildungsmaterialien ermöglicht es, unterschiedliche Vermittlungskonzepte zu identifizieren und damit einen Beitrag zur Debatte über die Gestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts zu leisten.

Geschichte des Herkunftssprachlichen Türkischunterrichts

Die rechtliche Grundlage für den herkunftssprachlichen Unterricht geht auf eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1964 unter dem title „Unterricht für Kinder von Ausländern“ und „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ von 1971, 1976 und 1979 (Karakaşoğlu, Linnemann und Vogel, 2019: 6–9) sowie auf die „Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“ zurück.⁶

Mit der Einführung eines überarbeiteten Erlasses „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ hat das Bundesland Nordrhein-Westfalen, in dem die

³ Lehrplan für Türkischunterricht im Ausland: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı* (1-10. Sınıflar). Ankara, S. 2.

⁴ <https://www.anadolu-verlag.de/Informationen/UEber-uns/>. (zuletzt geprüft: 14.12.2022).

⁵ Siehe <https://www.oenel.com/i/unser-verlag>. (zuletzt geprüft: 14.12.2022).

⁶ Siehe <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-de/format-PDFA1B> (zuletzt geprüft: 14.12.2022).

meisten türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler leben, den Status des „muttersprachlichen Unterrichts“ überarbeitet und ein erweitertes Angebot eingeführt des Unterrichts "Herkunftssprachen" im Jahr 2010 (Demirel, 2010).⁷ Im Sinne der Förderung von „Mehrsprachigkeit – Ein Gewinn für Niedersachsen“ wurde auch in Niedersachsen der muttersprachliche Unterricht in den Klassenstufen 1 bis 4 aufgenommen. Dies geschah durch Erlass aufgrund des Rundschreibens „Förderung des Bildungserfolgs und der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Muttersprache“ vom 1. Juli 2014 (Az. 25 – 81 625 – VORIS 22410).⁸ Zuletzt hat das Land Schleswig-Holstein im zweiten Schulhalbjahr 2019/20 damit begonnen, an zwei Pilotschulen in Kiel und Lübeck neben dem Konsularunterricht auch "Türkisch als Herkunftssprache" anzubieten.⁹

Im Jahr 2020 wurde mutter- bzw. herkunftssprachlicher Unterricht an deutschen Schulen in insgesamt vierzehn Bundesländern und für mehr als 30 Sprachen angeboten. Dabei ist zwischen dem *Herkunftssprachlichen Unterricht* (HSU) in Landesverantwortung und dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Verantwortung der Konsulate von Herkunftsländern zu unterscheiden: Die Lehrinhalte und Unterrichtsmaterialien für die Einführung in die Türkische Sprache der auch *Konsulatsunterricht* genannten Angebote werden vom türkischen Bildungsministerium bestimmt, die Lehrkräfte vom türkischen Staat entsandt bzw. bezahlt und der Unterricht in staatlichen Schulen in Deutschland angeboten, sobald genügend Schülerinnen und Schüler für einen Kurs (z.B. mind. 15 für Grundschulen, 18 für die Sekundarstufen in NRW)¹⁰ zusammenkommen. Dieser *muttersprachliche Ergänzungsunterricht* wird in Kooperation zwischen Landesbildungsministerien und türkischen Konsulaten durchgeführt. Im Gegensatz dazu steht das Modell des herkunftssprachlichen Unterrichts in Landesverantwortung, in dem das Bundesland Lehrplan, Schulbücher und Lehrinhalte bestimmt und die Kosten für die Lehrenden trägt. Zusammenfassend gibt es heute in Deutschland drei verschiedene Formen des herkunftssprachlichen Unterrichts: Er wird nur über die Konsulate angeboten (Baden-Württemberg und Bayern), er ist neben den von den Angeboten der jeweiligen Konsulate in das Bildungssystem der Bundesländer integriert (Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein), und

⁷ Die konkrete Umsetzung des HSU ist im Erlass „Herkunftssprachlicher Unterricht“ vom 20.9.2021 (ABl. NRW. 10/21) des Ministeriums für Schule und Bildung geregelt. Der Erlass hat den Vorläufer-Erlass vom 28.06.2016 (BASS 13-61 Nr. 2) aufgehoben. Online unter: <https://bass.schul-welt.de/16253.htm>.

⁸ Siehe <https://kleineanfragen.de/niedersachsen/17/7779-einfluss-der-tuerkischen-regierung-auf-den-schulunterricht-in-niedersachsen.txt>; https://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_17_2500/0001-0500/17-0496.pdf und

⁹ Siehe <https://www.kn-online.de/schleswig-holstein/jetzt-kommt-der-unterricht-auf-tuerkisch-A2WZHOOWA6SJACJVQHKJZJXXBI.html>.

¹⁰ Siehe <https://bass.schul-welt.de/16253.htm> (zuletzt geprüft: 14.12.2022).

er wird nur im Rahmen des Bildungssystems der Bundesländer unterrichtet (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen), mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt und Thüringen, wo es keinen muttersprachlichen Unterricht gibt.

Einer Befragung der Bildungsministerien der Länder und der türkischen Konsulate durch den Mediendienst Integration (2020) zufolge nahm 2019/20 etwa 45% der Gesamtzahl der Teilnehmenden an HSU Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund. Türkisch wird in 10 Bundesländern im Rahmen des Konsulatsunterrichts (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein) und in 11 Bundesländern im Rahmen des staatlichen Unterrichts (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein) angeboten. Die Gesamtzahl der Schüler, die am Konsulatsunterricht teilnehmen, ist uns nicht bekannt, da die jeweiligen Bildungsministerien in allen Bundesländern keine genaue Zahl der teilnehmenden Schüler angeben konnten. Die verfügbaren Statistiken zeigen jedoch, dass der Prozentsatz der in türkischen Konsulatsunterrichten eingeschriebenen Schüler zwischen 40 (Hamburg) und 92 Prozent (Berlin) liegt. Während der Anteil türkischer Schüler, die am staatlichen Unterricht teilnehmen, in Brandenburg und Sachsen insgesamt sehr niedrig ist, liegt er in Berlin und Hamburg bei etwa sechzig Prozent und in Niedersachsen bei über fünfzig Prozent.

Mit Veröffentlichung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (2013) sind Mehrsprachigkeit und Förderung der Herkunftssprachkompetenz als Bildungsaufgabe staatlicher Schulen anerkannt. Auch wenn der Ansatz der Förderung von Mehrsprachigkeit nicht mehr prinzipiell hinterfragt wird, steht allerdings der von türkischen Konsulaten durchgeführte Unterricht immer wieder in der politischen Diskussion.¹¹

Zahlreiche parlamentarische Anfragen und Debatten, Stellungnahmen politischer Parteien und Zeitungsberichte zum türkischen Konsulatsunterricht in den letzten Jahren verdeutlichen die politische Relevanz des Themas (siehe Liste im Anhang). Die derzeitigen (bildungs)politischen Entwicklungen in der Türkei, die nicht zuletzt in grundlegenden Reformen der Lehrpläne und Schulbücher ihren Ausdruck finden, tragen maßgeblich als Kontextbedingungen für den Konsulatsunterricht zur Vehemenz dieser Diskussionen in

¹¹ Janke, C. (2017): Diskussionen um türkischen Konsulatsunterricht. In: Mediendienst Integration, 1.6.2017. <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-der-tuerkische-konsulatsunterricht.html>. (zuletzt geprüft: 14.12.2022).
<https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-der-tuerkischekonsulatsunterricht>, 1.06.2017.

Deutschland bei. Auf politischer Ebene gewinnt angesichts dessen die Forderung nach der Zurückdrängung des Einflusses der Herkunftsländer im Bildungskontext seit mehreren Jahren an Befürwortern. So forderte die CDU/CSU-Bundestagsfraktion in einer Pressemitteilung vom 9.12.2016, „im regulären Schulsystem mehr Türkisch-Unterricht anzubieten, damit niemand Angebote aus dem Ausland wahrnehmen muss.“¹²

Bisherige Forschungen zu Schulbüchern für den Herkunftssprachlichen Türkischunterricht

In diesem Kontext wurde die vom türkischen Bildungsministerium 2009 für den weltweiten Einsatz entwickelte Schulbuchreihe *Türkçe ve Türk Kültürü* zum Teil diskutiert. Die Forschung zum herkunfts- oder muttersprachlichen Unterricht konzentrierte sich bisher allerdings vor allem auf *sprachdidaktische* (z.B. Gogolin und Oeter 2011, Woerfel et al. 2014, Knigge et al. 2015), *organisatorische* (Yıldız 2012, Arıcı & Kırkkılıç 2017, Schroeder 2016) und *bildungspolitische* Fragen (z.B. Schubert 2015, Kempert et al. 2016, Küppers und Schroeder 2017), Meinungen von Lernenden, Lehrenden und Eltern zum muttersprachlichen Unterricht (Yıldız 2013) sowie die Diskussion von Auswirkungen auf den Bildungserfolg (Hopf 2005).

Erklärtes Ziel des türkischen Staates beim herkunftssprachlichen Unterricht ist neben der Vermittlung der türkischen Sprache die Vermittlung der türkischen Kultur.¹³ Auch wenn sie der Anlass für viele der Diskussionen um den Türkischunterricht an deutschen Schulen sind, wurden die kulturellen Inhalte und die in den Büchern vermittelten Werte und Normen bisher nur punktuell erforscht (Uslucan 2013, vgl. auch 2015 und 2016). Eine systematische Untersuchung der Unterrichtsinhalte, wie sie durch den türkischen Staat in Lehrplänen und Bildungsmaterialien formuliert werden, stand bisher aus. Das *Türkische Ministerium für Nationale Bildung* initiierte nach fünf Dekaden türkischem Auslandsunterricht 2009 neue Lehrpläne und Schulbücher für die Klassen 1–3, 4–5, 6–7, und 8–10 für den Auslandsunterricht unter dem Titel *Uzaktaki Yakınlarımız* (dt.: *Unsere weiteren Verwandten*) das darauf abzielte, Sprache und Kultur im Ausland lebender Türkinnen und Türken zu fördern.

Eine Sichtung der türkischen Forschungsliteratur zu den Schulbüchern für den HSU des Bildungsministeriums in Ankara zeigte, dass die Bildungsmedien seit ihrer Veröffentlichung

¹² Im Anschluss an die Literaturliste sind eine Reihe ausgewählter Zeitungsberichte sowie Parlamentsdokumente aufgelistet. Wissenschaftliche Dienste (2017): Dokumentation Türkischer Konsulatsunterricht. WD 8 – 3000 – 038/17, Berlin.

¹³ Siehe Lehrplan für Türkischunterricht im Ausland: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2009). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar). Ankara, S. 2.

analysiert und kritisiert wurden (Deniz & Uysal 2010, Şen 2010). Eine Kritik bezieht sich auf die Einbettung des HSU ins deutsche Bildungssystem, bei der Anerkennung und Marginalisierung von Türkeistämmigen Hand in Hand gingen (Dirim 2016). Türkische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bemängelten den eingeschränkten Lernerfolg bei fakultativem Ergänzungsunterricht ohne Versetzungsrelevanz (Yalçın 2000).

Eine weitere Kritik bezieht sich auf die sprachdidaktische Aufbereitung der Bildungsmedien und ihre Altersadäquatheit (Yıldız, 2012; Tekin 2016). Als grundlegendes Problem wurde hier charakterisiert, dass die Schulbücher für den weltweiten Einsatz im muttersprachlichen Unterricht erstellt wurden und daher nicht auf Besonderheiten der Länder eingehen, in denen sie verwendet werden (sollen) (Tekin, 2016). Mehrere türkische Forschende kommen zu dem Schluss, dass das Sprachniveau der 2010 veröffentlichten Schulbücher weit über dem der Zielgruppe im Ausland lebender türkeistämmiger Schülerinnen und Schüler liege (Yıldız, 2012, Çakır & Yıldız 2016, Arıcı & Kırkkılıç, 2017). Die sprachdidaktischen Analysen der Schulbücher für die 1.–3. sowie die 4.–5. Klasse (Çelik & Gülcü, 2016) und die 8.–10. Klasse (Ateşal, 2014) zeigten Inkonsistenzen in den verwendeten Begrifflichkeiten sowie den anvisierten Sprachniveaus innerhalb und zwischen den Schulbüchern. Çelik und Gülcü (2016) stellen einen mangelnden Alltagsbezug und Relevanz für die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler fest. Neben Defiziten an den Schulbüchern selbst wurde aus türkischer Perspektive bemängelt, dass die Lehrkräfte nicht genügend für den Einsatz der Schulbücher vorbereitet werden (Akal, 2017; DHA, 2016; Evrensel, 2017).

In der deutschsprachigen Literatur zum türkischen HSU wurde bisher keine systematische Untersuchung von Schulbüchern vorgenommen. Bis auf ein etwa zehnteitiges Gutachten im Auftrag des nordrhein-westfälischen Bildungsministeriums von Prof. Dr. Hacı-Halil Uslucan (2013) zu den Schulbüchern des türkischen Bildungsministeriums liegen weder für die Lehrpläne und Schulbücher aus der Türkei noch für die Schulbücher deutscher Verlage für muttersprachlichen Türkischunterricht systematische Analysen vor. Gleichzeitig wurde von verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Akteuren wie der GEW und dem Deutschen Philologenverband (DPhV) die Sorge geäußert, die Inhalte der Schulbücher könnten nationalistisch und islamistisch sein und daher integrationshemmend wirken (vgl. GEW 2013).

Übersicht über die analysierten Schulbücher

Im Jahr 2017 veröffentlichte das hessische Kulturministerium eine Liste mit fast 300

anerkannten Lehr- und Lernmaterialien, die hauptsächlich von Anadolu und Önel Verlag für die HSU unter der Verantwortung des Staates veröffentlicht wurden, anstatt derjenigen, die vom Verlag des türkischen Ministeriums der nationalen Bildung veröffentlicht wurden, *Devlet Kitapları*. Nicht alle konnten für diese Studie untersucht werden. Allerdings konnte eine kursorische Betrachtung zeigen, dass darunter sehr diverse Publikationsformen und zum Teil nicht didaktisierte Formate wie Fabeln oder Märchenbücher handelt, die für die Klassenbücherei angeboten werden.¹⁴

Verlag	Devlet Kitapları		Önel Verlag		Anadolu Verlag	
	Grundschule (1-5)	SEK I (6-10)	Grundschule (1-4)	SEK I (5-10)	Grundschule (1-4)	SEK I (5-10)
Gesamtzahl der Bücher	2	2	59	44	77	92
Davon zugelassen in Hessen, NDS und NRW	-	-	59	44	77	92
Davon Bücher für den Türkischunterricht	2	2	75	69	77	81
Sozialkunde				4	-	11
Religionsunterricht				-	-	-
Auswahl zur Analyse	2	2	4	4	3	4

Tabelle 1: Liste der verfügbaren Bücher

Da die Schulbuchreihe *Türkçe ve Türk Kültürü* ein kombiniertes Lehrprogramm für nahe

¹⁴ Hessisches Kultusministerium: Schulbücherkatalog für den Unterricht in Herkunftssprachen in Verantwortung des Landes Hessen: Türkisch, 01.04.2017. Die Liste wurde 2019 überarbeitet und ergänzende Lesematerialien wie Kinder- und Jugendbücher, Spielkarten etc. sind nun nicht mehr enthalten, so dass nun insgesamt 61 Schulbücher des Anadolu Verlags sowie des Önel Verlags mit einer Spanne von Publikationsjahren, die bis in die späten 1980er Jahre aufgeführt sind.

Online unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/schulbuecherkatalog_tuerkisch.pdf.

beieinanderliegende Klassenstufen vorschlägt, wurden als Vergleichsfälle die den jeweiligen Stufen entsprechenden Schulbücher für Türkischunterricht aus den beiden in Deutschland verorteten Verlagen Önel und Anadolu gewählt.

Die Reihe *Pilot* von Anadolu und *Benim Türkçem* von Önel sind für den herkunftssprachlichen Türkischunterricht in der Grundschule konzipiert. Die Schulbücher für die erste Klasse wurden in dieser Analyse nicht berücksichtigt, da diese hauptsächlich auf die Alphabetisierung ausgerichtet sind und kaum weitere Inhalte behandeln. Für den Unterricht in der Sekundarstufe wurde *Türkçe Anadil Dersleri* von Anadolu und *Biz ve Dilimiz* von Önel herangezogen. Während die Hauptbücher der Reihe *Biz ve Dilimiz* in den 1990er Jahren veröffentlicht wurden, entsprechen die Übungsbücher, der im Jahr 2000 erschienenen Reihe, der Struktur der Schulbücher und bewahren diese als eigentliche Schulbücher für den Türkischunterricht auf der Sekundarstufe auf.

Klasse	MEB Devlet Kitapları	Önel Verlag	Anadolu Verlag
1-2-3	Türkçe ve Türk Kültürü 1-3	Benim Türkçem 2	Pilot 2
		Benim Türkçem 3	Pilot 3
4-5	Türkçe ve Türk Kültürü 4-5	Benim Türkçem 4	Pilot 4
		Biz ve Dilimiz 1	Türkçe Anadil Dersleri 5
6-7	Türkçe ve Türk Kültürü 6-7	Biz ve Dilimiz 2	Türkçe Anadil Dersleri 6
		Biz ve Dilimiz 3	Türkçe Anadil Dersleri 7
		Biz ve Dilimiz 4	Türkçe Anadil Dersleri 8
8-10	Türkçe ve Türk Kültürü 8-10	Biz ve Dilimiz 5	Türkçe Anadil Dersleri 8

Tabelle 2. Auswahl der analysierten Schulbücher

Diese von privaten Verlagen herausgegebenen Schulbücher basieren auf nicht auf einem gemeinsamen Curriculum. Die Verlage merken an, dass insbesondere die neueren Bände nach dem Lehrplan der jeweiligen Länder (z. B. die Reihe *Benim Türkçem* des Önel Verlags nach dem HSU-Curriculum Nordrhein-Westfalens und die Pilotserie des Anadolu Verlags nach dem

HSU-Curriculum von Hessen) verfasst wurden, weisen die meisten der analysierten Bücher eine Liste von angestrebten linguistischen Fähigkeiten und grammatikalischen Kenntnissen sowie soziokulturellen Inhalten in ihrem Inhaltsverzeichnis aus (z. B. *Türkçe Anadil Dersleri* von Anadolu Verlag und *Biz ve Dilimiz* vom Önel Verlag) oder legen diese in Form eines Readers bei (z. B. *Türkçe Anadil Dersleri* von Anadolu).

