



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Abholen, wo sie stehen!?

Inhalte über die Türkei in österreichischen GW - Schulbüchern
als ein Blickwechsel: Vergleich österreichische und türkische
Sekundarstufe II; Schulbücher zu Türkei - bzw. Europabild

verfasst von/ submitted by

Güler Sevil

angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2020/ Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt/
Degree programme code as it appears on
The student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geographie
und Wirtschaftskunde und
UF Psychologie und Philosophie

Betreuet von/ Supervisor:

Mag. Dr. Christian Sitte

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, im November 2020

Danksagung

In erster Linie möchte ich mich bei meinen Eltern und Geschwistern, welche mich sehr unterstützt haben, bedanken, sowohl während des Schreibens meiner Diplomarbeit als auch während meines gesamten Studiums. Ohne die immer notwendigen aufmunternden Worte wäre das Schreiben der Arbeit nicht möglich gewesen.

Ich danke auch vor allem meinem Mann, der sehr viel Geduld mir gegenüber brachte und bei Schwierigkeiten stets um mein Wohlergehen bemüht war und immer an meiner Seite stand.

Des Weiteren möchte ich mich besonders bei Univ. Lektor Prof. Mag. Dr. Christian Sitte für die Betreuung, sowie für die Unterstützung während des Verfassens der Arbeit sehr bedanken. Vor allem war es für uns in der jetzigen Situation eine große Herausforderung, aber trotzdem hat er sich sehr viel Zeit für die Betreuung der Diplomarbeit genommen und hat mir wertvolle Literatur zur Verfügung gestellt und immer wieder inhaltliches Feedback gegeben. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Das Material, welches ich für meine Analyse verwendet habe, hat mir die Frau Yorulmaz Ayse aus dem Yunus-Emre-Institut in Wien freundlicherweise bereitgestellt, bei der ich mich dafür ebenfalls bedanken möchte.

Zum Schluss möchte ich mich auch an meinem Korrektorat, Caglayan Celik bedanken, der sich mit Geduld und Mühe Zeit für das Korrigieren meiner Arbeit genommen hat.

Vorwort

Während meines Studiums bekam ich durch den Besuch einiger Lehrveranstaltungen, immer mehr das Interesse eine Schulbuchanalyse durchzuführen. In den fachdidaktischen Proseminaren von Univ. Lektor Dr. Christian Sitte wurde mir die Schlüsselfunktion von Schulbüchern – sowohl in Österreich als auch im Vergleich mit ausländischen Beispielen- nahegelegt.

Die vorliegende Arbeit wird zwischen dem österreichischen und die türkische Geographie (und Wirtschaftskunde) Unterricht, seiner Ausprägung in den Curricula und in dessen vorgeschlagener Umsetzung in Schulbüchern anhand eines exemplarischen Beispiels angesetzt sein.

Eine zusätzliche Motivation für mich ist ferner meine bilinguale Sprachkompetenz, die ich in diese, in der österreichischen Fachdidaktik bislang wenig untersuchte Thematik produktiv einbringen kann. Als zukünftige GWK- Lehrerin fand ich, die während der Arbeit festgestellten inhaltlichen und auch methodischen Aspekte beim Vergleich von türkischen und österreichischen GW - Schulbüchern sehr interessant. Das Schulbuch ist im Fach "Geographie und Wirtschaftskunde" eines von mehreren Schulmedien, welches jedoch auf Grund seiner großen Verbreitung und technisch problemlosen Einsetzbarkeit in den Klassenzimmern das am Häufigsten im Unterricht verwendete Arbeitsmittel. Es wird in der Literatur auch als „Basismedium“ bezeichnet. (vgl. mehrfach bei Sitte Ch. 2001)

Abstract

During my studies I got more and more interest in doing a textbook analysis by attending a few courses. In the professional didactic seminars of Univ. Lecturer Dr. Christian Sitte was suggested to me the key function of school books - both in Austria and in comparison with foreign examples.