1. *Türkçe ve Türk Kültürü* (dt.: Türkische Sprache und türkische Kultur)

Gestützt auf die Entscheidung des Erziehungsausschusses des türkischen Bildungsministeriums vom 03.08.2009 gingen im Jahr 2010 bei den Büros der Bildungsattachés der zuständigen türkischen Konsulate 400.000 Exemplare der Schulbuchreihe *Türkçe ve Türk Kültürü* (dt.: *Türkische und Türkische Kultur*) ein (Çelik, 2017, S. 23; Şen, 2010, S. 247).

Entsprechend der Annahme, dass die Klassen für dem herkunftssprachlichen Unterricht aus Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenstufen zusammengesetzt sind, wurden Curriculum und Schulbücher für jahrgangsübergreifende Gruppen der Klassen 1–3, 4–5, 6–7 sowie 8–10 entworfen. Während die Bücher für die ersten beiden Gruppen aus fünf thematisch sortierten Kapiteln bestehen, sind die beiden für Fortgeschrittene konzipierten Bücher in zwei separate Teile für türkische Sprache und Kultur mit jeweils vier bis fünf thematisch sortierten Kapiteln unterteilt. Das jeweils letzte Kapitel der Bände ist explizit der Einführung in religiösen Inhalten aus islamischer Perspektive gewidmet.

Die Teile zur türkischen Sprache bestehen hauptsächlich aus zum Thema hinführenden Fragen, Lektüretexten, Aufgabenstellungen mit Fragen zum Verständnis der Texte und ergänzenden Lektüretexten. Der Teil *Türkische Kultur* besteht aus den im Lehrplan aus Ankara festgelegten Zielen entsprechenden Inhalten, Liedern und einem Wörterbuch (Demirbaş et.al, 2010, S. 6).

Drei Komponenten leiten die Schulbücher des türkischen Bildungsministeriums ein: die Nationalhymne, ein Foto des Gründers der türkischen Republik Kemal Atatürk sowie ein Eid („Andımız“) in Klassenstufe 1–3 und 4–5 oder Atatürks Ansprache an die Jugend („Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi“) in Klassenstufe 6–7 und 8–10. Die Schulbücher für Klassenstufe 1–3 sowie 4–5 enthalten die als Nationalhymne gesungene Fassung mit Strophen während die Klassenstufen 6–7 und 8–10 die vollständige Fassung mit 10-Strophen des Ursprungstextes des *İstiklâl Marşı* (dt.: *Freiheits- oder Unabhängigkeitsmarsch*) enthält.¹⁵

¹⁵ Die Nationalhymne, Atatürks Ansprache an die Jugend und sein Foto werden üblicherweise im schulischen

Inhaltsübersicht

Das Schulbuch für die Klassen 1–3 besteht aus fünf Kapiteln, die den zwei einleitenden Abschnitten zu Alfabe (Das Alphabet) und Günlük Hayatta Türkçemiz (Unser Türkisch im Alltag) folgen: Türkiye'me Yolculuk (Die Reise in meine Türkei), Vatanım (Meine Heimat), Kültürümüzden Bir Demet (Ein Strauß von unserer Kultur), Ailem ve Türkiye'deki Yakınlarım (Meine Familie und Verwandten in der Türkei) und Allah İnancı (Glaube an Gott).

Die Schulbücher für die Klassen 4–5 enthalten die Kapitel: Türkiye'mizi Tanıyalım (Lernen wir die Türkei kennen), Atatürk ve Cumhuriyet (Atatürk und die Republik), Yaşayan Kültürümüz (Unsere lebende Kultur), Yaşadığım Ülke ve Türkiye (Das Land, in dem ich lebe und die Türkei) und İman, İslam, Ahlak (Glaube, Islam, Moral).

Die Schulbücher für die Jahrgangsstufen 6–7 sind in zwei Teile für Türkisch und türkische Kultur unterteilt. Sie haben jeweils vier Kapitel mit den gleichen Titeln: Yaşam Kaynaklarımız (Unsere Lebensquellen), Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne (Von den Osmanen zur Türkischen Republik), Kültürümüzden Renkler (Farben aus unserer Kultur), und Türkiye ve Türkler (Die Türkei und die Türken), mit dem letzten Titel İslam İnanc ve Değerleri (Glaube und Werte des Islam)

Die Schulbücher für die Klassen 8–10 bestehen aus den Kapiteln Türkiye'de Nüfus ve Ekonomi (Bevölkerung und Wirtschaft in der Türkei), Türk Tarihinde Yolculuk (Reise durch die türkische Geschichte), Kültürümüzden İzler (Spuren unserer Kultur), Türkiye'den Dünyaya Açılım (Öffnung von der Türkei zur Welt) und einem zusätzlichen Kapitel Din, Kültür ve Medeniyet (Religion, Kultur und Zivilisation) im Teil Türkische Kultur.

2. Benim Türkçem (dt.: Meine türkische Sprache)

Die Serie *Benim Türkçem* wird vom Anadolu Verlag herausgegeben und besteht aus zehn separaten Kapiteln mit Texten zur Lektüre und Arbeitsaufträge in türkischer Sprache jeweils gefolgt durch deutsche Übersetzungen. Vorbereitet werden die Texte durch deutsch-türkische Vokabellisten sowie Abschnitte überschrieben mit „Ich verbessere mein Vokabular“ und „Ich lerne die türkische Gramatik“. Nach jeweils zwei Kapiteln folgt ein Quizz zur Selbstevaluierung. Im Anschluss an die zehn Kapitel folgt der Abschnitt „Lesen mit Spaß“ mit zusätzlichen Texten und einer dazu passenden Wortliste.

Kontext in der Türkei wie Schulbüchern, Klassenzimmern oder Schulfoyers präsentiert.

Inhaltsübersicht

Benim Türkçem 1: Haydi, Tanışalım! (Los, wir wollen uns kennenlernen!), Sınıfımızda Neler Var? (Was gibt es alles in unserem Klassenzimmer?), Her Yer Renkli (Alles ist bunt!), Oyunlarım, Oyuncaklarım (Meine Spiele, meine Spielsachen), Bir, İki, Üç! Sayıyoruz! (Eins, zwei, drei! Wir zählen!), Saat Kaç? (Wie spät ist es?)

Benim Türkçem 2: Ben ve diğerleri (Ich und die anderen), Bir günde neler yaparsın? (Wie verbringst du deinen Tag?), Neler yerim? Neler içerim? (Was esse ich? Was trinke ich?), Vücudumda neler var? (Das ist mein Körper), Hayvanlar bizim arkadaşlarımız! (Tiere sind unsere Freunde!), Bugün hava nasıl? (Wie ist das Wetter heute?), Bugün Bayram! (Heute ist Bayram!), Hangi yoldan gidelim? (Welchen Weg sollen wir nehmen?), Yüze kadar sayalım! (Wir zählen bis hundert!), Hikayeler okuyorum! (Ich lese Geschichten)

Benim Türkçem 3: Ne hissediyorum? (Was fühle ich?), Odamda neler var? (Was gibt es in meinem Zimmer?), Meslekleri Öğreniyorum (Ich lerne die Berufe), Doğamızı Nasıl Koruruz? (Umwelt und Natur), Dünyaca 23 Nisan'ı Kutlayalım (Lasst uns den 23. April feiern), Masallar (Märchen), Benim coğrafyam, benim kültürüm (Meine Geographie, meine Kultur), Medya (Medien), Hangisi daha güzel? (Welches ist schöner?), Eğleniyorum ve öğreniyorum (Ich habe Spaß und lerne dabei), Bayramlar/ Şeker Bayramı/ Kurban Bayramı (Feste/ Das Zuckerfest/ Das Opferfest), Bayram kutlamaları (Feste feiern), Barış Manço ve şarkıları (Barış Manços Lieder)

Benim Türkçem 4: Bunları yapmayı çok seviyorum! (Das mache ich gerne!), Hep onu düşünüyorum (Ich denke immer an sie/an ihn), Bugün buluşalım mı? (Treffen wir uns heute?), Çünkü bu şehirleri seviyorum! (Denn, ich mag diese Städte!), Medya ile neler yapılabilir? (Unterwegs im Internet), Biz nereden geldik? (Woher kommen wir?), Güçlü kuvvetli olmak için... (Wie lebe ich gesund?), Eğer bunu yaparsam... (Was wäre, wenn...), Bayramlarımız (Unsere Feste), Yaz tatilimi iple çekiyorum! (Ich freue mich auf die Sommerferien!), Okuyorum eğleniyorum (Lesen mit Spaß)- Türkiye'nin Coğrafi Konumu (Die geographische Lage der Türkei), Hacivat ve Karagöz (Hacivat und Karagöz), Deyimler ve Atasözleri (Redewendungen und Sprichwörter)

3. Pilot (dt.: Pilot)

Die *Pilot* serie vom Önel Verlag für den Einsatz an Grundschulen konzipiert, besteht ebenfalls aus separaten Kapiteln. Die Lektüretexpte werden in Türkisch und Deutsch nebeneinander

abgebildet und mit Fragen ergänzt. Allerdings unterscheiden sich Texte und Fragen in den Überschriften der Kapitel und auch die Anzahl der Fragen. In einigen Fällen wird nicht die direkte Übersetzung, sondern ein Deutsches Gegenstück abgedruckt wie im Fall der Nationalhymnen der Türkei und Deutschlands in *Pilot 4* (S. 130–131). Das Inhaltsverzeichnis am Ende der Schulbücher der Serie *Pilot* benennt die Lernziele für jedes Kapitel.

Inhaltsübersicht

Pilot 2 enthält: Alfabemiz (Unser Alphabet), Okulda (In der Schule), Selâmlaşma- Tanışma (Begrüßung -Kennenlernen), Ailede Yaşam (Leben in der Familie), Evde (Zu Hause), Vücutum (Mein Körper), Giysilerim (Meine Kleider), Hayvanlar ve Biz (Tiere und wir), Ben ve Başkaları (Ich und die anderen), Zaman Geçiyor (Die Zeit vergeht)

Pilot 3 enthält: Okulumuz (Unsere Schule), Alfabemiz (Unser Alphabet), Ailem ve Ben (Meine Familie und ich), Çevremiz (Unsere Umgebung), Bir Yıl (Das Jahr), Diller (Sprachen), Hayvanlar (Tiere), Masal, Öykü, Fabl (Märchen, Erzählungen und Fabeln), Türkiye (Die Türkei)

Pilot 4: İnsanlar ve Diller (Menschen und Sprachen), Okul Yolunda (Auf dem Schulweg), Her Yönüyle Bisiklet (Rund ums Fahrrad), Meslekler (Berufe), Sınıf Gazetesi (Klassenzeitung), Sağlıklı Beslenme (Gesunde Ernährung), Hayvanlar (Tiere), Karagöz ile Hacivat (Karagöz und Hacivat), Kitapları Seviyorum (Ich liebe Bücher), İletişim (Medien), Ben + Sen= Biz (Ich + Du= Wir), Çevre Dostları (Umweltfreunde), Almanya ve Türkiye (Deutschland und die Türkei)

4. Türkçe Anadil Dersleri (dt.: Türkisch Muttersprachenunterricht)

Die vom Anadolu Verlag herausgegebene Reihe *Türkçe Anadil Dersleri* zielt auf die Einführung in die Türkische Sprache in der Sekundarstufe I ab. Die Kapitel bestehen aus Lektüretexten und Arbeitsaufgaben in Form von Fragen. Neben Texten enthält jedes Kapitel ein Thema der türkischen Grammatik – mit Ausnahme des Abschlusskapitels, das sich ausschließlich der türkischen Kultur, Geographie und Geschichte. Die Sprachlernziele werden am Ende der Schulbücher der Klassenstufe 7 und 8 aufgeführt.

Inhaltsübersicht

Türkçe Anadil Dersleri 5: Okulumuz (Unsere Schule), Horozum (Mein Hahn), Anlatalım (Lass uns erzählen), Masallar (Märchen), Kitaplar (Die Bücher), Çevremiz (Unsere Umwelt), Biz ve Başkaları (Wir und die anderen), Biz ve Doğa (Wir und die Natur), Biz ve Avrupa (Wir und

Europa), Bayramlar ve Kutlu Günler (Festtage und heilige Tage)

Türkçe Anadil Dersleri 6: Ben ve Başkaları (Ich und die anderen), Reklamlar Arasında (Zwischen den Werbungen), Hayal Dünyası (Die Traumwelt), Türk Gölge Oyunu (Türkisches Schattenspiel), Harf, Sözcük, Sözlük (Buchstabe, Wort, Wörterbuch), Duygularımız (Unsere Gefühle), Biz ve Yaşam (Wir und das Leben), Biz ve Avrupa (Wir und Europa), Bayramlar ve Kutlu Günler (Festtage und heilige Tage)

Türkçe Anadil Dersleri 7: Barış İçinde Yaşamak (In Frieden Leben), Nasrettin Hoca Tiyatrosu (Das Nasrettin Hodscha Theater), Göç ve Uyum (Emigration und Integration), Biz ve Türkiye (Wir und die Türkei), Aisopos Masalları (Fabeln von Aisopos), Çevremiz (Unsere Umwelt), Ege Bilgiler (Die Ägäis), İlk Türk Devletleri (Die ersten türkischen Staaten), Sevgi ve Yaşam (Die Liebe und Leben)

Türkçe Anadil Dersleri 8: Arkadaşlık (Freundschaft), Kentler ve Hayaller (Städte und Wunschvorstellungen), Göç ve Uyum (Migration und Integration), Bir Fincan Kahve (Eine Tasse Kaffee), Töre ve Birey (Sitte und Individuum), Doğu ve Güneydoğu (Osten und Südosten), Hayat Ne Güzel (Das Leben ist so schön), Selçuklular Dönemi (Die Epoche der Seltschuken)

5. *Biz ve Dilimiz* (dt.: *Wir und unsere Sprache*)

Die Serie *Biz ve Dilimiz* herausgegeben vom Önel Verlag stellt den Kapiteln eine Inhaltsübersicht mit den Namen, linguistischen Zielen, grammatikalischen Inhalten und sozio-kulturellen Themen voran. Die Kapitel bestehen aus Texten mit unterschiedlichen sprachlichen Formationen sowie evaluativen Fragen und Aufgaben.

Inhaltsübersicht

Biz ve Dilimiz 1: Öyküler Arasında (Zwischen den Geschichten), Bisiklet Turu (Fahrradtour), Sınıf Gezisi (Klassenfahrt), Atatürk'ü Anıyoruz (Wir gedenken Atatürk), Baskı Atölyesinde I (In der Druckwerkstatt I), Otobüsle Yolculuk (Mit dem Bus unterwegs), Evlerimiz (Unser Häuser), Harika Robot (Der Wunderroboter), Baskı Atölyesinde II (In der Druckwerkstatt II), Bir Keloğlan Masalı (Ein Märchen), Türkiye'yi İnceliyoruz (Wir sammeln Informationen über die Türkei), Pazar Yeri (Auf dem Markplatz), 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı (23. April), İstanbul'un Alınışı (Die Eroberung von Istanbul)

Biz ve Dilimiz 2: Dillerimiz ve Biz (Wir und unsere Sprachen), Çay Deyip Geçmeyin (Nicht

nur Tee), Cumhuriyet Bayramı (Der Tag der Republik), Neyi, Nasıl Söyleyelim? (Was sagen wir wie?), Masallarımız (Unsere Märchen), Gelin Spor Yapalım (Kommt, wir machen Sport), Çevremizi Kuşatan Tehlike (Natur in Gefahr), Ramazan Bayramı (Ramadaanfest), Uygarlıkların Beşiği Anadolu (Anatolien, die Wiege der Zivilisationen), Ayşe'nin Duygu Dünyası (Ayşes Welt der Gefühle), Dergimiz İçin Öyküler (Geschichten für unsere Zeitschrift), Karagöz Oyunu (Karagözspiel). Size Bir Mektup Var (Ein Brief für Euch), Cümleden Cümleye (Vom Satz zum Satz)

Biz ve Dilimiz 3: Kaza Geliyorum Demez (Unfälle kommen unerwartet), Bir Oyun Yazalım (Wir schreiben einen Spieltext), Benim Dünyam (Meine Welt), Cümleler Arasında (Zwischen den Sätzen), Su ve İnsan (Wasser und Mensch), Türkülerden Öykülere (Von Türkei zu Geschichten), Nerede? Nasıl? (Wo - Wie?), Kurban Bayramı (Opferfest), Evliliğe Giden Yol (Der Weg in die Ehe), Kitaplar ve Biz (Bücher und wir), Sözcükler Ülkesinde (Im Wörterland)

Biz ve Dilimiz 4: Ben ve Duygularım (Ich und meine Gefühle), Neyi, Nasıl Anlatalım? (Wie kann man das sagen?), Dil Dünyamız (Unsere Sprachenwelt), Bir Yazar- Bir Kent (Ein Autor- eine Stadt), Moda ve Biz (Mode und wir) Bir Gazete Çıkaralım (Wir machen eine Zeitung), Camın Öyküsü (Die Geschichte vom Glas), El Emegi Göz Nuru (Mit dem Fleiß der Hände und dem Licht der Augen...), Şiir Bahçesi (Garten der Poesie),

Biz ve Dilimiz 5: Onlar ve Biz (Ihr und wir), Rapor Hazırlama ve Sunum (Referieren und präsentieren), Küçükler ve Büyükler (Kinder und Erwachsene), Sevda Sözleri (Die Worte der Liebe), Bizi Bize Anlatanlar (Sie erzählen über uns), Dünyaya Açılan Pencere: Gazete (Fenster zur Welt: die Zeitungen), Kadın ve Toplum (Frauen und Gesellschaft), Meslekler ve Biz (Unsere Berufe)

Vorgehensweise und Methodik der Untersuchung der Lehr- und Lernmaterialien

Die vorliegende Studie analysiert die Darstellung türkischer Selbstbilder in den vier Dimensionen Geschichte, Kultur, Religion und Geschlechterkonzepte. In mehreren Schulbuchreihen fungieren diese Dimensionen als strukturierende Elemente, bspw. wenn ihnen Kapitel gewidmet sind. Dies ist vor allem für Geschichte, Kultur und Religion der Fall, aber auch die Geschlechterthematik hat in einigen Schulbüchern ein separates Kapitel. Die Analyse ging den vier Dimensionen allerdings auch über deren explizite Thematisierung hinaus nach, indem sie die vier Dimensionen auch dort wo sie nicht als Überschriften explizit angesprochen sind inhaltsanalytisch berücksichtigte. Dieses Vorgehen basiert auf der Prämisse, dass diese

vier Dimensionen grundlegend an der Schaffung von türkischem Zugehörigkeitsgefühl und Identität beteiligt sind und dabei zudem eng miteinander verflochten sind. Deshalb sind sie im Zusammenhang zu betrachten. So ergibt sich ein verflochtenes Bild davon, wie beispielsweise religiöse Narrative zur Aufrechterhaltung der türkischen Kultur in Europa genutzt werden oder wie geschlechtsspezifische Vorstellungen und Praktiken unter Bezugnahme auf einen kritischen, vergleichenden Ansatz zur Darstellung historischer Epochen vom vorislamischen Zentralasien bis zu Gegenwart präsentiert werden.