The present work will be set between Austrian and Turkish geography (and economics) lessons, its expression in the curricula and its proposed implementation in school books using an exemplary example.

An additional motivation for me is also my bilingual language competence, which I can productively contribute to this subject, which has so far been little studied in Austrian specialist didactics. As a future GWK- teacher, I found the content-related and also methodological aspects of the comparison of Turkish and Austrian GW school books very interesting. The textbook is one of several school media in the subject of "geography and economics", but due to its widespread use and technically problem-free usability in classrooms it is the most frequently used tool in class. It is also referred to as the "basic medium" in the literature. (see in Sitte Ch. 2001)

Inhaltsverzeichnis

1. Problemaufriss und Zielstellungen.....	8
2. Einwanderungsgeschichte Österreichs-.....	11
eine kurze Begründung für die Relevanz meines Ansatzes	
2.1 Entwicklung der Zahl der Schülerinnen und Schüler.....	12
2.2 Familiärer Hintergrund von Schülerinnen und Schüler- einige kurze Fakten.....	13
2.3 Bildungshintergrund der Eltern.....	13
3. Die Wahrnehmung „des Anderen“ Wahrnehmungsgeographie.....	15
3.1 Begriffsdefinition.....	15
3.2 Das Geographische Konzept der Wahrnehmung und Darstellung.....	18
3.3 Raumwahrnehmung im GW- Unterricht.....	21
4. Geographische Repräsentation der Türkei in Österreich.....	25
5. Das türkische Bildungssystem.....	28
5.1 Primarschulwesen.....	29
5.2 Sekundarschulwesen.....	29
6. Der türkische GW- Lehrplan- Sozialkundeunterricht in der Sek. I.....	31
6.1 Lernziele der türkischen Sozialkundeunterrichts lt. Lehrplan.....	32
7. Geographieunterricht in der Sek. II.....	37
7.1 Lehrplan und Gliederung der Inhalte aus den Schulbüchern der Sek. II.....	37
8. Der österreichische Lehrplan zum Vergleich.....	41
8.1 Lehrplan 1985.....	41
8.2 Lehrplan 2000.....	44

9. Das Schulbuch als Medium im GW- Unterricht.....	47
9.1 Die Bedeutung und der Einsatz des GW- Unterrichts in der Türkei.....	48
9.2 Einbindung türkischer Schülerinnen und Schüler in den GW- Unterricht	51
10. Sozialkunde Schulbuch- Ein Überblick.....	54
11. Das türkische Geographie Schulbuch der Sek. II.....	57
12. Schulbuchanalyse.....	64
12.1 Ausgewählte österreichische Schulbücher mit Türkei Themen.....	66
13. Themenbereich „Europa“ im türkischen Lehrplan.....	77
14. Themenbereich „Europa“ im österreichischen Lehrplan.....	81
15. Resümee.....	84
16. Literaturverzeichnis.....	86
17. Abbildungsverzeichnis.....	94
18. Tabellenverzeichnis.....	96
19. Anhang.....	97

1. Problemaufriss und Zielstellungen

In allen österreichischen Schulen lassen sich Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund finden. Deswegen erscheint es wichtig, dass die österreichischen GW -Schulbücher auch Türkei bezogene Themen anbieten. Dadurch kann und soll auch ein stärkerer Bezug zur Lebenswelt dieser Schülerinnen- und Schülerkohorte hergestellt werden. Siehe dazu auch mein Titel *“Abholen, wo sie stehen!?”*

Zu Beginn meiner Diplomarbeit möchte ich zur besseren Einordnung kurz auf die Einwanderungsgeschichte Österreichs und das türkische Bildungssystem beschreiben und anschließend auf einige Grundlagen die das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) eingehen. Wichtig für meine Analyse war auch, den türkischen Lehrplan ins Deutsche zu übersetzen und für weitere Arbeiten zur Verfügung zu stellen. Diese Übersetzung ermöglicht einen leichteren Vergleich zwischen dem österreichischen und türkischen Lehrplan durchzuführen und Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten näher zu erläutern. Dabei soll auch einiges aus der fachdidaktischen Literatur, welche in der Türkei begleitend zum Geographieunterricht erfolgt, miteingebracht werden.

Da es nicht anzunehmen ist, dass im Geographieunterricht der Türkei die Thematik „Österreich im Speziellen“ behandelt wird, erfolgt in dieser Arbeit eine Untersuchungsausweitung auf den Bereich einer Perzeption Europas. Im Forschungsteil meiner Arbeit möchte ich zeigen, wie Themen, die sich mit türkischen Inhalten befassen, in österreichischen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen unterrichtet werden können. Diese Analyse werde ich auch für die österreichischen Inhalte, der türkischen Sekundarstufe durchführen. Wie das Wissen, die Meinungen und die Ansichten der Schülerinnen und Schüler über die Menschen, die in dieser Region leben, aussehen könnte.

Mein Ziel als zukünftige Lehrerin ist es, meinen Schülerinnen und Schülern Akzeptanz mitzugeben und nach Ende ihrer Schullaufbahn mit einem gutem Gewissen sagen können: „Ich habe meinen Schülerinnen und Schülern unsere Welt in einer Form veranschaulicht, sodass sie offen für andere/ fremde Kulturen sind und die Vielfalt der Diversität und Multikulturalität zu schätzen wissen, dass Phänomene, wie die Globalisierung uns mehr miteinander vernetzen und viele Türen öffnen, dass wir alle lediglich die Bewohnerinnen und Bewohner eines Planeten sind und zu lernen haben miteinander respektvoll umzugehen und miteinander in Harmonie zu leben.“

Anhand der Lehrpläne habe ich, eine Schulbuchanalyse mit ausgewählten türkischen und österreichischen GWK Schulbüchern durchgeführt. Bei der Analyse der türkischen Schulbücher lag mein Schwerpunkt im Themenbereich Europa und Österreich. Dazu habe ich ausgewählte Inhalte türkischer Schulbücher ab der neunten Schulstufe u.a. für einen weiteren Adressatenkreis auf Deutsch übersetzt und etwas gegliedert.

Des Weiteren habe ich auch „alte“ österreichische GWK Schulbücher, welche in der Regel länderkundlich strukturiert waren, nach Türkei bezogenen Inhalten untersucht und diese mit den heutigen – seit 1985 in GWK thematisch strukturierten Paradigmen folgend - Schulbüchern verglichen. Dabei bin ich der Frage nachgegangen, ob im Vergleich zu damals, als noch weit weniger Kinder mit türkischen Wurzeln in österreichischen Schulen waren, heute diese weit zahlreicheren Kinder ebenso, weniger oder mehr (?) über ihre Wurzeln erfahren können.

Im Hintergrund dieser Untersuchungsansätze soll ferner der in der österreichischen Fachdidaktik seit einigen Jahren genutzter Zugang anhand unterschiedlicher Raumbegriffe bzw. wahrnehmungsgeographische Aspekte stehen. In meiner Analyse soll herausgearbeitet werden, wie diese perzipiert werden, bzw. welche zusätzlichen Möglichkeiten und Ansätze sich dadurch in der Sekundarstufe ergeben könnten.

Entsprechend der Raumbegriffsdimensionen nach WARDENGA 2002 (insbes. drei und vier, welche ich näher im Kapitel 3.2 beschreiben werde) sollen hier die didaktisch/methodischen Möglichkeiten des wechselseitigen Blicks untersucht werden. Für die österreichischen GW -Schulbuchthemen stellen diese in meiner Untersuchung die (vorhandenen und potentiellen) Türkei Themen dar.

In einem zweiten Schritt möchte ich auf Defizite bei der Interpretation des österreichischen und türkischen Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde (GWK) der Sekundarstufe II eingehen. Hier werde ich meine Arbeit in zwei Abschnitte gliedern und werde, im ersten Teil den Lehrplan und die Lernziele des (türkischen) eher - lernfeldmäßigen Sozialkundeunterrichts in der Sek. I beschreiben und anschließend werde ich auf den eigentlichen Geographieunterricht in der türkischen Sek. II eingehen.