Zunächst wurden dafür die Bücher kapitelweise quantitativ und qualitativ (inhaltsanalytisch) aufgearbeitet und im Hinblick auf die vier Dimensionen ausgewertet.

Anschließend wurden sie dreistufig in Bezug auf Inhalt und Kontext untersucht:

- *raumanalytisch*: wie viele Seiten und Kapitel sind einzelnen Themen gewidmet und welche Gewichtung wird den einzelnen Themen damit zuteil?
- *strukturanalytisch*: welche Inhalte sind für welche Klassenstufen konzipiert?
- *inhaltsanalytisch*: wie sind die vier untersuchten Dimensionen in Lektionen in Form von Texten und Aufgabenstellungen aufbereitet?

Die Ergebnisse unserer Inhaltsanalyse ermöglichten es uns, die thematisch wichtigen Inhalte, die bei der Konstruktion türkischer Selbstbilder und damit verbundener Identitätsrahmen in Bezug auf Kultur, Religion, Geschichte und Geschlechterrollen verwendet werden, zu identifizieren und zu unterscheiden, die dann einer detaillierten Analyse unterzogen wurden auf der Grundlage des methodischen Rahmens der kritischen Diskursanalyse (Wodak und Meyer, 2001; Wodak et al., 2009).

Die methodische Wahl beruht vor allem auf der Fokussierung der kritischen Diskursanalyse auf die „überzeugende Orientierung“ der zu analysierenden Texte, mit besonderem Schwerpunkt auf die Identifizierung diskursiver Strategien, die „einen mehr oder weniger genauen Plan bezeichnen, der angenommen wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen politisches, psychologisches oder sonstiges Ziel“ bezeichnen (Wodak et al., 2009, S. 31). Dies entspricht unserem Ziel, die Diskurse aufzudecken, die die türkischen Selbstbildern im kulturellen, historischen, religiösen und geschlechtsspezifischen Kontext untermauern und die zu einem inklusiven oder exklusiven Zugehörigkeitsgefühl führen können (Wodak und Meyer, 2001; Wodak et al., 2009, S. 34).

Wodak, de Cillia, Reisigl und Liebhardt (2009, S. 33–42) identifizieren vier Makrostrategien in der diskursiven Konstruktionen der nationalen Identität:

- „Konstruktive Strategien ... versuchen, eine bestimmte nationale Identität zu konstruieren und zu etablieren, indem sie Einigung, Identifikation und Solidarität, aber auch Differenzierung fördern.
- Strategien der Perpetuierung versuchen, eine bedrohte nationale Identität aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren, d.h. sie zu bewahren, zu unterstützen und zu schützen ...
- Strategien der Transformation zielen darauf ab, eine relativ gut etablierte nationale Identität und ihre Bestandteile in eine andere Identität zu verwandeln...
- Demontage- oder Destruktionsstrategien schließlich zielen darauf ab, Teile eines bestehenden nationalen Identitätskonstrukts zu demontieren oder zu verunglimpfen..."

Untersucht wird auch, wie spezifische Strategien zur Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern eingesetzt werden, die von Wodak und Meyer (2001, S. 73) als „Grundlagen von Identitäts- und Differenzdiskursen“ bezeichnet werden. Diese sind: Referentielle Strategien; Prädikative Strategien; Argumentative Strategien, Strategien der Diskursrepräsentation und der Perspektivierung und Verstärkungs- und Abschwächungsstrategien (Wodak und Meyer, 2001).

Unsere Analyse zielt darauf ab, herauszufinden, wie diese Strategien eingesetzt wurden, um türkische Selbstbilder für türkische Studenten zwischen dem deutschen und dem türkischen soziokulturellen Rahmen zu konstruieren, und zwar insbesondere durch die Bewahrung der Integrität aktueller türkischer Selbstbilder ohne Hinzufügung neuer Elemente, durch die Einbeziehung neuer soziokultureller Elemente in neuen Kontexten und/oder durch die Bildung des neu konstruierten Zugehörigkeitsgefühls unter Beibehaltung der wesentlichen Elemente der früheren oder unter Ausschluss einiger Elemente der zuvor konstruierten Selbstbilder.

Neben der Verdeutlichung spezifischer Teilstrategien (Wodak et al., S. 36–41), wie positive Selbstdarstellung, Vermeidung, Assimilation, Inklusion und Fortführung, Diskontinuation, Legitimation/Delegitimation, zeigen wir auf, wie spezifische „Topoi“ als signifikante Elemente der Argumentation, nämlich ‚Schlussregeln‘, die ein Argument oder Argumente mit einem Schluss, einer Behauptung verbinden“ (Wodak et al., 2009, S. 34).

Anders als Untersuchungen von Bildungsmaterialien für den herkunftssprachlichen Unterricht aus der Sprachdidaktik legt diese Untersuchung damit ihren Schwerpunkt auf kulturelle, religiöse und historische Inhalte, die über den Spracherwerb hinausgehen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, herauszuarbeiten, wie Konstruktionen der Türkei, des Türkentums, religiöser Identitäten und sozialer Geschlechterrollen in den Bildungsmaterialien verankert

sind. Der Blick auf historische Narrative ermöglicht wiederum eine differenzierte Beantwortung der Frage, wie die Geschichte religiöser und ethnischer Vielfalt inklusive Erinnerungen an Konflikte in die Konstruktionen nationaler Identität eingebunden sind. In diesem Kontext ist die Frage danach, welche Themen die Schulbücher auslassen und vermeiden von Interesse.

Vor dem Hintergrund der 1996 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ und den 2011 veröffentlichten „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz“ wird gefragt inwiefern die Schulbücher darin als tragenden Bildungszugang in demokratischen Gesellschaften formulierte Elemente der interkulturellen Bildung vermitteln. Ferner wird untersucht inwiefern aktuelle didaktische Ansätze wie vernetzungsgeschichtliche Ansätze oder Multiperspektivität vorzufinden sind.

Analyseergebnisse

Konstruktionen einer glorreichen Vergangenheit für eine Gegenwart, auf die man stolz sein kann

Obwohl die hier untersuchten Lehrbücher in erster Linie dazu dienen sollen, Schülerinnen und Schüler in die Sprache und Kultur ihres Herkunftslandes einzuführen, ist ein großer Anteil der Texte historischen Themen gewidmet. Der bemerkenswert große Anteil historischer Themen und Narrationen verdeutlicht dabei die Relevanz, die der Geschichte für die Konstruktion eines türkischen Selbstbildes eingeräumt wird. Im Vergleich widmet dabei das Ministerium für Nationale Bildung historischen Themen dabei wesentlich mehr Raum als die beiden in Deutschland sitzenden Verlage Önel und Anadolu.

Letztere präsentieren bestimmte Lesetexte zu historischen Themen als Teil eines breiteren thematischen Rahmens. Diese schließen ein: „Anadolu Uygarlıkları“ (Zivilisationen in Anatolien) (S. 95–96), „Orta Asya’dan Göç“ (Wanderung aus Mittelasien) (S. 97), „Kavimler Göçü“ (Völkerwanderung) (S. 98), „Atatürk ve Cemil“ (Atatürk und Cemil) (S. 106), „Bir Röportaj“ (Eine Reportage) (S. 107), „Cumhuriyet Bayramı“ (Fest der Republik) (S. 108–109), „Atatürk Devrimleri“ (Atatürks Reformen) (S. 110), „Bayrak ve Bayramlar“ (Fahne und Festtage) (S. 111), „Atatürk“ (S. 112–113) im Rahmen „Biz ve Avrupa“ (Wir und Europa) in *Türkçe Anadil Dersleri 6*; ein Kapitel über alte türkische Staaten in *Türkçe Anadil Dersleri 7* mit dem Titel „İlk Türk Devletleri“ (Die ersten türkischen Staaten) (S. 97–112); über „Selçuklular Dönemi“ (Die epoche der Seltschuken) in *Türkçe Anadil Dersleri 8* (S. 101–117).

Die *Biz ve Dilimiz*-Reihe präsentiert auch historische Themen in den Kapiteln mit dem Titel „Atatürk’ü Anıyoruz“ (Wir gedenken Atatürk) (S. 40–44), „23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı“ (Fest der Nationalen Souveränität und des Kindes) (S. 103–141), und „İstanbul’un Alınışı“ (Die Eroberung von İstanbul (S. 142–151) in *Biz ve Dilimiz 1*; „Cumhuriyet Bayramı“ (Republikfest) (S. 30–37), und „Uygarlıkların Beşiği Anadolu“ (Anatolien, die Wiege der Zivilisationen) (S. 90–102) in *Biz ve Dillimiz 2*; und *Biz ve Dilimiz 5* präsentiert in seinem Kapitel „Kadın ve Toplum“ (Frauen und Gesellschaft) Auszüge zur historischen Entwicklung der Rechte von Frauen in der türkischen Gesellschaft im Laufe der Geschichte (S. 115–135).

Im Rahmen einer neuen Serie legt *Pilot* relativ weniger Wert auf die Gründungsfigur der modernen türkischen Republik, Mustafa Kemal Atatürk. Während ein Gedicht (Atatürk) auf S. 124 von *Pilot 3* vorgestellt wird, wird auf S 135 von *Pilot 4* ein Text zu „Atatürk’ün Çocukluğu“ (Atatürks Kindheit) vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt eher auf der Türkei, die in

Pilot 4 als spezifisches Kapitel mit dem Titel „Almanya ve Türkiye“ (Deutschland und die Türkei) aufgeführt wird. *Pilot 4* bietet den Schülern Texte zu einem kurzen Überblick über Anatolien als „Uygarlıkların Beşiği“ (Wiege der Zivilrechte) (S. 118–119), Hauptnationalfeiertage im Rahmen von „Türkiye'nin Kimliği“ (Steckbrief der Türkei) (S. 120–121); „Anadolu Adı Nereden Geliyor?“ (der Ursprung des Namens Anatolien) (S. 122) sowie Europa (Woher Europe seinen Namen hat) (S. 123), die Nationalhymnen der Türkei (S. 130) und Deutschlands (S. 131), „23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı“ (23. April Internationales Kinderfest) (S. 132–134).

Die *Türkçe ve Türk Kültürü*-Reihe widmet sich dagegen bestimmten Kapiteln, darunter „Atatürk ve Cumhuriyet“ (Atatürk und die Republik) im Lehrbuch für die Klassen 4–5 (S. 49–85), „Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne“ (Von den Osmanen in die türkische Republik) in den Klassen 6–7 (S. 18–30) und, „Türk Tarihinde Yolculuk“ (Reisen durch die türkische Geschichte) in *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10* (S. 20–38).

In allen Büchern scheint die Vergangenheit nicht nur ein Thema unter vielen zu sein, das wie andere Bereiche des Wissens unterrichtet werden soll; sie fungiert vielmehr als MetaErzählung für die Konstruktion eines positiven konnotierten türkischen Selbst. So wird Geschichte in den Schulbüchern aller drei Verlage immer wieder als Beweis für eine glorreiche Vergangenheit und eine große Nation, und ein prächtiges Land, das als „Uygarlıkların Beşiği“ (Wiege der Zivilisationen) bezeichnet wird herangezogen. Der vorherrschende Ansatz der Darstellung von Geschichte in den Lehrbüchern für den Herkunftssprachlichen Türkischunterricht ist also die Schaffung einer positiven nationalen Identität in Form von Verweisen auf schöne Natur und Landschaft sowie architektonisches Erbe und heroische Figuren aus der Vergangenheit: „Überall in der Türkei gibt es viele historische Artefakte und Gebäude. Anatolien hat alle Entwicklungen erlebt, zahlreiche Kulturen integriert. Deshalb wird Anatolien auch ‚Wiege der Zivilisationen‘ genannt.“ (*Pilot 4*, S. 118).¹⁶

Im Einklang mit Wodaks Konzept kann dies als Konstruktion der türkischen nationalen Identität und des türkischen Selbstverständnisses durch diskursive Strategien der positiven Selbstdarstellung und Singularisierung verstanden werden, verstärkt durch den Topos des schönen, idyllischen Tempos (locus amoneus), nämlich Anatolien und Nominalisierungen sowie wertende Zuschreibungen wie Adjektive und Partikel, die diese historische Kontinuität

¹⁶ Original: „Türkiye'nin her yanı tarihi eserle dolu. Tüm gelişmelere tanıklık etmiş, çok sayıda kültürü birleştirmiş Anadolu. Bu nedenle Anadolu'ya 'Uygarlıklar Beşiği' denir.“

konstruieren.

Inhaltlich konzentrieren sich alle drei Verlage erstens auf die nationale und zweitens die moderne türkische Geschichte. Dabei dominieren thematisch die antiken türkischen Staaten in Zentralasien sowie die Gründungsgeschichte der heutigen Türkei mit dem Unabhängigkeitskrieg, der historischen Schlüsselfigur Kemal Atatürks und seine Reformen in der frühen republikanischen Periode. Die Bücher betonen die glorreiche Vergangenheit in der Antike sowie die Beiträge der Türken zu den Errungenschaften der islamischen Zivilisation und der Verbreitung des Islams. Das türkische Selbst wird hier in Abgrenzung zu vormodernen Perioden geschaffen, die anders konstruiert werden, indem eine Strategie der Schwarz-Weiß-Darstellung impliziert wird, die die osmanische Herrschaft deligitimiert, um die positive Gemeinsamkeit des Wandels dank der republikanischen Reformen zu verstärken. So wird eine postulierte Rückständigkeit der Osmanen als Legitimation des Unabhängigkeitskriegs und der folgenden republikanischen Reformen herangezogen:

„Vorher gab es das osmanische Reich und die Sultane regierten es. Sie trafen Entscheidungen nach eigenem Wissen. Die Sultane regierten (unabhängig). Niemand durfte ihnen Fragen stellen, niemand durfte sich einmischen. Das Volk hatte kein Mitspracherecht. Aus diesem Grund verschlechterte sich die Lebensweise unseres Volkes, es verarmte. Ein großer Teil des Landes verlor man außer Hand. Unser Volk wurde in den Kriegen besiegt, verlor an Kraft. Die Feinde griffen unsere Heimat aus allen Richtungen an. Sie wollten unsere Heimat unter sich aufteilen.“ (*Türkçe Anadil Dersleri* 6, S. 109)¹⁷

„Er [Atatürk] beseitigte alles was alt, irrational war und ersetzte diese durch die dem Zeitalter angemessen waren.“ (*Türkçe Anadil Dersleri* 6, S. 113).¹⁸

Abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen bietet der Inhalt jedoch keinen exklusiven Zugang zu Anderen oder diskreditiert nicht-türkische Elemente. Wir sehen eher eine Schuld- und Verantwortungsverschiebung in kontroversen Fällen. Trotz umfassender Referenzen im türkischen kollektiven Gedächtnis und in der Geschichtserziehung, die hauptsächlich europäische Mächte darstellen, die die nichtmuslimischen Gemeinschaften im Osmanischen Reich manipulieren, und Gräueltaten während der griechischen Invasion in Anatolien nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, zum Beispiel *Türkçe ve Türk Kültürü 6* bezieht sich bei letzteren lediglich auf „Besatzungsmächte“ (işgalciler) oder „Griechen“ (S. 105–108) zusätzlich zu dem

¹⁷ Original: „Daha önce Osmanlı İmparatorluğu vardı ve onu padişahlar yönetiyorlardı. Kararları kendi bildikleri gibi veriyorlardı. Padişahların astıkları astık kestikleri kestikti. Onlara kimse soru sormaz, kimse karışamazdı. Halkın sözü geçmezdi. Bu yüzden halkımızın yaşayış şekli kötüleşti, yoksullaştı. Toprakların büyük bir kısmı elden çıktı. Milletimiz savaşlarda yenildi, yorgun düştü. Düşmanlar, yurdumuza dört bir yandan saldırdılar. Yurdumuzu paylaşmak istediler.“

¹⁸ Original: „Eski, akıldışı olan ne varsa, onları ortadan kaldırdı ve onların yerine, çağa uygun olanları getirdi.“

Altruismus, der Entschlossenheit und dem Patriotismus der türkischen Nation (S. 105) und bietet nicht die Studenten mit jeder Diskussion über die Position der griechischen Gemeinschaft in der späten osmanischen Ära oder während der Besatzung. Die Anwendung einer Vermeidungsstrategie ermöglicht eine konfliktfreie Darstellung der Geschichte. Eine Ausnahme bildet jedoch die knappe Darstellung des Konflikts mit der armenischen Bevölkerung im Befreiungskrieg. Unter der Überschrift ‚Die Ostfront‘ steht im Schulbuch des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung für die 6–7. Klasse, die Armenier hätten lange Zeit mit den Türken zusammengelebt und wären frei gewesen, ihre Sprache, Religion und Kultur zu pflegen. Engländer und Russen hätten sie jedoch dazu angestiftet, den ottomanischen Staat zu schwächen, und Armenier taten dies. Deshalb habe die türkische Armee gegen Armenier in Ostanatolien gekämpft: „Die türkische Armee kämpfte gegen die Armenier in Ostanatolien unter dem Kommando von Kazım Karabekir. Die Armenier gaben ihre Forderung nach Land im Vertrag von Gumru auf.“ (*Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*: S. 107)¹⁹

Während diese Darstellung zunächst einmal keine grundsätzlich falschen historischen Fakten oder explizite Bewertungen der Ereignisse nennt, zeigt sie doch durch Auslassungen und die verwendeten sprachlichen Mittel ein sehr spezifisches Verständnis der Ereignisse. So spricht das Schulbuch hier durchweg von „Armeniern“ und unterscheidet dabei nicht zwischen der armenischen Zivilbevölkerung, den an Aufständen beteiligten Militärtruppen und dem 1920 neu gegründeten armenischen Staat. Diese Ungenauigkeit in der Nominalisierung könnte zu einer Verallgemeinerung führen und die Armenier oder die nicht-muslimische Bevölkerung in der letzten osmanischen Periode im Allgemeinen in Frage stellen. Außerdem während der einleitende Hinweis auf die Lebensbedingungen der armenischen Gemeinschaft im osmanischen Staat das idealisierte Selbstbild stärkt, eröffnet er den Weg, jeden Versuch, die interkommunalen Beziehungen oder die Politik des osmanischen Staates gegenüber Nicht-Muslimen in Frage zu stellen, zu delegitimieren Gemeinschaften. Dies kann auch jede alternative Lesart der späten osmanischen Zeit behindern, einschließlich der oben genannten Aufstände sowie des „Deportationsgesetzes“ des Osmanischen Reiches von 1915, behindern, indem sie durch den Topos der Bedrohung gefiltert wird.