Auch möchte ich untersuchen, ob hier nicht begleitende Maßnahmen zu österreichischen GW -Schulbüchern Erfolg zeitigen können. Gerade die der Lehrkräfte in Österreich überantwortete Kompetenzen in einem thematisch und zielorientiert ausgerichteten GWK-Unterricht die konkreten Beispiele für die Ausfüllung der im Lehrplan verordneten Lernziele eigenständig auszuwählen, ermöglichte gerade in diesem Bereich viel mehr – ebenso wie das Heranziehen von Abschnitten der online verfügbaren türkischen Lehrwerke. Dazu sollen – ausgehend von einer älteren und kürzeren Analyse in einer BEd-Arbeit an der PH für Niederösterreich (vgl. NETUSCHILL C. 2011) - diese neuen Aspekte eingebracht werden.

Zum Abschluss meiner Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln zusammengefasst, um einen Ausblick zu verschaffen.

2. Einwanderungsgeschichte Österreichs – eine kurze Begründung für die Relevanz meines Ansatzes:

Österreich hat aufgrund seiner geographischen Lage und seiner Geschichte eine lange Tradition der Zuwanderung. Besonders der Großraum, Wien weist eine lange Einwanderungsgeschichte auf.

“Im 18. Jahrhundert war Wien ein attraktives Ziel innerhalb eines den ganzen deutschsprachigen Raum einschließenden berufszünftigen Wandersystems, was dazu führte, dass bis ins 19. Jahrhundert hinein ein bedeutender Teil, der in Wien tätigen Handwerker aus dem süddeutschen Raum, aber auch aus der Schweiz und Norditalien, stammte.” (WERNER T. 2008, S.3)

Nach 1945 wurde Österreich zu einem der bedeutendsten Transitländer für Flüchtlinge, v.a. aus Osteuropa. Zwischen 1945 und 1990 gelangten rund 650.000 Menschen über Österreich in den Westen.

“Unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkriegs lebten ungefähr 1,4 Millionen Ausländer in Österreich, darunter mehr als eine halbe Million sogenannte ‚displaced persons‘, d.h. Vertriebene und Kriegsflüchtlinge, befreite KZ - Häftlinge und Zwangsarbeiter, jüdische Flüchtlinge, ehemalige Kriegsgefangene und Angehörige von Verbündeten der deutschen Armee, die zum größten Teil schon bald in die Auswanderungsländer USA, Kanada oder Australien verschickt oder aber zwangsweise repatriert wurden. Dazu kamen mehr als 300 000 deutschsprachige Vertriebene sogenannte ‚Volksdeutsche‘ - aus Mittel- und Osteuropa. In den folgenden Jahrzehnten wurde Österreich infolge politischer Krisen im kommunistischen Osteuropa und aufgrund seiner geographischen Lage drei Mal zu einem wichtigen Zielland für politische Flüchtlinge.” (WERNER T. 2008, S. 4)

„Vor dem Ausbruch der Wirtschaftskrise, 1973, war der Höhepunkt der Gastarbeiterzuwanderung erreicht. Rund 75 000 Jugoslawen und 10 000 Türken lebten in Wien. Zu Beginn waren sie als Hilfsarbeiter tätig. ‚Gastarbeiter‘ waren sehr oft mit dem Phänomen der dauerhaften ethnischen Unterschichtung und den daraus

resultierenden Folgeproblemen konfrontiert. 'Gastarbeiter' und deren Familienangehörige nahmen niedrige soziale Positionen ein, die von Einheimischen der Unterschicht aufgegeben wurden. Dadurch entstand ein verfestigter subkultureller Dauerzustand, der pathologische Sozialisationsformen in größerem Maßstab begünstigte.“¹