Die Darstellung folgt damit einem ungebrochen monoperspektischem Ansatz, der die Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler außer Acht lässt, die mit weiteren Informationen und anderen Bewertungen der Ereignisse konfrontiert werden können. Allerdings ist auch anzumerken, dass die Ereignisse hier anders als in den für den Unterricht in der Türkei

¹⁹ „Doğu Anadolu’da Kâzım Karabekir komutasındaki Türk ordusu Ermenilere karşı mücadele etti. Ermeniler Gümri Antlaşması’yla Anadolu’dan toprak isteklerinden vazgeçtiler.”

konzipierten Schulbüchern präsentiert werden. In diesen Schulbüchern der Sekundarstufe wurden die Ereignisse in einem breiteren historischen Spektrum zusammengefasst, das auf den Berliner Vertrag von 1878 zurückgeht und als Wendepunkt für eine Veränderung des Images der Armenier als „loyale Nation“ [*Millet-i Sadıka*] dargestellt wurde diejenigen, die von fremden Mächten manipuliert und mehrmals empört wurden. Eine explizite und durchsichtige Darstellung der militärischen Revolten wurde auch gegeben, um das „Deportationsgesetz“ von 1915 sowie die anschließende Entscheidung zur Bekämpfung der Armenier zu rechtfertigen, die zum oben erwähnten Gumru-Vertrag von 1920 führte. (*Tarih 2 Ders Kitabı*, S. 82–83; Cazgır et al., *Ortaöğretim 10*, S. 210–213; Laçın et al., *Ortaöğretim 11*, S. 107–109). Darüber hinaus ist dies die einzige detaillierte Darstellung der soziokulturellen und politischen Situation ethnischer und religiöser Minderheiten und in der modernen türkischen Geschichte. Neben ihrem Beitrag zur Schaffung eines multikulturellen Erbes sowie kosmopolitischen Bildern bestimmter Städte wie Edirne, Istanbul und Izmir in der auf positiven politischen Kontinuitäten beruhenden Darstellung auch Konflikte, deren Diskussion zur Entwicklung eines kritischen Ansatzes für das Verständnis der Schüler für Geschichte führen wird Fakten im türkischen sowie im weiteren Kontext, abgesehen von der Darstellung der modernen türkischen Geschichte mit Bezug zur Militärgeschichte. Dazu gehören zum Beispiel kontroverse Persönlichkeiten der späten osmanischen Ära wie Abdulhamid II und Mehmed VI (Vahdettin) sowie *İzmir Yangını* (Großes Feuer von Smyrna) im Jahr 1922, der Bevölkerungsaustausch zwischen Griechenland und der Türkei im Jahr 1924, *İstiklâl Mahkemeleri* (Independence Tribunals) in den 1920er Jahren, Versuche, 1925, und 1930 sowie in den späten 1940er Jahren ein Mehrparteienregime zu etablieren, und die Homogenisierungspolitik in der frühen republikanischen Ära. Es sollte jedoch auch angemerkt werden, dass das historische Kontinuum mit der Gründung der Republik und den Prinzipien von Mustafa Kemal Atatürk als Gründungsvater endet, was daher keinen Raum für weitere Diskussionen über die moderne türkische Geschichte lässt.

Die von den in Deutschland situierten Verlagen Anadolu und Önel herausgegebenen Schulbücher entsprechen zwar den oben genannten allgemeinen Tendenzen, stellen in einzelnen Fällen jedoch die in der Türkei vorherrschenden nationalistischen Erzählungen in Frage, zum Beispiel mit einem Text, der im Gegensatz zum dominanten Narrativ die Massenkonzersion zentralasiatischer Turkvölker zum Islam als Folge der militärischen Niederlagen charakterisiert: „Wie beim Wachstum aller Religionen ist es eine historische Tatsache, dass die Türken nach

Niederlagen weitgehend zum Islam konvertiert sind“ (*Türkçe Anadil Dersleri 8*, S. 105).²⁰ Ein Buch des Önel Verlages nimmt schlicht auf die „Die Einnahme Istanbuls“ Bezug und weicht damit von den in der Türkei weithin anerkannten Vorstellungen dieses Ereignisses als Eroberung (*fetih*) und Meilenstein der türkischen Geschichte ab (*Biz ve Dilimiz*, 1, S. 142).²¹ Dies zeigt, dass sie offener dafür sind, Transformationsstrategien in der Konzeptualisierung des türkischen Selbstverständnisses zu reflektieren. Insgesamt ist jedoch auch konfliktträchtiger Themen vermieden und verschiedene kulturelle, religiöse und sprachliche Gemeinschaften, einschließlich gesetzlich anerkannter Minderheiten in der Türkei wie der armenischen, griechischen und jüdischen Minderheiten sowie anderer Gemeinschaften, einschließlich assyrischer, bahais, kurdischer ausgelassen als Balkan- und Kaukasus-Herkunftsgemeinschaften.

Bemerkenswerter Weise wird in keinem der für diese Studie analysierten Schulbücher die gemeinsame Geschichte zwischen Deutschland und der Türkei explizit erwähnt. Für die Schulbuchreihe des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung, die für den weltweiten Gebrauch konzipiert wurde, ist das Fehlen bilateraler Bezüge dabei nicht ganz so verwunderlich wie bei den anderen beiden Verlagen. Da Önel und Anadolu ihre Bücher speziell für den deutschen Markt gestalten, böte sich hier durchaus die Gelegenheit, vernetzungsgeschichtliche Ansätze auszubauen. Dazu gehören nicht nur die jüngste Arbeitsmigration und ihre Folgen, sondern auch Gemeinsamkeiten in der Geschichte zweier Länder, wie die Annäherung während der Regierungszeit Kaiser Wilhelms II., Das Bündnis während des Ersten Weltkriegs oder die Rolle deutscher Professoren in der Türkische Bildungsreform der 1930er Jahre.

Abschließend lässt sich feststellen, dass sich die Darstellung der türkischen Geschichte auf konfliktfreie Teile der Vergangenheit konzentriert, und trägt dazu bei, ein türkisches Selbstverständnisses aufzubauen und zu erhalten, indem auf eine positive Selbstdarstellung zurückgreift und diese vertärkt. Aus didaktischer Sicht verfolgen die Schulbücher einen einheitlichen Ansatz zur türkischen Geschichte. Darüber hinaus werden kontroverse Themen nicht nur in Bezug auf ethnische oder religiöse Konflikte vernachlässigt, sondern auch andere wichtige soziale, wirtschaftliche oder politische Entwicklungen in der spätosmanischen und frühen republikanischen Ära, einschließlich Fragen der Modernisierung, des Nationalismus und der Demokratie.

²⁰ Original: „Bütün dinlerin gelişmesinde olduğu gibi, Türklerin de büyük ölçüde, yenilgiler sonunda Müslümanlığı kabul ettikleri tarihsel bir gerçektir.“

²¹ Original: „İstanbul’un Alınışı“

Wiedereinführung “unser reichen Kultur” als Kern des türkischen Selbst

Die türkische Kultur ist ein übergreifendes Thema in allen drei Schulbuchreihen für den Herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch. Während das nationalen Bildungsministerium der Vermittlung türkischer Kultur eine so bedeutende Rolle beimisst, dass sie dieser in jedem Schulbuch einen spezifischen Teil widmet, sind auf die türkische Kultur bezogene Themen in den Lehrbüchern des Anadolu und Önel Verlags in allen Kapiteln präsent.

Erfahrbare Kulturelemente werden in allen drei Schulbuchreihen an zentraler Stelle thematisiert. Dazu gehören beispielweise Hinweise auf die türkische Küche (*Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 134–139; *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 224–227), ihre besonderen elemente wie Tee (*Biz ve Dilimiz 2*, S. 19–29; *Pilot 4*, S. 128–129) und Kaffee (*Türkçe Anadil Dersleri 8*, S. 51–54)²², das traditionelle türkische Schattenspiel, Hacivat and Karagöz (*Biz ve Dilimiz 2*, S. 122–131; *Benim Türkçem 4*, S. 135–138; *Türkçe Anadil Dersleri 6*, S. 55–58; *Türkçe ve Türk Kültürü 4–5*, S. 115; *Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 41), Märchen (*Biz ve Dilimiz 2*, S. 47–56; *Pilot 3*, S. 102–103; *Türkçe Anadil Dersleri 5*, S. 41–43, 47–51; *Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 42–43), und Turkish music (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 197–210), sowie besondere Bestandteile der türkischen Traditionen (*Türkçe ve Türk Kültürü, 4–5*, S. 100–114).

Kulturelle Praktiken werden dabei nicht nur präsentiert um eine bestimmte nationale Identität zu konstruieren und zu etablieren, sondern haben eine Funktion in der Aufrechterhaltung einer positiven Selbstdarstellung. Dies wird in der Regel durch die Verwendung semantischer Komponenten zur Bildung positiv konnotierter Zuschreibungen/*Miranda* bei der Beschreibung illustrativer Beispiele beibehalten. Soziale Akteure werden hier also durchweg positiv oder anerkennend dargestellt, indem auf eine Strategie der Prädikation zurückgegriffen wird. So werden Beispiele türkischer Kultur in den Schulbüchern mit positiv konnotierten Adjektiven beschrieben und deren Qualität und Vielfalt durch Superlative hervorgehoben. Dies ist vor allem in den Schulbüchern des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung der Fall. Zusätzlich zu allgemeinen, idealisierten Aussagen sehen wir alle Verweise auf bestimmte Elemente, einschließlich der türkischen Küche und Musik:

²² Sowie Hinweise darauf, wie sie Lebensmittel in der Türkei vermisst haben, auf S. 22. 92 von *Benim Türkçem 3* mit folgenden Worten: „Auch wenn Cems Familie hauptsächlich an Deutschland lebt, vermissen sie viele lecker Sachen aus der Türkei“.
Original: „Cem’in ailesi çoğunlukla Almanya’da yaşasalar da, Türkiye’yi ve Türkiye’deki yiyecekleri çok özleyolar.“

„Auch ist unsere Türkei kulturell sehr reich. Unsere Hochzeitsfeier, Feste, Volkstänze, Speisen sind einige unserer Reichtümer.“ (*Türkçe ve Türk Kültürü 1–3*, S. 63)²³

„Die türkische Küche ist eines der reichsten Küchen der Welt. Unsere Küche hat ihren Reichtum der Küche im Palast der Osmanen und Seldschuken zu verdanken. Die Vielfalt der Produkte in Mitte Asien und Anatolien sind durch das Zusammenleben verschiedener Kulturen entstanden.“²⁴

„In unserer Kultur hat Musik einen wichtigen Platz. Die türkische Musik ist äußerst reich“²⁵

Obwohl weniger betont, werden Elemente der immateriellen Kultur, wie Eigenschaften und Werte, die den nationalen Körper formen, in diesen Schulbüchern ebenfalls durch eine diskursive Strategie der Fortführung hervorgehoben. So erklärt ein Buch des Anadolu Verlags die "Unabhängigkeit bewundern und Abhängigkeit als unehrenhaft [zu] betrachten" sei ein Merkmal der türkischen Kultur (*Türkçe Anadil Dersleri 7*, 2014: S. 110).²⁶

Darüber hinaus wird der Topos des historischen Erbes auf kulturelle Merkmale reflektiert, die als verkörpert in einer gemeinsamen Lebensweise präsentiert werden. So charakterisiert ein in Ankara erschienenes Schulbuch „in Frieden und Toleranz [zu] leben“ (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, 2010: S. 284) als Merkmal der türkischen Kultur:

„Es gibt sehr viele schöne Beispiele in unserer Kultur für das Leben in Frieden und Toleranz. In den Städten wie Antakya, Istanbul, Urfa und Mardin gibt es Angehörige verschiedener Religionen, die seit Jahren miteinander in Toleranz leben.“²⁷

Die positive Darstellung der türkischen Kultur und ihre Bedeutung als wichtiger Bestandteil der nationalen türkischen Identität wird von mehreren diskursiven Instrumenten getragen. So wird die räumliche und zeitliche Dimension hervorgehoben, über die Elemente der türkischen Kultur bis heute gepflegt werden (*Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 91; *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 17, 150, 221). Verweise auf ausländische Persönlichkeiten, die Aspekte der türkischen Kultur loben (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 242), oder Reisende Landschaft und Altertümer wertschätzen sowie Marco Polo und Cantacasin (*Biz ve Dilimiz 4*, S. 97; *Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 91) bilden eine weitere Strategie der Perspektivierung, die die positive

²³ Original: „Türkiye’imiz kültürel bakımdan da çok zengindir. Düğünlerimiz, bayramlarımız, halk oyunlarımız, yemeklerimiz sahip olduğumuz zenginliklerden bazılarıdır.“

²⁴ Original: „Türk mutfağı dünyanın en zengin mutfaklarından biridir. Mutfağımız bu zenginliği Orta Asya ve Anadolu topraklarının sunduğu ürünlerdeki çeşitliliğe, yüzyıllar boyunca birbirinden farklı birçok kültürle yaşanan etkileşime, Selçuklu ve Osmanlı gibi imparatorlukların saraylarında gelişen yeni tatların günümüze kadar yaşatılmasına borçludur.“

²⁵ Original: „Kültürümüzde müziğin önemli bir yeri vardır. Türk müziği oldukça zengindir.“

²⁶ Original: „Bağımsızlığa karşı hayranlık duymak ve bağımlı olmayı yüz kızartıcı saymak bizim geleneğimizdir.“

²⁷ Original: „Kültürümüzde de barış ve hoşgörü içinde yaşamının çok sayıda güzel örneği vardır. Antakya, İstanbul, Urfa, Mardin gibi illerimizde farklı dinlere mensup kişiler yıllardır yan yana hoşgörü içerisinde yaşamaktadırlar.“

Selbstdarstellung verstärkt (Wodak und Meyer, 2001, S. 73) .

Der interkulturelle Austausch wird vor allem im historischen Verlauf als Beitrag zur türkischen Kultur im anatolischen Kontext dargestellt, mit Verweis auf die Kontinuität, die dank des Topos des schönen, idyllischen Ortes (*locus amoenus*) eine Wahrnehmung der Singularisierung weiter prägt: „Überall in der Türkei gibt es viele historische Artefakte und Gebäude. Anatolien hat alle Entwicklungen erlebt, zahlreiche Kulturen integriert. Deshalb wird Anatolien auch ‚Wiege der Zivilisationen‘ genannt.“ (*Pilot 4*, S. 118)²⁸

Während die oben erwähnte positive Darstellung der türkischen Kultur allen Schulbuchreihen gemeinsam ist, verfolgen die in Ankara produzierten Schulbücher darüber hinaus eine Strategie der Verinheitlichung und des Zusammenhalts durch Aufrufe zu einer Mission, indem sie eine Pflicht und Verantwortung aller Türkinnen und Türken aus, die türkische Kultur aufrecht zu erhalten. Im Ausland zu leben bedeute zusätzlich, Repräsentant türkischer Kultur zu sein, wozu deren Kenntnis sowie Umsetzung im Lebensalltag nötig sei. Den Schülerinnen und Schüler des muttersprachlichen Unterrichts werden so die Rolle von Botschaftern der türkischen Kultur zugewiesen:

„Wir sind türkische Staatsbürger, die aus verschiedenen Gründen meilenweit von ihrer Heimat entfernt sind. Mit anderen Worten, wir sind Repräsentanten der Türkei in Europa. Sie leben und überlegen, die Menschen um uns herum und die Türken in der Türkei zu betrachten. Deshalb hat jeder von uns als Vertreter einen sehr wichtigen Verwandten: die türkische Kultur leben und am Leben erhalten“ (*Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 144).²⁹

In dieser Hinsicht, Lehrplan und Schulbücher des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung gehen dabei davon aus, dass die Kenntnis der eigenen Kultur einen unterstützenden Faktor für die selbstbewusste Auseinandersetzung und damit Integration in die Gesellschaften bildet, in denen die türkischen Schülerinnen und Schüler leben. Darüber hinaus wird eine Art transformative Strategie in Übereinstimmung mit der Kategorisierung von Wodak et al. (2009) vorgeschlagen, wobei die die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, sich mit

²⁸ Original: „Türkiye'nin her yeri tarihi eserler ile dolu. Tüm gelişmelere tanıklık etmiş, çok sayıda kültürü birleştirmiş Anadolu. Bu nedenle Anadolu'ya 'Uygurluklar Beşiği' denir.“ Siehe auch: *Türkçe Anadil Dersleri 7*, S. 97: „Die Türken haben im Laufe der Geschichte mehrere große und kleine Staaten auf den Kontinenten Asien, Europa und Afrika gebildet. Sie sind verschiedenen Gesellschaften begegnet, wurden von ihrer Kultur beeinflusst und haben diese Gesellschaften durch ihre eigene Kultur beeinflusst.“

Original: „Türkler, tarih boyunca Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında kimi büyük, kimi küçük birçok devlet kurdular. Değişik toplumlarla karşılaştılar, onların kültürlerinden etkilendiler ve kendi kültürleriyle de o toplumları etkilediler.“

²⁹ Original: „Bizler çeşitli sebeplerle vatanından kilometrelerce uzaklara gelmiş Türk vatandaşlarıyız. Bir başka deyişle bizler; Türkiye'nin Avrupa'daki temsilcileriyiz. Yaşadığımız çevredeki insanlar Türkiye'yi ve Türkleri bize bakarak değerlendiriyorlar. Bu yüzden her birimiz, birer temsilci olarak çok önemli bir görece sahibiz: Türk Kültürünü yaşamak ve yaşatmak.“

verschiedenen Aspekten der sie umgebenden Kultur vertraut zu machen und sich aktiver an der Gesellschaft, in der sie leben, zu beteiligen. Vor allem in den höheren Klassen thematisieren die Bücher für den mutter- und herkunftssprachlichen Türkischunterricht den Migrationskontext, in dem die Schülerinnen und Schüler leben. So fordert das in Ankara erschienene Schulbuch für die 8.–10. Klasse dazu auf, sich an die Gesellschaften in denen die Schüler leben, anzupassen, in ihnen zu engagieren und deren unterschiedliche Lebensstile zu respektieren:

„Im Ausland lebende türkische Kinder sollen die türkische Sprache und die Sprache ihres Wohnsitzlandes beherrschen ... Wir sollten nicht vergessen, dass wir Teil der Gesellschaft sind, in der wir leben. Die Anpassung an die Gesellschaft, in der wir leben, macht das Leben einfacher. Jede Gesellschaft hat ihren eigenen Lebensstil, ihre eigenen kulturellen Unterschiede. Das Respektieren dieser Unterschiede, das Bestätigen der sozialen Normen und damit das Umarmen der gegenwärtigen Gesellschaft macht uns glücklicher.“ (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 239–240).³⁰

Jedoch, auch wenn die Schulbücher keine explizite Abwertung anderer Kulturen oder Ethnien beinhalten, birgt die ungebrochene und unhinterfragte Idealisierung all dessen, was hier als Türkisch markiert wird (Altertümer, Gastfreundschaft, Teekultur u.v.m.) das Risiko, andere Kulturen implizit herabzusetzen.