“Das wesentliche Prinzip des ‚Gastarbeiter‘, Systems bestand in der Rotation temporärer Arbeitskräfte, d.h. die “Gastarbeiter”- zunächst in der großen Mehrzahl Männer ohne ihrer Familien- sollten möglichst bald wieder in ihre Heimatländer zurückkehren und bei Bedarf durch neue ausländische Arbeitskräfte ersetzt werden. Als Konsequenz dieser Politik wanderten zwischen 1961 und 1974 etwa 265 000 Menschen nach Österreich ein.“ (WERNER T. 2008, S. 5)

1971 lag der Anteil der österreichischen Arbeitskräfte immerhin bei 6.1%, ihr Anteil an der Bevölkerung, allerdings nur bei 2.8%; 1973 waren 78.5% der, “Gastarbeiter” jugoslawische Staatsbürger, 11.8% Türken. (vgl. Report on Labour Migration Austria, 1995)

2.1 Entwicklung der Zahl der Schülerinnen und Schüler

Im Schuljahr 2017/18 gab es insgesamt 1.132.367 Schülerinnen und Schüler in Österreich. Der Großteil besuchte öffentliche Schulen (1.015.100 oder 89,6 %). Nur 117.270 oder 10,4 % aller Schülerinnen und Schüler besuchten Privatschulen. In Wien war der Anteil von Privatschülerinnen und -schüler mit 18,2 % am höchsten, gefolgt von Salzburg (11,5 %) und dem Burgenland (10,0 %). Der Anteil lag in allen Bundesländern unter dem Bundesdurchschnitt. (vgl. Statistik Austria, 2018)

„Dass gerade Polytechnische Schulen (ebenso wie Hauptschulen und Neue Mittelschulen) im Gegensatz zu weiterführenden Schulen einen Vergleichsweise hohen Anteil an Schülerinnen und Schüler mit nicht österreichischer Staatsangehörigkeit bzw. nichtdeutscher Umgangssprache haben, kann ein Hinweis darauf sein, dass der Übergang von der Pflichtschule in weiterführende

¹ URL: <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Gastarbeiter> (24.07.2020)

Schulen bzw. die Lehre für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger ist als für jene ohne Migrationshintergrund.

Auch ihr überproportionaler Anteil an Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen weist auf die Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin, in das Regelschulsystem Eingang zu finden und zu reüssieren.

Vor diesem Hintergrund sind Maßnahmen, die die Deutschkenntnisse von Kindern und Jugendlichen stärken (v.a. frühe sprachliche Förderung im Kindergarten, Deutschförderklassen in Schulen) umso wichtiger.“ (Integrationsbericht, 2019)

2.2 Familiärer Hintergrund von Schülerinnen und Schülern – einige kurze Fakten

Ein wesentlicher Rahmen der Schule ist die familiäre und soziale Herkunft von Kindern. Zwischen Herkunft und Schulerfolg besteht in Österreich ein starker Zusammenhang. Kinder mit Migrationshintergrund und mit niedrigem sozioökonomischem Lebensstandard z.B., ohne ausreichende Deutschkenntnisse, oder Kinder deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, befinden sich oft in einer schlechteren Ausgangssituation, um in der Schule erfolgreich zu werden. Mit dem schulischen System und dessen Inhalten sind die Familien oft weniger vertraut und deshalb weniger in der Lage, Schulwegs Entscheidungen zu unterstützen. (vgl. Bildungsbericht 2018, S.38)

2.3 Bildungshintergrund der Eltern

Im Allgemeinen unterscheidet sich die Bildungsherkunft der Schülerinnen und Schüler vom Bildungsstand der Bevölkerung, da die Eltern der Volksschulkinder, der jüngeren Generation (zumeist geboren ab 1970) angehören, welche bereits höhere Bildungsabschlüsse erzielt haben. Vor allem gilt das für den Vergleich von Eltern mit Migrationshintergrund zur Gesamtbevölkerung mit Migrationshintergrund.

Der Anteil der Eltern mit maximalem Pflichtschulabschluss sinkt mit dem Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung. Im Jahr 2015 lag die Zahl unter den einheimischen Kindern lediglich bei 3%. (vgl. Bildungsbericht 2018, S. 38)

„Der Bildungsstand der zugezogenen Eltern ist im Mittel geringer, gleichzeitig sehr heterogen. Bei etwa gleichen Anteilen von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss haben die Migrantinnen und Migranten der 1.Generation (Kind im Ausland geboren) im Vergleich zu jenen der 2.Generation häufiger höhere Bildungsabschlüsse, da in dieser Gruppe unter anderem der Zuzug von Fachkräften und Führungspersonen der Wirtschaft, insbesondere aus dem EU- Ausland, enthalten ist. Unter den Migrantinnen und Migranten der 2.Generation (Kind in Österreich geboren) finden sich typischerweise vermehrt Kinder der Gastarbeitergenerationen mit einer Bildungsherkunft im beruflichen Bereich ohne höhere formale Abschlüsse.“ (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2018)

3. Die Wahrnehmung „des Anderen“ Wahrnehmungsgeographie

Im Zuge meine Diplomarbeit möchte ich auch den Ansatz der Wahrnehmungsgeographie und den Begriff „Raum“ in Bezug zu meiner Arbeit stellen und definieren.

„Raum“ und „Wahrnehmung“ sind zwei verschiedene Begriffe, die miteinander in der Geographie sehr relevant sind. Interessant ist hierbei, dass das Wort „Wahrnehmung“ auch eine bedeutende Rolle in meinem Zweitfach, Psychologie spielt. Dabei möchte ich mit einer Begriffsdefinition einleiten und auf die Gemeinsamkeiten dieser Begriffe eingehen.

3.1 Begriffsdefinition

Wahrnehmung (Psychologie)

„Wahrnehmung (auch Perzeption genannt) ist bei Lebewesen der Prozess und das subjektive Ergebnis der Informationsgewinnung (Rezeption) und -verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und aus dem Körper inneren. Das geschieht durch unbewusstes (und beim Menschen manchmal bewusstes) Filtern und Zusammenführen von Teil-Informationen zu subjektiv sinnvollen Gesamteindrücken. Diese werden auch Perzepte genannt und laufend mit gespeicherten Vorstellungen (Konstrukten und Schemata) abgeglichen.“²

Wahrnehmungsgeographie

„Wahrnehmungsgeographie (Perzeptionsgeographie) erhebt die subjektspezifische Raumperspektive zum Untersuchungsobjekt. Sie beschreibt, analysiert und interpretiert die individual- spezifischen Sichtweisen der Welt. Sie erörtert deren Regelmäßigkeiten, diskutiert raum - und gruppenspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Erkenntnistheoretisch liegt die Wahrnehmungsgeographie von ihrer Ausgangsbasis her im Bereich der humanistischen Geographie. Ihr interpretatives wie methodisches Spektrum reicht allerdings bis zum Neopositivismus.“ (WEIXLBAUMER N. 2001, S. 518)

² URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wahrnehmung> (09.11.2020)

Wahrnehmungsgeographische Ansätze wurde erstmals 1989 im österreichischen AHS - Oberstufenlehrplan mit dem für die 8.Klasse vorgesehenen Themenkreis „Wahrnehmung von Völkern und Staaten“ behandelt. Lernziele und Lerninhalte sind dort wie folgt formuliert:

„Erkennen, wie unterschiedliche Vorstellungen über Völker, Länder und Orte zustande kommen. Untersuchen, wie verschiedene Gesellschaften, Nationen und Gruppen sich, ihr Land und dessen Probleme sehen. (...) Unterschiedliche Informationsquellen, schichtspezifische, gesteuerte oder zufällige Wahrnehmung, unterschiedliche Wertvorstellungen, gegenseitige Wahrnehmung von Nachbarstaaten, Länderimages und Feindbilder.“ (Bundesgesetzblatt 1989, 63. Verordnung= Lehrplan)

SITTE Ch. (1989, S. 252ff) dokumentierte wie diese Thematik in den Lehrplan AHS - Oberstufe 8.Klasse (= Maturaklasse) hineinkam, aber auch (ebenda S. 262f) Widerstände gegen diesen (neuen) damals ungewohnten geographischen Denkansatz im Begutachtungsverfahren, welches zeigt, dass damals vielen Lehrkräften das darin schlummernde Potential für GWK nicht bewusst war.