Die im Anadolu und Önel Verlag erschienenen Bücher befassen sich jeweils explizit in Texten oder ganzen Artikeln mit Migration und Integration in Deutschland. Die 2014 im Anadolu Verlag veröffentlichten Bücher für Klasse 7 und 8 der Schulbuchreihe *Türkçe Anadil Dersleri* widmen diesem Thema jeweils ein Kapitel von 10–15 Seiten („Emigration und Integration“).³¹ Dabei lässt sich bei den in Deutschland erschienenen Schulbüchern eine Veränderung im Grundtenor feststellen. Dies zeigt sich insbesondere in der Darstellung von illustren Beispielen wie Erfolgsgeschichten oder Vorbildern, sowie in der Betonung der zunehmenden Rolle der deutschen Komponente in ihrem Selbstbild, die in mehreren Schulbüchern zu finden sind, wie z.B. „Türkischer Unternehmer, der fünftausend Menschen beschäftigte“ (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 245), „Eine Premiere in der Geschichte Deutschlands: „Cem Özdemir, dessen Eltern nach Deutschland als 'Gastarbeiter' einwanderten, und der zum Vize-Präsidenten einer politischen Partei gewählt wurde.“ (S. 246), „Fußballstars in Deutschland“ (S. 248), „Ich bin sowohl Deutsche als auch Türke“ (*Türkçe Anadil Dersleri 8*,

³⁰ Original: „Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem Türkçeye hem de yaşadıkları ülkenin diline aynı derecede hâkim olmaları arzu edilmektedir... Unutmayalım ki her birimiz yaşadığımız çevrenin bir parçasıyız. Yaşanılan çevreye uyum sağlamak hayatımızı kolaylaştırır. Her toplumun kendine ait bir yaşam tarzı, kültürel farklılıkları vardır. Bu farklılıklara saygı duymak, toplum kurallarına riayet etmek dolayısıyla bulunulan çevreyi benimsemek bizleri daha mutlu eder.“

³¹ Original: “Göç ve Uyum”.

S. 42), „Ich bin aus Deutschland“ (S. 43).³²

Eine Veränderung im Grundtenors bei der Darstellung der Migration in den spezifischen deutschen Einstellungen kann jedoch festgestellt werden, wenn man die Publikationsdaten in der Analyse berücksichtigt. Die in den 1990er Jahren erschienenen Schulbücher für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht spiegelten vor allem eine negative Darstellung wider, indem sie anhand von anschaulichen oder fiktiven Beispielen auf Probleme in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens im Migrationskontext hinwiesen, wie z.B. Fremdenfeindlichkeit, Bürokratie, Schwierigkeiten im Bildungssystem oder kulturelle Spannungen bei der Teilnahme an Klassenfahrten oder Schwimmunterricht. (z. B. *Biz ve Dilimiz 1*, S. 32–33, 64–65, 94; *Biz ve Dilimiz 3*, S. 37, 45, 48–49, 93–95; *Biz ve Dilimiz 4*, S. 33). Die negative Thematisierung des Lebens türkischer Einwanderer in Deutschland wurde in den seit 2000ern publizierten Schulbücher durch die positive Darstellung von Migrationserfahrungen (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, 2009: S. 239–243) sowie des Anadolu und Önel Verlags (*Türkçe Anadil Dersleri 7*, S.36) den bisherigen Rahmen überwiegend völlig abgelöst. Ersteres wird als Unterkapitel mit dem Titel „Yaşanan Sorunlar ve Uyum Süreci“ (Erfahrene Probleme und der Anpassungsprozess) vorgestellt.

Neben der Ermittlung der anhaltenden Probleme wurden im Lehrbuch auch eine Reihe von Veranstaltungen genannt, die auf interkulturelles Verständnis und Dialog abzielen und zum Anpassungsprozess beitragen. In einem repräsentativen Text, der beispielsweise vom Anadolu Verlag in *Türkçe Anadil Dersleri 7* (S. 36) veröffentlicht wurde, ermutigt Birand Birgül die Türken, sich für die Integration einzusetzen und einige Probleme zu identifizieren, anstatt sich ausschließlich auf den Topos des *locus terribilis* oder speziell des zu beziehen Topos des bitteren Vaterlandes (*acı vatan*):

„Es gibt immer noch einige Ungerechtigkeiten gegen uns Deutschland-Türken. Zum Beispiel gibt es einige Vermieter, die ihr Haus nicht an uns vermieten.

³² Original: „5 Bin kişiye iş veren Türk girişimci“, "Almanya tarihinde bir ilk: Anne-babası Almanya'ya `misafir işçi` giden Cem Özdemir, bir partinin eş başkanı seçildi,“ „Almanya'daki futbol yıldızları“.

Interkultureller Austausch und Offenheit, die anhand der Erfolgsgeschichten und Beiträge von Mitgliedern der türkischen Gemeinschaft in den europäischen Gesellschaften in *Türkçe ve Türk Kültürü* dargestellt werden, werden in *Türkçe Anadil Dersleri 8* (S. 42–43) durch anhand illustrativer Beispiele ausführlicher dargestellt, einschließlich Interviews mit Funda Tarhan, die in einer Große Bank in Frankfurt arbeitet, und Cem Özdemir, als das erste türkischstämmige deutsche Parlamentsmitglied, dargestellt

In dem ersten Fall, in dem zum Beispiel betont wurde, dass „verschiedene kulturelle Merkmale nicht zu bedeuten haben, dass man ein Ausländer ist“, wird hervorgehoben, dass „[die Türken] sowohl ihre Kultur bewahrt und sich definitiv in die [deutsche] Gesellschaft integriert haben. [Sie] sind Individuen mit dem Reichtum beider Kulturen, stark, gut ausgestattet. Sie genießen den Reichtum des Multikulturalismus“ (*Türkçe Anadil 8*, S. 42). Sie stellt weiter wie folgt fest: „Unterschiedliche kulturelle Merkmale zu haben heißt nicht, ein Fremder zu sein... Wir haben auch viele Unterschiede ... Aber diese Unterschiede sind kein Hindernis für uns, ein guter Deutscher zu sein ...Ich bin Deutscher genauso wie ich Türkenin.“

Deutschland ist kein großartiger Ort. Wenn die Türkei ein großartiger Ort oder besser als Deutschland gewesen wäre, wären wir nicht hier gewesen. Wenn wir hier leben, sollten wir uns bemühen, uns anpassen zu können, Schwierigkeiten zu ertragen ... In die Schule gehen, die Sprache lernen, einen Beruf erwerben!“³³

Die sich ändernde Erzählung ist auch in der referenziellen Darstellung Deutschlands und der Türkei durch die Verwendung des Topos der Definition präsent. Lexikalische Einheiten, die den Unterschied und das Anderssein in Bezug auf Deutschland bezeichnen, werden allmählich durch räumliche Bezüge ersetzt, die die Ähnlichkeit betonen. Die referentielle Darstellung von unserer Heimat („Vatanımız Türkiye“, „Yurdumuz“) (*Biz ve Dilimiz 1*, s. 107; *Biz ve Dilimiz 2*, s. 36) oder unser Türkei („Türkiyemiz“) (*Biz ve Dilimiz 3*, s. 77) und das Land der Deutschen („Alman eli“ in *Biz ve Dilimiz 3*, s. 61; „Alaman memleketi“ in *Biz ve Dilimiz 4*, s. 33) oder über die Gesellschaft zu erwähnen, in der sie leben („Almanya’da yaşayan bizler“) (*Biz ve Dilimiz 2*, s. 36), wurde ebenfalls verändert zu einem ausgewogeneren Ansatz, in dem auch Deutschland als "unser Land" bezeichnet wird (z. B. *Pilot 3*, S. 118) und dabei die Möglichkeit von Mehrfachidentitäten hervorhebt wie vorher erwähnt (z. B. *Türkçe Anadil Dersleri 8*, S. 42–43):

„Wir wurden alle hier geboren. Auch Deutschland ist unser Land. Wir kennen Deutschland besser als die Türkei. Dennoch lieben wir beide sehr. Deutschland ist unsere erste und die Türkei ist unsere zweite Heimat.“³⁴

Als ein bedeutendes Mittel, um die Möglichkeit einer solchen Veränderung des Zugehörigkeitsgefühls darzustellen, konkrete deutsch-türkische Rolemodels ermuntern die Schülerinnen und Schüler ihre Identitäten selbst zu gestalten und eine Transformationsstrategie zu bekräftigen. Ein Text mit dem Titel „Göçmen Türkler“ (dt.: migrantische Türken) in *Türkçe Anadil Dersleri 7* (S. 32) und „Türklerin Yaşadıkları Ülkelere Katkıları“ (dt. Beitrag der Türken zu den Ländern, in denen sie leben) in *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10* (S. 244–248), beispielsweise, hebt den Beitrag türkischer Arbeitsmigration zur europäischen Wirtschaft hervor.

Die jüngsten Publikationen vom Önel und Anadolu Verlag demonstrieren so ein selbstverständliches Gefühl der Zugehörigkeit in der Bundesrepublik lebender Türkinnen und

³³ Original: „Biz Almanya Türkleri’ne karşı hâlâ bazı yerlerde haksızlık yapılıyor. Örneğin, bize evini kiralamayan ev sahipleri var.

Almanya mükemmel bir ülke değil. Türkiye mükemmel veya Almanya’dan daha iyi olsaydı, bizler burada olmazdık. Burada yaşıyorsak; uyum sağlayabilmek için çaba göstermeli, bazı zahmetlere katlanmalıyız. Kendi mutluluğunuz ve çocuklarınızın esenliği için bırakın sokaklarda başıboş dolaşmayı! Çıkın kahvehanelerden! Okullara gidin, dil öğrenin, meslek öğrenin!“

³⁴ Original: „Hepimizi burada doğduk. Almanya artık bizim de ülkemiz. Almanya’yı TÜrkiye’den çok tanıyoruz. Fakat ikisini de çok seviyoruz. Almanya bizim birinci, Türkiye de ikinci vatanımız...“.

Türken und zeichnen das Bild eines durch Einwanderung veränderten Deutschland. Während frühere Schulbuchreihen aus dem Anadolu und dem Önel Verlag vor allem auf Probleme im Alltag des deutschen Migrationskontexts Bezug nahmen, bieten die seit Mitte der 2000er publizierten Bücher ein überwiegend positives Bild von Deutschland. Damit verschwanden auch weitgehend Erzählungen und Anregungen zur Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Spannungen aus den Schulbüchern. Es wären aber auch didaktische Zugänge denkbar, die eine selbstverständliche Zugehörigkeit zur Türkei und zu Deutschland vermitteln und gleichzeitig soziale, ethnische und religiöse Unterschiede sowie sich aus Diversität ergebende oder darauf beziehende Konflikte auf konstruktive Weise darstellen.

In Schulbüchern der Anadolu und Önel Verlags wird immer wieder Referentielle Strategien verwendet, um Elemente der deutschen Kultur, insbesondere Feste, verwiesen wobei die referentielle Mehrdeutigkeit gewahrt bleibt, ohne auf eine Debatte zu beziehen, die zu umstrittenen Bildern führen könnte, und sie einfach als „türkische und deutsche Feierlichkeiten“ zu bezeichnen, anstatt sich auf einen religiösen Hintergrund zu beziehen (*Benim Türkçem 4*, S. 117). Die Schulbücher des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung gehen dagegen kaum auf die konkrete die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler in Deutschland ein (z.B. *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 240). Dies mag vor allem darauf zurück zu führen sein, dass sich diese Schulbücher an türkische Schülerinnen und Schüler auf der ganzen Welt richten. Zusätzliche Übungsbücher oder auf spezifische Regionen oder Länder abzielende Lektionen könnten ergänzend diese Lücke füllen.

Die in Deutschland veröffentlichten Schulbuchreihen verweisen sehr viel häufiger und ausführlicher auf anschauliche Beispiele, nämlich konkrete Aspekte deutscher Kultur und des Alltagslebens in Deutschland. So laufen diese Schulbuchreihen des Önel und Anadolu Verlags weniger Gefahr, die eigene Kultur als höherwertig darzustellen. Schulbücher könnten jedoch noch stärker als im Sample der analysierten Schulbücher getan, indem sie den Topos der Ähnlichkeit verstärkten, gemeinsame oder ähnliche kulturelle Elemente in Beziehung zueinander setzen: ein gutes Beispiel dafür sind die nacheinander als Lektüretexte des im Anadolu Verlag erschienenen Buchs *Pilot 3* abgedruckten und über nach verbindenden Elementen fragende Aufgabenstellungen verbundenen Geschichten des Braunschweiger Till Eulenspiegels und des türkischen Nasreddin Hoca (*Pilot 3*, S. 106–109) oder ein positives Bild von Nikolaus zu präsentieren, indem er sich nicht nur auf seine Wurzeln in der Türkei bezieht, sondern auch Eigenschaften lobt (s. 125).³⁵ Ähnlich wie vernetzungsgeschichtliche Ansätze,

³⁵ „Nikolaus wurde im Demre (Myra) bei Antalya in der Türkei geboren und hat dort auch gelebt. Er war ein

wären derartige interkulturelle Perspektiven geeignet, das Residenzland in positiver und wertschätzender Weise zum Herkunftsland der Eltern zu setzen und das Verständnis für gemeinsame menschliche Erfahrungen und kulturelle Ausdrucksformen zu fördern.

Die Rekonstruktion des religiösen Selbst in einer neuen Umgebung

Die analysierten Schulbücher für den mutter- bzw. herkunftssprachlichen Türkischunterricht haben die Tatsache gemein, dass sie den Islam mit einer Strategie der Vereinigung und Kohäsion adressieren. Wie selbstverständlich wird Religion im Kontext türkischer Kultur behandelt, dies jedoch durchaus in unterschiedlicher Weise und Umfang. So wird Religion in den Büchern des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung mit 17–21% des Gesamtinhalts behandelt, in den Büchern der Verlage Önel und Anadolu ist der Anteil wesentlich geringer mit ca. 3%. Den Darstellungen des Islams ist in jedem Band der MEB-Bücher– wenn auch in unter der Oberüberschrift Kultur – ein gesondertes Kapitel gewidmet, dass sich ausgiebig mit den verschiedenen Facetten des sunnitischen Islams beschäftigt. Die Inhalte der Schulbücher des türkischen Ministeriums für Bildung regen im muttersprachlichen Türkischunterricht demnach eine Auseinandersetzung mit dem Islam im Sinne eines islamischen Religionsunterrichts an.

Dazu gehören „Her Şeyi Yaratan Allah’tır,“ (Es ist Gott, der alles erschafft), „Günlük Hayatta Dinî İfadeler ve Semboller“ (Religiöse Ausdrücke und Symbole im täglichen Leben), „Hz. Muhammed’in Çocuklara Verdiği Değer“ (Der Wert, den Prophet Muhammad den Kindern beibringt), „Güzel Davranışlar“ (Schöne Verhaltensweisen) und „Sübhâneke Duası ve Fatiha ile İhlas Sureleri“ (Subhâneke-Gebet und Sure al-Fatiha und Ihlas) als Teile des Kapitels „Allah İnancı“ (Glaube an Allah) im Schullbuch für die Klassen 1–3; „İmanın Esasları“ (Grundlagen des Glaubens), „Hz Muhammed (s.a.v.)’in Hayatı“ (Das Leben des Propheten Muhammad), „Dinî Aylar, Günler ve Geceler“ (Religiöse Monate, Tage und Nächte), „İslam Dininde Temizliğin Önemi“ (Die Bedeutung der Sauberkeit in der islamischen Religion), „Dinî Kavramlar“ (Religiöse Konzepte), „İslam’da Duanın Yeri ve Önemi“ (Der Ort und die Bedeutung des Gebets in Islam) und „İslam Dini Bazı Davranışlardan Sakınmamız İster“ (Der Islam fordert uns auf, einige Verhaltensweisen zu vermeiden) als Teil von „İman, İslam, Ahlak“ (Glaube, Islam, Moral) für die Klassen 4–5; „İslam’ın Şartları“ (Bedingungen des

großer Denker und Geistlicher. Für seine Güte war er überall bekannt. Alle Menschen behandelte er gleich und er half jedem, ohne einen Unterschied zwischen den Religionen oder Sprachen, zwischen Arm und Reich oder zwischen Mann und Frau zu machen. Ganz besonders aber liebte und beschützte er die Kinder.“

Islam), „İslam’da İbadetler“ (Anbetung im Islam), „Tövbe ve Bağışlama“ (Umkehr und Vergebung), „Müslümanların Kutsal Kitabı Kur’an-ı Kerim,“ (Das Heilige Buch der Muslime, der Koran), „Ahiret İnancı,“ (Der Glaube des Jenseits), „Güzel Ahlakın İslam’daki Yeri ve Önemi“ (Der Ort und die Bedeutung guter Moral im Islam), „İslam Dini Zararlı Alışlanlıklardan Sakınmamızı İster“ (Islam Bitten Sie uns, schädliche religiöse Gewohnheiten zu vermeiden), und „İslam Dininde Aİle“ (Familie in der islamischen Religion) als Teile „İslam İnanç ve Değerleri“ (Islamische Überzeugungen und Werte) für die Klassen 6–7; und schließlich „İlahî Dinler,“ (Göttliche Religionen), „Ayete’l- Kürsi’yi ve Anlamını Öğrenelim,“ (Lass uns den Vers’l-Kürsi und seine Bedeutung lernen), „Kültürümüzde Yaygın Bazı Tasavvufî Yorumlar“ (Einige in unserer Kultur übliche sufistische Kommentare), „Nâs Suresi ve Anlamını Öğrenelim“ (Lass uns Sure An-Nas und seine Bedeutung lernen), „Hz. Muhammed (s.a.v.) Hoşgörülüydü“ (Prophet Muhammed war tolerant), „İslam’da Övülen Bazı Ahlaki Tutum ve Davranışlar“ (Einige moralische Einstellungen und Verhaltensweisen im Islam gelobt), als Teil des Kapitels „Din, Kültür ve Medeniyet“ (Religion, Kultur und Zivilisation) für die Klassen 8–10.