„Die Wahrnehmungsgeographie, die teilweise Begriffe von der Psychologie übernimmt und abstrahiert, meint damit vor allem: einerseits die über eine Reihe von Selektionsfaktoren und den Prozess der Kognition entwickelten Kognitiven Karten, sowie andererseits die Motivation, große und kleine Lebensziele zu erreichen und dazu Handlungen zu setzen – beispielsweise einen Sachverhalt bildhaft darstellen zu wollen, wie es eben Cartoonisten tun. Die aus der Zeitgeographie bekannten ‚Projekte‘, also Handlungen und Ereignisse, die zusammenwirken müssen, um einen Schritt in Richtung auf ein angestrebtes Ziel zu verwirklichen (KASTER 1979, S.11), können als Motor des ‚psychogeographischen‘ Prozesses betrachtet werden.“ (WEIXLBAUMER N. 2001, S. 518)

Die folgende Abbildung (siehe Abb.1) von WEIXLBAUMER ist zum Verständnis des wahrnehmungsgeographischen Paradigmas eingefügt. Sie zeigt, dass sogenannte „Projekte“ auf subjektiven Vorstellungsbildern (Kognitiven Karten) basieren und den „psycho-geographischen“ Prozesskreislauf leiten.

Das Modell veranschaulicht, dass forschungsbestimmende Sichtweise der Wahrnehmungsgeographie die Wahrnehmung des Menschen nicht als bloße Reaktion auf objektive „Realitäten“ verstanden werden soll. Darf also nicht behavioristisch gesehen werden.