Die Abbildungen und Diskurse, die in der Lehre des Islam als Bestandteil der Lehre der türkischen Kultur präsentiert werden, können als Teil des breiteren Rahmens der türkisch-islamischen Synthese angesehen werden, der auf die Vereinigung der nationalen und der religiösen hinweist, dh der türkischen und Islamisch, wie von Rauf Ceylan (2015) als hegemonialer ideologischer Rahmen seit den 1980er Jahren hervorgehoben.³⁶

Die Anadolu- und Önel-Bücher stellen Religion explizit in einen sozio-kulturellen Zusammenhang und thematisieren dabei nahezu ausschließlich die religiösen Feste. Anadolu und Önel präsentieren den Islam als selbstverständlichen Bestandteil der türkischen Identität und Selbstbildes. Dazu wird weitgehend nicht explizit auf deren religiöse Inhalte und Bedeutungen eingegangen. Als Ausnahmen sehen wir zum Beispiel Rituale und Anforderungen des Opferfestes in *Benim Türkçem 3* des Önel Verlags (S. 128–129).

Statistisch gesehen liegt der Schwerpunkt der in Ankara konzipierten Schulbuchreihe *Türkçe ve Türk Kültürü* auf religiösen Lehren und Orthopraxie (das richtige Tun und Handeln in einer Religion), die mit Auswendiglernen von Suren und Gebeten, religiösen Formeln wie auch mit der Kenntnis von Biographien bedeutender religiöser Persönlichkeiten einhergeht. Die Aufgaben zielen auf das Bekenntnis zur eigenen Religion Islam, deren Lehren und aus ihnen

³⁶ Für eine umfassende Diskussion siehe Etienne Copeaux, *Tarih Ders Kitaplarında (1931–1993): Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine* [In Geschichtsschulbüchern (1931–1993): Von der türkischen Geschichtstheorie zur türkisch-islamischen Synthese] (İstanbul: İletişim, 2006).

abgeleitete Verhaltensweisen ab. *Türkçe und Türk Kültürü 1–3* (S. 166) bieten den Schülern eine Liste guter Verhaltensweisen, einschließlich des Essens mit basmala beginnen, Respekt gegenüber Älteren äußern, Tierlieb-Sein, Begrüßung, guter Kontakt zu unseren Freunden und sauber sein und das Beten (167). Die Einheiten des Schulbuches enden mit Gebeten und Suren auf arabisch und türkisch (S. 168–179), während das Schulbuch für die Klassen 4–5 (S. 202–207) bestimmte Verhaltensweisen behandelt, die im Islam verboten sind, wie Lügen, Diebstahl, Neid, Verspottung und die Respektlosigkeit gegen die Eltern und Älteren. Ein besonderes Thema, das in *Türkçe und Türk Kültürü 6–7* (S. 196–197) vorgestellt wird, besagt dass “Der Islam will, dass wir uns von schädlichen Angewohnheiten hüten sollen“ wobei diese wie Alkohol, Rauchen, Drogen und Glücksspiele spezifiziert werden.

Insbesondere in den Klassen 1–7 werden dabei keine multiperspektivischen Zugänge angeboten. Hier ist Hacı-Halil Uslucan zuzustimmen, das Ziel der religiösen ist offenbar die „unkritische und unreflektierte Habitualisierung“ in eine – wie angenommen – bereits bestehende islamkonforme Lebensweise (Uslucan 2013, S. 3). Hier sehen wir, dass ein Topos der Konsequenz verwendet wird, um die Verbindung zwischen einem guten Menschen und der Befolgung der Ordensregeln hervorzuheben.

Der Islam ist dabei mit wenigen Ausnahmen monolithisch in Gestalt des sunnitischen Islams hanafitischer Prägung und stets personifiziert und belehrend („der Islam sagt/will“, „der Muslim soll“) dargestellt. Dazu gehören beispielsweise Aussagen, dass „Muslime sollten sich auch um die Händehygiene kümmern“ („Müslümanlar da el temizliğine özen göstermelidir“, *Türkçe ve Türk Kültürü 4–5*, S. 193), „Jeder Muslim sollte das Innere reinigen, indem er sowohl gute Taten tut als anbetet und auch Buße tut“ („Her Müslüman hem güzel işler ve ibadet yaparak hem de tövbe ederek iç temizliği yapmalıdır“, *Türkçe ve Türk Kültürü 4–5*, S. 195), „Ein Muslim sollte lernen, was gemäß der Religion des Islam verboten ist, und sich von ihnen fernhalten“ („Bir Müslüman İslam dinine göre nelerin haram olduğunu öğrenmeli ve bunlardan uzak durmalıdır“, *Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 197), „Ein Muslim sollte etwas über die Verhaltensweisen lernen, die von der Religion des Islam verboten sind, und entsprechend handeln“ („Bir Müslüman, İslam dininin yasakladığı davranışların neler olduğunu öğrenmeli ve bunlara göre hareket etmelidir“, *Türkçe ve Türk Kültürü 4–5*, S. 202), „Muslime müssen gute Taten tun und anbeten, nachdem sie geglaubt haben“ („Müslümanların iman ettikten sonra güzel iş ve ibadet yapmaları gerekmektedir“, *Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 168), „Ein Muslim sollte den Koran mit seinem Originaltext und seiner Übersetzung lesen“ („Müslüman Kur’an’ı hem asıl metniyle hem de mealinden (tercümesinden) okumalıdır“, *Türkçe ve Türk Kültürü 6–7*, S. 190), „Muslim ist tolerant, verzeihend“ („Müslüman

hoşgörülüdür, affedicidir“, *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 302), „Gemäß der Religion des Islam ist es die Pflicht eines jeden Muslims, den Bedürftigen zu helfen“ („İslam dinine göre ihtiyacı olana yardım etmek her Müslümanın görevidir“, *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 306)

Nur die im Schulbuch für die Klassenstufe 8–10 enthaltenen Lektionen, in denen die alevitische und Sufi-Traditionen erwähnt werden, deuten auf das Vorhandensein einer inneren Diversität hin. Es ist bemerkenswert, dass Bezugsperson des Alevitentums wie Hacı Bektaş Veli und der vierte Kalif des Islams Ali (‘Alī ibn Abī Tālib) als Teil des türkisch-religiösen Erbes and “Eine der einflussreichsten Interpretationen in der islamischen Kultur” präsentiert werden, da sie von der im übrigen Text als unhinterfragt dargestellte Interpretationen des Islams abweichende Glaubenspraktiken inspirieren (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 278–283).

Jedoch während dies einige wichtige Grundsätze des Glaubens beinhaltet, einschließlich „Dört Kapı Kırk Makam“ („Vier Tore vierzig Ebenen“), beschrieben von Hacı Bektaş-ı Veli, geben die Texte keine Informationen über die besonderen Riten und Rituale der Aleviten. Die Aleviten, größte religiöse group second to the Orthodox, Sunni İslam in der Türkei, werden außerdem nicht in ihrer gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedeutung thematisiert.

Im Gesamtzusammenhang scheint eine konstruktive Strategie, die sich auf den Topos der Ähnlichkeit als Teil des breiteren Rahmens der von Wodak et al. definierten Strategien der "Assimilation, Inklusion und Fortführung" stützt, durch Trivialisierung unterstützt zu werden (Wodak et al., 2009, S. 36–37)

Das Schulbuch für Klasse 8–10 (S. 262–271) geht zudem aus islamischer Perspektive auf die Buchreligionen ein. Der Topos der Ähnlichkeit prägt den Hauptansatz bei der Darstellung der vorgestellten Religionen, wobei auch auf die innere Gleichartigkeit zurückgegriffen wird. Diese Religionen werden idealtypisch bzw. ohne detaillierte historische Einbettung oder innere Diversifizierung knapp dargestellt. Neben dem Judentum und Christentum wird hier auch der Islam erneut thematisiert. Die Behandlung der drei monotheistischen Religionen, präsentiert mit einer einleitenden Aussage, dass „Obwohl es in einigen Fragen Unterschiede gibt, gibt es auch viele ähnliche Prinzipien in allen göttlichen Religionen im Allgemeinen“ (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 270),³⁷ wird gefolgt von den Aussagen über die Ähnlichkeiten dieser auf den Ebene des Glaubens, der Rituale und der Moral, die in allen genannten Religionen ähnlich positiv oder negativ verstanden werden. Hierin lässt sich durchaus der Ansatz erkennen, Parallelen zwischen den abrahamitischen,

³⁷ Original: „Bazı konularda ayrılıklar bulunmasına rağmen genel olarak bütün ilahî dinlerde birçok benzer ilke de vardır.“

monotheistischen Religionen herauszuarbeiten, um ein gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen und Schülerinnen und Schüler auf den interreligiösen Dialog vorzubereiten. Allerdings wird dies didaktisch kaum unterfüttert.

Obwohl die Erzählungen von Gemeinsamkeiten als Erleichterung des interreligiösen Dialogs und zur Entwicklung eines Bewusstseins für verschiedene Religionen angesehen werden können, fehlen in den Passagen explizite Hinweise auf das religiöse und soziokulturelle Erbe von Christen und Juden in der Türkei. Dazu gehören fehlende Hinweise auf die präsentierten Bilder wie die Kirche St. Antonius von Padua und die Ahrida-Synagoge in Istanbul, die einfach als „Kirche“ und „Synagoge“ bezeichnet werden. (*Türkçe ve Türk Kültürü 8–10*, S. 263). Die dargestellte Unbestimmtheit birgt die Gefahr einer weiteren Trivialisierung.

Die Schulbücher von Anadolu und Önel Verlag thematisieren Religion insgesamt sehr viel weniger ausschließlich im Kontext von Festen. Dazu gehört Ramadanfest (*Biz ve Dilimiz 2*, S. 82–89; *Pilot 4*, S. 136; *Türkçe Anadil Dersleri 5*, S. 118–119; *Benim Türkçem 2*, S. 114–121; *Benim Türkçem 4*, S. 106–110), and Opferfest (*Biz ve Dilimiz 3*, 82–89; *Türkçe Anadil Dersleri 6*, S. 118–119; *Benim Türkçem 3*, S. 128–129) or feste feiern im Allgemeinen (*Benim Türkçem 3*, S. 130–131; *Benim Türkçem 4*, S. 104–105) sowie Weihnachten (*Pilot 4*, S. 137; *Türkçe Anadil Dersleri 6*, S. 116–117; *Benim Türkçem 4*, S. 107–108), Ostern (*Türkçe Anadil Dersleri 5*, S. 117). Dabei verweisen sie allerdings auf die Bedeutung des interreligiösen und des interkommunalen Austausches im deutschen Kontext.

Indem sie vor allem mit religiösen Festen arbeiten, weisen sie eine Nähe zu religionspädagogischen Bildungsdiskursen in Deutschland auf. Gerade Schulbücher für den christlichen Religionsunterricht sowie Ethikunterricht in der Sekundarstufe I wählen religiöse Feste als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Religionen. Dies unterstreicht auch eine Strategie der Transformation in Bezug auf das Selbstverständnis der Schüler in Bezug auf die religiöse Dimension, die es ermöglicht, islamische religiöse Feste zu bewahren und gleichzeitig Feste im breiteren deutschen Kontext zu übernehmen. Die interkommunalen Beziehungen greifen sie auf, indem sie verschiedene islamische und christliche Feiertage wie z.B. Ramadan und Weihnachten (*Benim Türkçem 4*, S. 107–108) oder Personen wie Nikolaus (*Pilot 2*, S. 92–93; *Pilot 2*, S. 125; *Türkçe Anadil Dersleri 6*, S. 116) aus verschiedenen Perspektiven besprechen. Thematisiert werden dabei die Erfahrungen mit dem Ramadan in deutschen Schulen etc., wie auch gemeinsame Weihnachtsfeiern in der Schule:

„Papa,
wenn es so ist,
dass Weihnachten nicht unser Fest ist,
sondern den Deutschen gehört,

geben wir doch
von unseren Festen
den Deutschen ein Stück,
und die Deutschen
geben uns
ein Stück Weihnachten.

Dann gehören die Feste uns allen,
nicht war?“ (Pilot 4, S. 137)

Ein Ansatz von Multiperspektivität findet sich in den Schulbüchern des Anadolu Verlags, wenn sie zur Diskussion über die Geburtstagsfeier. Der vorgestellte Fall konzentriert sich auf die Tatsache, dass einige Muslime, hier Eltern der Kinder, die um Erlaubnis bitten, an der Geburtstagsfeier ihrer Freunde teilzunehmen, ihre täglichen Aktivitäten aus religiöser Sicht rechtfertigen (z Diese Einstellung wird von jüngeren Generationen in Frage gestellt, die aufgefordert werden, auf die Aussage ihrer Eltern zu antworten, indem sie „Ayse und Emine, sind das keine Moslems?“ Oder „Feiern Nicht-Moslems die Geburstage oder die Menschen?“ (Pilot 4, S. 104–105). Es ist bemerkenswert, dass eine Frage als Teil der Aufgaben des Textes die Schüler auffordert, diese traditionalistische Perspektive zu diskutieren, die keine molarisierende Antwort liefert. Im Gegensatz zu Erzählungen oder fiktiven Beispielen in früheren Ausgaben türkischer Schulbücher, in denen religiöse Figuren oder Normen als Hindernis für die Integration von Kindern in verschiedene Bereiche des gesellschaftlichen Lebens dargestellt werden, können diese Fälle als Teil einer Transformationsstrategie betrachtet werden, die den Unterschied zwischen damals und heute hervorhebt, und darüber hinaus als eine Demontagestrategie, indem solche traditionellen Perspektiven negativ dargestellt und abgewertet werden.

Darüber hinaus sehen wir, dass diese Schulbücher auch Raum für eine kritische Analyse weit verbreiteter Argumente zur Rolle der Religion in der türkischen Geschichte bieten. Ein Text von Emre Kongar, der in *Türkçe Anadil Dersleri 8* (S. 105) vorgestellt wurde, argumentiert, dass die Konversion der Türken zum Islam in hohem Maße die Folge militärischer Niederlagen und Massaker war, obwohl die hegemoniale Erzählung die Ähnlichkeiten zwischen dem Islam und dem vorislamischen hervorhob Überzeugungen der alten Türken.

Im Kontext der gegenwärtig in Deutschland entstehenden islamischen Religionspädagogik formulierte Lernziele, wie die Auseinandersetzung mit der inneren Vielfalt des Islams, der Entwicklung von Sprechfähigkeit im durch religiöse Pluralität gekennzeichneten Kontext, sind in den Büchern aus dem Türkischen Ministerium für nationale Bildung kaum didaktisch umgesetzt. *Türkçe Anadil Dersleri 6* (S. 118) hebt dagegen hervor,

dass das Opferfest sowohl von Sunniten als auch von Aleviten gefeiert wird, während *Türkçe Anadil Dersleri 5* (S. 118) weitere Informationen zu verschiedenen Fastenritualen von Aleviten liefert, entsprechend dem ersten Fall.

Geschlechtervorstellungen zwischen beibehaltenen und veränderten Darstellungen

Der Wandel der Rolle und der Rechte der Frau gehören zum Gründungsnarrativ der türkischen Republik und fanden so Eingang in den türkischen Bildungskanon. Die Gegenüberstellung einer von Unterdrückung charakterisierten Vergangenheit und dem Ideal der 'neuen Frau' wurde so als Merkmal der modernen türkischen Nation in dominanten Diskursen beschrieben (Altan-Olcay, 2009: 167). Als Spiegel der hegemonialen Narrative des Nationalstaats haben Schulbücher als wichtige Bildungsakteure daher einen großen Anteil an der Herstellung einer durch Geschlechtlichkeit bestimmten türkischen Identität, wie bereits anhand von Lehrplänen und Schulbüchern für den Einsatz an türkischen Schulen in der Türkei aufgezeigt wurde (vgl. Altan-Olcay, 2009; Altınay, 2004). Als konstitutiver Bestandteil des Narratives von den Errungenschaften der türkischen Republik, bilden die Darstellungen Geschlecht und Geschlechterrollen daher eine wichtige Dimension der Analyse nationaler Formationen des Selbst.

Die hier untersuchten Schulbuchreihen weisen in Teilen denn auch relevante, wenn auch unterschiedliche, Narrative und Geschlechterbilder auf. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schulbuchreihen aller drei Verlage in ihren historischen Ausführungen die bedeutende Rolle der Frau in historischen zentralasiatischen Gesellschaften betonen und im Sinne eines Topos des historischen Erbes hervorheben. So steht im Schulbuch des Bildungsministeriums für die Oberstufe, *Türkçe ve Türk Kültürü 8–10* (S. 36):

„Bei den Türken wurde schon seit den frühesten Zeiten der Gleichheit zwischen Mann und Frau eine sehr große Wichtigkeit beigemessen. Früher saßen die Frauen der Khane neben dem Thron des Khans bei ihnen. Damit eine Kriegsentscheidung getroffen werden konnte, musste die Frau ihre Einwilligung geben. Und wenn es zu einer Kriegsentscheidung kam, führte den einen Teil des Heeres der Khan und den anderen Teil seine Frau, sie kämpften gemeinsam.“³⁸

Türkçe Anadil Dersleri 7 verweist auch auf die Beteiligung von Ehefrauen an der Herrschaftsausübung in der zentralasiatischen Geschichte (S. 110). Diese positive

³⁸ Original: „Türklerde ilk dönemlerden bu yana kadın erkek eşitliğine çok büyük bir önem verilmiştir. Eski Türk hakanları tahta otururken yanlarında hanımları da bulunurdu. Bir savaş kararı alınırken hanımının da onayı gerekirdi. Savaş kararı alındığı zaman da ordunun bir başına hakan, öbür başına da sultan geçer, birlikte savaşırlardı.“

Selbstdarstellung mit Bezug auf die Ära Zentralasien wird jedoch durch einen Topos des Vergleichs verstärkt. In Abgrenzung zu Praktiken auf der arabischen Halbinsel vor Entstehung der muslimischen Gemeinschaft, von wo der Mord an neugeborenen Mädchen überliefert ist, der vom Propheten Muhammed ausdrücklich verboten wurde, verweist *Biz ve Dilimiz 5* aus dem Önel Verlag darauf, dass die Geburt eines Mädchens in „alten türkischen Familien“ nicht als trauriges Ereignis verstanden wurde.

„In alten türkischen Familien wurde die Geburt eines Mädchens nicht wie in anderen Völkern als ein trauriges Ereignis oder als Ehrlosigkeit betrachtet; im Gegenteil, manche Frauen baten die Oguz Prinzessin drum, Gott dafür anzubeten, dass er ihnen eine Tochter beschert.“³⁹

Die Schulbuchreihen der drei Verlage betonen des Weiteren die politischen und sozialen Errungenschaften von Frauen durch die türkische Republik in Abgrenzung zur vorangegangenen Zeit im Osmanischen Reich. Allerdings unterscheiden sich hier durchaus die Erklärungsmuster. Die Bücher des türkischen Bildungsministeriums schreiben die (Wieder-)Einführung der Gleichberechtigung der Frau dem Republikgründer Atatürk persönlich zu, betonen die Gleichwertigkeit von Frauen und Männern im Islam und heben den besonderen Beitrag von Frauen z.B. im türkischen Befreiungskrieg oder die unter Türken übliche Monogamie hervor. Dabei scheint die Situation von Frauen allerdings eher idealisiert dargestellt zu werden und möglicherweise bestehende Probleme nicht angesprochen. Das Kapitel „Islam, Glaube und Werte“ aus *Türkçe ve Türk Kültürü 6–7* widmet ein Unterkapitel dem Thema „Familie im Islam“, das in einer Demontage-Strategie frauenfeindliche Praktiken als unvereinbar mit dem Islam und nicht in ihm begründet kritisiert werden. Auch wenn die kritisierten Praktiken nicht weiter spezifiziert werden, gibt es an dieser Stelle jedoch Hinweise auf gesellschaftliche Problemstellungen gepaart mit einer Handlungs- und Argumentationsoption unter islamischen Vorzeichen:

„Die unter Muslimen beobachteten Praktiken in Bezug auf Frauen, die mit dem Islam unvereinbar sind, stammen nicht aus dem Islam. Solche Praktiken sind das Ergebnis von Unwissenheit und einem Missverständnis der Religion.“(S. 199).⁴⁰

In den Schulbüchern des Önel und Anadolu Verlags lässt sich einerseits eine bemerkenswerte Entwicklung der Geschlechterrollenbilder in den Veröffentlichungen seit den 1990ern

³⁹ Original: „Eski Türk ailelerinde bir kız evladın dünyaya gelişi diğer bazı kavimlerde olduğu gibi mutsuz bir olay veya şerefsizlik sayılmaz; aksine, bazı kadınlar kendilerine bir kız evlat vermesi için Tanrı'ya yalvarmalarını Oğuz prenseslerinden dilerlerdi.“ (*Biz ve Dilimiz 5*, S. 115).

⁴⁰ Original: „Kadımlarla ilgili olarak Müslümanlar arasında görülen ve İslam ile bağdaşmayan uygulamalar İslam'dan kaynaklanmamaktadır. Bu tür uygulamalar, bilgisizliğin ve dini doğru anlamamanın bir sonucudur.“

nachzeichnen, andererseits thematisieren sie die Veränderungen in den Rechten und der gesellschaftlichen Stellung von Frauen. Während Bücher für den Türkischunterricht aus den 1990er Jahren Frauen im häuslichen Bereich verortet und Männern die Rolle des Broterwerbs zugewiesen war (e.g. *Biz ve Dilimiz 1*, S. 64) sowie der Tochter zugeteilt wurden, die ihrer Mutter bei der Hausarbeit helfen musste (*Biz ve Dilimiz 3*, S. 37), sieht dies in aktuell vom Önel und Anadolu Verlag herausgegebenen Schulbüchern anders aus.

Biz ve Dilimiz für die 5. Klasse aus den späten 1990er Jahren widmet Frauen in der türkischen Gesellschaft ein Unterkapitel mit 20 Seiten als Teil des Kapitels mit dem Titel „Kadın ve Toplum“ (Frauen und Gesellschaft) (S. 115–135), die eine unstete Entwicklung der Rolle der Frau in der türkischen Geschichte zeigt. Während Frauen in den alten Turkstaaten Zentralasiens kadim Türk als Männern gleichgestellt werden und der Mut von Frauen betont wird, ändert sich deren Situation mit dem zunehmenden Einfluss des Islams. Insbesondere in der osmanischen Periode wurden diesem Narrativ zufolge der Rechte und Handlungsspielräume von Frauen eingeschränkt. Es kann argumentiert werden, dass die Autoren nicht nur eine Strategie des Vergleichs, sondern auch eine Schwarz-Weiß-Darstellung zwischen der türkischen Komponente des Selbstbildes gegenüber der islamischen und vor allem der osmanischen Komponente anwenden, indem sie sich auf illustre Beispiele stützen.

Mit den Modernisierungsbestrebungen im späten Osmanischen Reich wiederum ging, entsprechend des hier präsentierten Narrativs, ein Erwachen türkischer Frauen („Kadınların Uyanışı“) einher. Eine Strategie der Intensivierung wird auch in der Beschreibung der folgenden Modernisierungsbemühungen der Republikgründung durch Kemal Atatürk dargestellt, die zu einer Stärkung der Rechte und Entwicklungschancen der Frauen führten. Bebildert sind diese Erläuterungen mit einem Foto des Republikgründers und seiner Ehefrau in westlicher Kleidung sowie mit Bildern türkischer Frauen der osmanischen Zeit aus orientalistischer Perspektive und nach Republikgründung.

„Jahrhunderte lang wurde sie unterdrückt. Sie besaß nicht die gleichen Rechte wie die Männer. (...) Mit den Revolutionen Atatürks zusammen gewannen unsere Frauen am zeitgenössischen Leben teilzuhaben. Ihre Bekleidung hat sich verändert. Sie hat sich überall und in jedem Bereich am gesellschaftlichen Leben beteiligt.“⁴¹

Die neuesten Bücher für den Türkischunterricht in der Grundschule rekurren nicht mehr auf den Islam oder zentralasiatische antike Kulturen, um wünschenswerte Geschlechterrollenbilder

⁴¹ Original: „Yüzyıllar boyunca baskı altında tutulmuştu. Erkeklere eşit haklara sahip değildi. (...) Öte yandan art arda gelen Atatürk devrimleriyle birlikte kadınlarımız, çağdaş yaşamın oranaklarından yararlanmalaya başladılar. Giyimleri kuşamları değişti. Her yerde ve her alanda birlikte toplumsal yaşama katıldı.“ (*Biz ve Dilimiz 5*, S. 132).

zu legitimieren, sondern wurden offenbar einem Gendermainstreaming in Bild und Text unterzogen. So portraitiert das 2017 veröffentlichte Schulbuch *Benim Türkçem* für die 3. Klasse Frauen selbstverständlich als Erwerbstätige und gleichgestellt.

„Die Mutter von Cem sah glücklich aus. Ihr Chef hatte ihr eine Postkarte geschickt, mit der er ihre frohen Festtage wünschte [...]“⁴²

Allerdings finden wie hier auch idealisierte Narrative vor, in denen Geschlechterunterschiede in der Vergangenheit nicht angesprochen werden. Beispielsweise in einem Rückblick auf die Migrationsgeschichte einer Familie, in der die Ehepartner – und nur diese – gemeinsam entschieden hätten, nach Deutschland zu gehen. Retrospektiv scheint hier ein, entsprechend heutiger Vorstellungen in Deutschland, idealisiertes Bild einer partnerschaftlichen Ehe gezeichnet zu werden, in der beide Ehepartner über die Auswanderung entscheiden:

„In dieser Zeir erzählte jeder, dass Deutschland nach Arbeitern suche. Mein Opa fragte meine Oma, ob sie nach Deutschland fahren sollten. Dann sind sie zusammen mit dem Zug nach Deutschland gekommen“ (*Benim Türkçem* 3, S. 101)⁴³

Ein Beispiel dafür sind männliche und weibliche Rolemodels in der 2014 publizierte Ausgabe von *Türkçe Anadil Dersleri* 8:

„Funda Tarhan arbeitet in Frankfurt in einer großen Bank als Handelskauffrau. Funda Tarhan, geboren in Deutschland, ist in Esslingen unter Türken aufgewachsen.“⁴⁴

Hier lassen sich also auf der visuellen Ebene Bemühungen erkennen, Geschlechterrollen als gleich abzubilden, obwohl diese noch Potenzial aufweisen. Zum Beispiel führen die Geschwister Cem und Seda die Lernenden durch die Schulbuchreihe *Benim Türkçem* des Önel Verlags. Cem ist dabei allerdings die unübersehbar aktivere Person, der ca. 146-mal auftaucht, während Seda ca. 45-mal abgebildet ist. Neben der Tatsache, dass die Lektion „Ich lerne Berufe kennen!“ wird mit Verweisen auf Cem gelehrt, er wird auch als Hauptfigur vorgestellt, die türkische Grammatik unterrichtet.

⁴² Original: „Cem'in annesi mutlu görünüyordu. Patronu, bayramını kutlamak için ona bir kart göndermişti [...]“ (*Benim Türkçem* 3, S. 130).

⁴³ Original: „O günlerde herkes Almanya'nın işçi alacağını konuşuyormuş. Dedem düşünmüş ve babaanneme Almanya'da gidelim mi diye sormuş. Sonra birlikte trene binip Almanya'ya gelmişler.“

⁴⁴ „Funda Tarhan, Frankfurt'ta büyük bir bankada pazarlamacı olarak görev yapıyor. Almanya doğumlu Funda Tarhan, Esslingen kentinde Türker arasında büyümüş.“ (*Türkçe Anadil Dersleri* 8, S. 42).

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulbücher der drei Verlage historischen Inhalten einen bemerkenswert großen Anteil widmen. Diese sind überwiegend auf den nationalen Kontext bezogen. Thematisch dominieren dabei die antiken türkischen Staaten Zentralasiens, die Gründungsgeschichte der modernen Türkei sowie die Schlüsselfigur Mustafa Kemal Atatürk. Die Schulbücher aller Verlage zeichneten sich durch eine positive Selbstdarstellung aus, indem sie die als glorreich beschriebene Vergangenheit in der Antike und die Beiträge der Türken zu den Errungenschaften für die islamische Zivilisation und der Ausbreitung des Islams hervorheben. Das trifft allerdings in besonderer Weise auf das in Ankara herausgegebene Schulbuch *Türkçe ve Türk Kültürü* (2010) und das im Önel Verlag in den 1990ern verlegte Schulbuch *Biz ve Dilimiz* zu. Beide Schulbuchserien widmen diesen historischen Phasen besonders viel Raum und generieren anhand dieser das türkische Selbst in Abgrenzung zu einer als anders konstruierten vormodernen Periode. Insgesamt widmen gerade die seit 2010 im dem Önel und Anadolu Verlag veröffentlichten Schulbuchreihen der türkischen Kultur und Geschichte wesentlich weniger Raum.

Trotz unterschiedlicher Ausprägung lässt sich feststellen, dass die untersuchten Schulbücher eine transformative Strategie in der Darstellung türkischer Identität und Selbstbilder im deutschen Kontext widerspiegeln, was bedeutet, dass sie zwar die Beibehaltung der bereits vorhandenen Komponenten der türkischen Kultur betonen, aber gleichzeitig bestimmte kulturelle Elemente aus dem breiteren deutschen Kontext anerkennen und fördern. Die in der aktuellen Geschichtsdidaktik prominenten Zugänge, wie vernetzungsgeschichtliche Ansätze oder Multiperspektivität, sind jedoch in allen drei Schulbuchreihen höchstens ansatzweise vorzufinden. Dieses Ergebnis ist gleichzeitig ein Hinweis auf das auszubauende Potential von Bildungsmaterialien für den herkunftssprachlichen Unterricht an deutschen Schulen. In dieser Hinsicht zeichnet sich ein substantieller Unterschied zwischen den Türkei- und Deutschlandbasierten Verlagen ab. So gelingt es gerade den in den 2010ern erschienenen Schulbüchern des Anadolu Verlags starke Bezüge in die Alltagswelt von in Deutschland lebenden Schülerinnen und Schülern herzustellen. In den historischen Teilen der Schulbücher spiegelt sich das jedoch nicht wieder. Jedoch auch hier ließen sich vernetzungsgeschichtliche Narrative und Beispiele, die die gemeinsame Vergangenheit der Türkei und Deutschlands in den Blick nehmen, einbauen und didaktisch aufbereiten. Für die Schulbuchreihe des Bildungsministeriums in Ankara wäre hierbei zu empfehlen, entsprechend ergänzende regions- oder landesspezifische Zusatzmaterialien oder Zusatzkapitel mit konkreten Lebensweltbezügen aufzunehmen.

Der Blick auf historische Narrative ermöglicht eine differenzierte Beantwortung der Fragen, wie die Geschichte religiöser und ethnischer Vielfalt, inklusive Erinnerungen an Konflikte, in die Konstruktionen nationaler Identität eingebunden sind. Neben den dominanten Inhalten ist gerade in diesem Kontext relevant, welche Themen in den Schulbüchern ausgelassen oder vermieden werden. Dazu lässt sich feststellen, dass sich die Darstellung der türkischen Geschichte insgesamt auf konfliktfreie Teile der Vergangenheit konzentriert und sensitive Themen wie ethnische oder religiöse Konflikte weitestgehend vernachlässigt. Während die Betonung der innerstaatlichen Gleichheit oder Ähnlichkeit aufrechterhalten werden sollte, führte dies zu einer Trivialisierung wichtiger Ereignisse der türkischen Geschichte. Die Lebenssituation von sowie die Existenz ethnischer oder religiöser Minderheiten in Vergangenheit und Gegenwart bleiben ebenso wie der Bevölkerungsaustausch zwischen der neu gegründeten türkischen Republik und Griechenland im Anschluss an den ersten Weltkrieg, der auf beiden Seiten den Weg zur Gründung eines Nationalstaates eröffnete, unerwähnt. Auch Konflikte um Urbanisierung und andere bedeutende soziale, wirtschaftliche oder politische Entwicklungen in der modernen Türkei sind in den Schulbüchern nicht zu finden.

Die Schulbücher beschreiben die türkische Nation in Geschichte und Gegenwart positiv und weitgehend unreflektiert. Wie bereits der Erziehungswissenschaftler und Türkei-Experte Hacı Halil-Uslucan (2013) festgestellt hat, ist die Schulbuchreihe des Ministeriums in Ankara durch eine zur unhinterfragt affirmativen Identifikation mit der Türkei und dem Islam einladende Sprache charakterisiert. In diesem Zusammenhang, wird die türkische Kultur nicht nur positiv dargestellt, sondern idealisiert, indem auf ihre "äußerst reichhaltigen Bestandteile" verwiesen wird. Eine solche Idealisierung birgt das Potential, andere Kulturen abzuwerten und den gegenseitigen Austausch mit Angehörigen anderer Minderheiten oder die Identifikation mit dem Residenzland zu erschweren. Die Lehrpläne (und Schulbücher) heben die Pflege der türkischen Kultur und Sprache denn auch als wichtige Aufgabe für die im Ausland lebenden Türiinnen und Türiken als „Repräsentanten unseres Landes“ (MEB 2009:2) hervor.⁴⁵ Gleichzeitig ermutigen diese Schüleriinnen und Schüleri zur Anpassung an und Integration in die Gesellschaften, in denen sie leben. Sie sollen sich mit verschiedenen Elementen der deutschen Kultur und Gesellschaft vertraut machen und sich aktiver an der deutschen Öffentlichkeit

⁴⁵ „Andererseits in den Ländern, in denen sich unsere im Ausland lebenden Bürger befinden, In Anbetracht der Tatsache, dass sie Repräsentanten unseres Landes sind, ist der weit verbreitete Gebrauch der türkischen Sprache durch die neuen Generationen auch wichtig für die Förderung unseres Landes.“
Original: „Diđer yandan yurt dıřında yařayan vatandařlarımızın buldukları ölkelerde, ölkemizin birer temsilcileri oldukları düşünöldüğünde, Türkçenin yeni kuřaklar tarafından yaygın olarak kullanılması yurdumuzun tanıtımı açısından da önem tařımaktadır.“

beteiligen.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Bücher des Önel und Anadolu Verlags, die in den 2010er Jahren veröffentlicht wurden: Sie blenden konflikträchtige oder problembehaftete Episode ebenfalls weitgehend aus. Schulbücher haben jedoch durchaus das Potential soziale, ethnische und religiöse Unterschiede und sich aus der Diversität ergebende oder darauf beziehende Konflikte auf konstruktive Weise darzustellen und so Schülerinnen und Schüler für kontroverse Diskussionen trittsicher zu machen. Die Schulbücher für den herkunftssprachlichen Unterricht nehmen mit ihren expliziten Bezügen auf deutsche Lehrpläne für sich das Ziel in Anspruch, affirmative Beispiele für die Völkerverständigung und die Friedenserziehung mit Blick auf das Auskommen zwischen verschiedenen Nationen und Völkern zu behandeln. Dieses Potenzial könnte auf der didaktischen Ebene intensiver umgesetzt werden.

Bereits im Jahr 2013 hat Haci Halil Uslucan in seiner Analyse der Schulbücher des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung feststellen können, dass diese keine Diskriminierung von so genannten nicht-türkischen Ethnien vornehmen. Die hier vorliegende vergleichende Analyse der untersuchten Schulbuchreihen aus drei Verlagen konnte dieses Ergebnis bestätigen. Allerdings gehen die Schulbücher aller drei in diese Studie einbezogenen Verlage offenbar davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler des muttersprachlichen Türkischunterrichts ausschließlich türkischer und muslimischer Herkunft und Identität sind. Dieses idealisierte türkische Selbstbild, das auf Gleichheit beruht, entsteht nicht durch Abgrenzung oder Abwertung anderer soziokultureller Gemeinschaften, sondern durch Trivialisierung, d. h. dadurch, dass ihre soziokulturellen Merkmale in der Türkei in den Schulbüchern nicht erwähnt werden. Innerislamische Diversität werden lediglich ansatzweise im vierten Band des Türkischen Ministeriums für Nationale Bildung *Türkçe ve Türk Kültürü* sichtbar gemacht, aber nicht explizit oder in Bezug auf die Schülerschaft thematisiert. Die gegenwärtige und vergangene ethnische und religiöse Vielfalt der Bevölkerung spielen in den Schulbüchern der drei Verlage bis auf wenige Ausnahmen keine Rolle. Anders- oder nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler werden also nicht mitgedacht, wenn beispielsweise besprochen wird, „wie wir Ramadan feiern“.

Die jüngeren Bücher aus dem Önel und dem Anadolu Verlag enthalten keine in kultureller, religiöser oder gesellschaftlicher Hinsicht problematischen Inhalte, könnten aber, so wie die Bücher aus dem türkischen Bildungsministerium, in stärkerem Maße das Kontroversitätsgebot sowie multiperspektivische und vernetzungsgeschichtliche Ansätze aufnehmen.

Als Ergebnis der Schulbuchuntersuchung scheinen Forderungen zur Abschaffung weder

des HSU in Landesverantwortung noch des durch Konsulate angebotenen Türkischunterrichts gerechtfertigt. Allerdings könnte eine Expertenkommission zur Struktur und Organisation, zu den Inhalten sowie den Materialien für den HSU und damit zur Qualitätssicherung des Bildungsangebots beitragen.

Schließlich wäre zu überlegen, ob die einzelnen in diesem Bericht beschriebenen problematischen Inhalte in Schulbüchern für den HSU, wie z.B. die Vermittlung kontroverser Themen im Geschichtsunterricht, um bei den Schülern ein kritisches Denken zu entwickeln, wie es in Deutschland bereits in den anderen Sozialkundefächern in der Schule gefordert wird, oder Auslassungen wie die nahezu völlig fehlende Repräsentation religiöser und ethnischer Minderheiten in der Türkei durch ergänzende Bildungsmaterialien aufgegriffen werden können, um Lehrkräfte bei der Durchführung eines multiperspektivischen und dem Kontroversitätsgebot verpflichteten Unterrichts zu unterstützen.

Eine grundlegend überarbeitete Ausgabe von *Türkçe und Türk Kültürü* wurde 2019 veröffentlicht. Mit den neuen Lehrbüchern wurden wichtige strukturelle Änderungen umgesetzt. So war damit die Einführung eines Lehrbuchs für jede Klassenstufe sowie die Umstrukturierung des Inhalts in sechs primäre Fachrahmen durch Streichung des Kapitels über religiöse Inhalte verbunden.

Nicht nur, weil türkische Schülerinnen und Schüler nach wie vor die größte Gruppe von Lernenden des herkunftssprachlichen Unterricht aller Sprachen bilden, sondern auch, weil bildungspolitische Debatten über die Inhalte des Türkischunterrichts in Deutschland anhalten, die im Saarland zum Ende des Konsulatsunterrichts und in Schleswig-Holstein zur Einführung des Staatlichen Unterrichts geführt haben, scheint es sinnvoll, die 2019 erschienenen neuen Schulbücher für den herkunftssprachlichen Unterricht mit der Vorgängerausgabe zu vergleichen und die Veränderungen nachvollziehbar zu machen.

Eine solche Analyse wird die Diskussion um die Entwicklung einer emischen Perspektive im Vergleich zu den in der überarbeiteten Liste des Hessischen Ministeriums aufgeführten Schulbüchern des Anadolu- und Önel Verlags voranbringen und das Ausmaß der strukturellen, didaktischen und technischen Verbesserungen aufzeigen, die diesbezüglich vorgenommen wurden. Dies würde zur Debatte über die Zulassungskriterien für Unterrichtsmaterialien beitragen, die im herkunftssprachlichen Unterricht verwendet werden können.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Akal D (2017). Siyasi kriz Türkçe derslerini vurdu. *Deutsche Welle Türkçe*, 20. Oct. Available at: <https://www.dw.com/tr/siyasi-kriz-t%C3%BCrk%C3%A7e-derslerini-vurdu/a-41033056>

Altan-Olcay, Ö. (2009). Gendered Projects of National Identity Formation: The Case of Turkey. *National Identities*, 11(2): S. 165–186.

Altınay, A. (2004). *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave MacMillan.

Arıcı, B & H.A. Kırkkılıç (2017). Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri. *ASOS Journal- The Journal of Academic Science*, 5(41), S. 480–500.

Ateşal, Z. (2014). 8–10. Sınıf “Türkçe ve Türk Kültürü” Ders Kitabının Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. *Turkophone 1*(1), S. 62–73.

Bauböck, R. (1998): Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts, Cinar, D. (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, S. 290–320.

Çakır, M. & C. Yıldız. (2016). Almanya`daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), S. 217–257.

Can. N. & M. Can (2009). Yurtdışında Bulunan Türk Çocuklarının Eğitimleriyle İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2009), S. 112–130.

Caprez-Krompæk, E. (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster.

Ceylan, R. (2015): „Raus aus den Koranschulen“. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14* (2015), H.2, 169–183.

Çelik, N. (2017). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Eğitiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkad- Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(1), S. 21–33.

Çelik, Y. & I. Gülcü (2016). Yurtdışında Kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), S. 287–296.

Demirel O. (2010). „Muttersprachlicher Unterricht“ oder „Herkunftssprache“. *Yeni Hayat*, 26. Jan. Online unter: <https://yeniheyat.de/2010/01/26/%E2%80%9Emuttersprachlicher-unterricht%E2%80%9C-oder-%E2%80%9Eherkunftssprache%E2%80%9C-%E2%80%93-das-letzte-wort-ist-nicht-gesagt/>.

Deniz, K. & B. Uysal (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı. *TÜBAR*, 27 (Spring 2010), S. 239–261.

DHA. (2016). Karlsruhe'de Türk dilinin geleceği konuşuldu. *Sözcü*, 6. Jun. Online unter: <https://www.sozcu.com.tr/2016/dunya/karlsruhede-turk-dilinin-gelecegi-konusuldu-1264005/>

Evrensel. (2017). Almanya'da Türkiyeli öğretmenlerin dersleri de tartışılıyor. *Evrensel*, 3. Apr. Available at: <https://www.evrensel.net/haber/314599/almanya-da-turkiyeli-ogretmenlerin-dersleri-de-tartisiliyor>

GEW. Analyse des Unterrichtsmaterials „Türkçe ve Türk Kültürü“ (Türkisch und türkische Kultur), nichtveröffentlichtes Dokument vom 12.05.2013.

Gogolin, I. & S. Oeter (2011): Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en, In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59 (1), S. 30–45.

Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.) (2006): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden.

Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkinder. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 236–251.

Karahan, Serhat (2016): Türkische Lehrkräfte der ersten Stunde: Erfahrungen pädagogischer Professionalität in Nordrhein-Westfalen. Wiesbaden.

Karakaşoğlu, Y., Linnemann M. & D. Vogel (2019): Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität: Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren. *Transnationale Mobilität in Schule Arbeitspapier*, 2/2019. Online unter: <http://dx.doi.org/10.26092/elib/228>.

Kempert, S. et al. (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: C. Diehl, Ch. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden, S. 157–241.

Knigge, M. et al. (2015): Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der

Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. Eine Pilotstudie bei Jugendlichen und ihren Eltern mit russischem, türkischem und vietnamesischem Sprachhintergrund in Hamburg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), S. 143–167.

Küppers, A. & C. Schroeder (2017): Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 46(1), S. 56–71.

Mediendienst Integration (2020): *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Berlin, Mediendienst Integration. Online unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf

Reich, Hans H. (2015). Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts - Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. In: Schader, Basil (Hrsg.): *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch. Grundlagen und Hintergründe*, Zürich: Orell Füssli 2015, S. 168–171.

Reich, Hans H. (2016). Herkunftssprachenunterricht, in: Riemer C, Burwitz-Melzer E, Mehlhorn G, Bausch K-R, Krumm H-J, (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Auflage, S. 221–223.

Reich, Hans H. (2016). *Mehrsprachigkeit im Deutschen Bildungssystem: Türkisch und Russisch im Fokus*, Manuskript vom Plenarvortrag auf der Konferenz, gehalten am 3.–4. März 2016, in der Botschaft der Republik Türkei: Berlin.

Scharin, M. (2013): *Funktion und Realisierung des Herkunftssprachenunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Finnland*. Online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201312031677>.

Schroeder, C. (2015): Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Küppers, A, Pusch, B. & P. Uyan Semerci (Hrsg.): *Bildung in transnationalen Räumen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 191–212.

Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar *ZfWT* 2(3), S. 239–253.

Tekin, N.M. (2016). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Kültürlerarası Etkileşimi Sağlamada Ortak Değerlerin Kullanımı. In *ERPA International Congress on Education 2006, Book of Proceedings*. Sarajevo, S. 839–847.

Uslucan, H.-H. (2013). Wissenschaftliche Analyse der türkischen Lehrbücher. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichtes Manuskript.

Uslucan, H.- H. (2015). Werte und Werteerziehung in türkischen Familien. *SchulVerwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 26, Heft 7/8, 196–198.

Uslucan, H.-H. (2016). Werte und Werteerziehung in türkischen Familien. *Religion unterrichten*, Heft 2, 14–16.

Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburg: Edinburgh University Press.

Wodak, R. (2001) "What CDA is about" In: Wodak, R. & Meyer, M. (Hrsg.) (2001) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Woerfel T. et al. (2014): Mehrsprachigkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. In: *LiLi-Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 43 (174), S. 44–65.

Woerfel, Till (2014): *Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen?* In: Trautmann, C., Noel Aziz Hanna, P. & B. Sonnenhauser (Hrsg.): *Interaktionen*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, S. 135–152.

Yalçın, K. (2000). Almanya'da Türkçe Anadil Dersleri ve Okullardaki Tehlikeli Gelişmeler. <http://www.kemalyalcin.com/index.php/menu-ogesi-egitim/almanya-da-tuerkce-anadil-egitimi/76-almanyada-turkce-anadili>.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yasayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yıldız, C. (2013). Die gegenwärtige Situation des muttersprachlichen Türkischunterrichts in Deutschland. The Present Situation of Turkish Courses as a Mother Tongue in Germany. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yıldız, C., & M. Çakır (2016). Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Bu Ülkede Verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. In: A. Okur, B. İnce, & I. Gülece (Eds.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi and Sakarya Üniversitesi TÖMER. S. 27–36.

Lehrpläne und Schulbücher

- Atay, M.& Atay, U. (2017). Pilot 3. Wassenberg: Schulbuch Verlag.
- Atay, M.& Atay, U. (2016). Pilot 2. Wassenberg: Schulbuch Verlag.
- Atay, M.,& Atay, U. (2015). Pilot 4. Wassenberg: Schulbuch Verlag.
- Atay, M., Çakır, S., Denizli, G., Durgut, A., Erdoğan, M., Oğuzkan, T., Önel, M., Özgüç. A.R., Stenzel, R.,& Thürmann, E. (1992). Biz ve Dilimiz 1. Köln: Cornelson Verlag & Önel Verlag.
- Atay, M., Çakır, S., Denizli, G., Durgut, A., Erdoğan, M., Oğuzkan, T., Önel, M., Özgüç. A.R., Stenzel, R.,& Thürmann, E. (1991). Biz ve Dilimiz 2. Köln: Cornelson Verlag & Önel Verlag.
- Atay, M., Denizli, G., Durgut, A., Erdoğan, M., Oğuzkan, P., Önel, M., Stenzel, R. (1993). Biz ve Dilimiz 3. Köln: Önel Verlag.
- Atay, M., Denizli, G., Erdoğan, M., Oğuzkan, P., Önel, M., Stenzel, R., Özdemir, E. (n.d.). Biz ve Dilimiz 4. Köln: Önel Verlag.
- Atay, M., Denizli, G., Oğuzkan, P., Özdemir, E. (1998). Biz ve Dilimiz 5. Köln: Önel Verlag.
- Cazgır, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C., Türedi, Ş. (2012). *Ortaöğretim Tarih 10*. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.
- Çakır, S.,& Kaya, H. (2015). Türkçe Anadil Dersleri 5. Wassenberg: Schulbuchverlag Anadolu.
- Çakır, S.,& Kaya, H. (2014). Türkçe Anadil Dersleri 6. Wassenberg: Schulbuchverlag Anadolu.
- Çakır, S. (2014a). Türkçe Anadil Dersleri 8. Wassenberg: Schulbuchverlag Anadolu.
- Çakır, S. (2014b). Türkçe Anadil Dersleri 7. Wassenberg: Schulbuchverlag Anadolu.
- Demirbaş, H., Karadağ, M., Usta, H.,& Bozçalı, M. (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1–3. Sınıflar. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.
- Ekinci, Y. (2017a). Benim Türkçem 4. Köln: Önel Verlag.
- Ekinci, Y. (2017b). Benim Türkçem 3. Köln: Önel Verlag.
- Ekinci, Y. (2017c). Benim Türkçem 2. Köln: Önel Verlag.
- Kartal Güngör, T, Demirbaş, H., Öztürk, H., Halaçlı, F., Koç, Levent., Çiftçi, F., Parlak, N.,& Yılmaz, Y. (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4–5. Sınıflar. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.
- Laçın, A., Önal, B., Demir, B., Erdem, E., Kaplan, M., Arıca, M., Gündoğdu, S., Aydemir, V., Karakaya, Y., Çakmak, Y. (2018). *Ortaöğretim Tarih 11 Ders Kitabı* [Secondary education history 11 textbook]. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.

Tarih 2 Ders Kitabı [History 2 textbook]. (2003). Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları (1–10. Sınıflar)* [Lehrplan Türkische Sprache und Kultur für türkische Schülerinnen und Schüler im Ausland (1.–10.Klasse)]. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.

Usta, N., Önder, Z., Çitil, S., Aslan, S., Parlak, N., & Bektaş, M. (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6–7. Sınıflar*. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.

Uzun, O., Usta, H., Aldemir, F.P., Turan, Z., Bağrıaçık, T., Karadağ, M., & Fidan, M.A. (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8–10. Sınıflar*. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları.

Parlamentarische Dokumente mit Bezug zum HSU (Auswahl)

Abgeordnetenhaus Berlin: Konsulatsunterricht an Berliner Schulen – Licht in die Blackbox bringen. Schriftliche Anfrage, Drucksache 18/10262, 26.01.2017.

Bremische Bürgerschaft: Für eine ideologiefreie Schule – Einsatz von türkischen Konsularlehrern beenden! Antrag der Fraktion der FDP Drucksache 19 / 337 S vom 29.07.2016.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Türkischer Konsulatsunterricht in Hamburg – Wie steht der Senat hierzu? Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Anna-Elisabeth von Treuenfels-Frowein (FDP). Drucksache 21/8647 vom 13.04.2017.

MEB (1997) *Alman Federal Cumhuriyeti'ndeki Türk Çocuklarının Eğitimi-Öğretimi ve Sayısal Bilgiler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

Niedersächsischer Landtag: Einfluss der türkischen Regierung auf den Schulunterricht in Niedersachsen. Anfrage der Abgeordneten Dr. Stefan Birkner und Christian Grascha (FDP) Drucksache 17/7779 vom 12.04.2017.

Landtag von Baden-Württemberg: Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zur Gestaltung des Konsulatsunterrichts in Baden-Württemberg, Drucksache 16 /1840 vom 24.03.2017.

Abgeordnetenhaus Berlin: Muttersprachlicher Unterricht in den Sprachen Türkisch, Kurdisch und Arabisch. *Drucksache 13165. 18/13165* vom 25.01.2018.

Medienberichterstattung zum HSU (Auswahl)

Albrecht, Janine: Türkische Schulbücher auf dem Prüfstand. Deutsche Welle. 01.07.2013.
<http://www.dw.com/de/t%C3%BCrkische-schulb%C3%BCcher-auf-dem-pr%C3%BCfstand/a-16888629>

Evrensel: Almanya'da Türkiyeli Öğretmenlerin Dersleri de Tartışılıyor. Evrensel, 3 April 2017, <https://www.evrensel.net/haber/314599/almanyada-turkiyeli-ogretmenlerin-dersleri-de-tartisiliyor>

Mediendienst Integration: Diskussionen um türkischen Konsulatsunterricht. <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-der-tuerkischekonsulatsunterricht>, 1.06.2017.

Vieth-Entus, Susanne: Widerstand gegen türkischen Konsulatsunterricht, in: Berliner Tagesspiegel 12.12.2016.

DHA: Karlsruhe'de Türk Dilinin Geleceği Konuşuldu. Sözcü, 2. Juni 2016, <http://www.sozcu.com.tr/2016/dunya/karlsruhede-turk-dilinin-gelecegi-konusuldu-1264005/>.

SWR International: Rheinland-Pfalz Gefragt: Muttersprachlicher Unterricht, 27.1.2017, <https://www.swr.de/international/rheinland-pfalz-gefragt-muttersprachlicher-unterricht/-/id=233334/did=18910882/nid=233334/6t3z2n/index.html>.

Heilbronner Stimme: Kultusministerin hält an Konsulatsmodell fest, 18.08.2017.