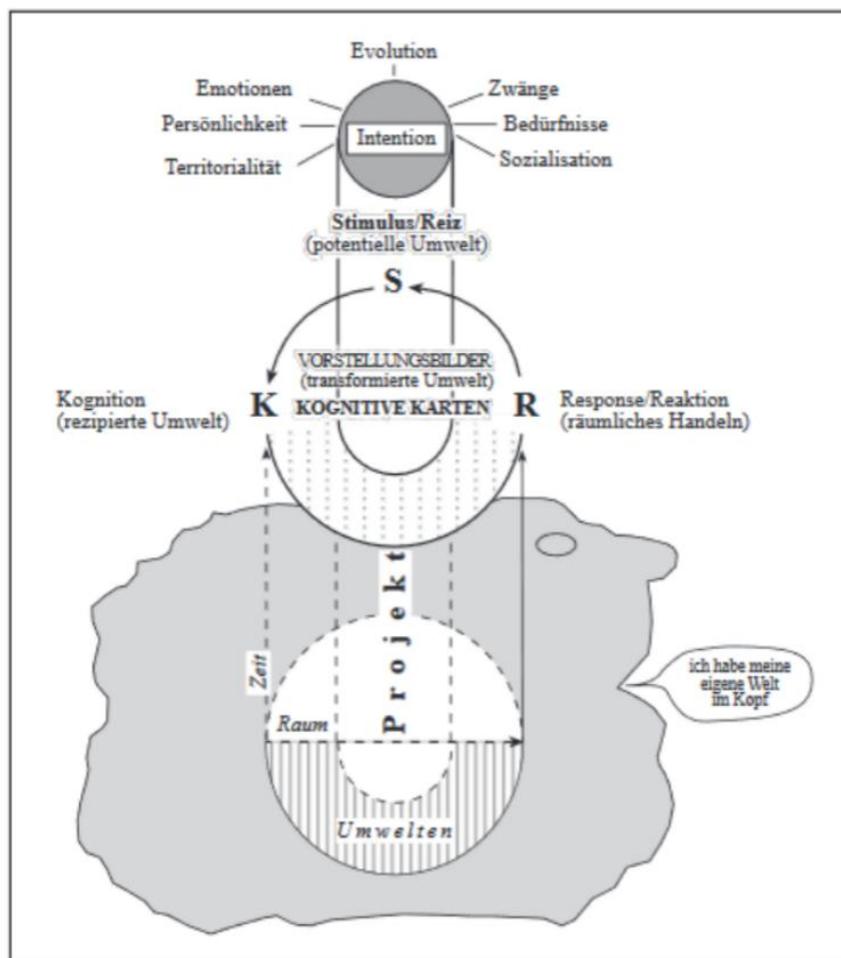


Abbildung 1: Modell zum Verständnis des wahrnehmungsgeographischen Paradigmas

3.2 Das geographische Konzept der Wahrnehmung und Darstellung

“Das Konzept Wahrnehmung und Darstellung beschäftigt sich mit der Frage, wie die Menschen über die Welt denken und mit anderen darüber kommunizieren. Das Konzept ist auf schulischer Ebene eng verknüpft mit den Vorstellungen von „place“, insbesondere bezogen auf Themengebiete wie Tourismus oder Entwicklung von Räumen. Wie Menschen die Welt, sowohl direkt als auch über die Medien erfahren, beeinflusst ihr Handeln und hat gleichzeitig Auswirkungen auf das Leben anderer.” (TAYLOR 2009, S.226)

Der Grundgedanke dieses Konzeptes ist es, wie Schülerinnen und Schüler über die sie umgebende Welt denken und ihr Handeln daran ausrichten. Wahrnehmung und Darstellung sind simultan ablaufende Prozesse und bedingen sich gegenseitig. Anhand zweier Grundgedanken lässt sich dieser Dualismus beschreiben:

- Schülerinnen und Schüler kommunizieren über ihre Wahrnehmung eines Sachverhaltes, beeinflusst durch die bereits zuvor dargestellten sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Kontexte repräsentieren sie ihn. Diese Vorgänge und Faktoren nennt man “geographical concept”.
- Soziale Gruppen, die von einer Darstellung betroffen sind, nehmen den gleichen Fall, bezogen auf ihre individuelle Situation anders wahr als Außenstehende. Das ist ebenfalls Aufgabe des “geographical concepts”. (vgl. WALD F. 2013, S.226)

Das „*geographical concept*“ soll dazu anregen, Wahrnehmungen unterschiedlicher Gruppen zu betrachten. Hierbei stellt sich beispielsweise die Frage, wie österreichische Schülerinnen und Schüler in unserem Fall Aspekte, Themen, Medienberichte etc. zur Türkei wahrnehmen bzw. vice versa welches Bild türkischen Schülerinnen und Schüler von Europa bekommen. Um erkenntnisbringende Fragen zu entwickeln, ist es für den Unterricht (nicht zuletzt im Sinne der Politischen Bildung) von Bedeutung beide Perspektiven zu erfassen.

Wahrnehmung von Staaten und Bevölkerung in Europa untersuchte H. Haubrich, 1997 in einem größeren Projekt näher. Er stellte einige theoretische Überlegungen und einige unterrichtsmethodische Hinweise zur Wahrnehmung von Ländern und Völkern. (HAUBRICH H. 1997, S.167)

„Dass eines der Hauptziele der Geographie und der geographischen Erziehung das Studium von Mensch-Raum Beziehungen darstellt, kann als allgemein akzeptiert werden. Die externe Umwelt ist die Basis der räumlichen Wahrnehmung. Die Fähigkeiten und Interessen des Menschen beeinflussen aber die Aufnahme räumlicher Informationen. Auf diese Weise entstehen räumliche Schemata, welche Einfluss auf räumliches Verhalten ausüben. Dieses Verhalten ändert in der Regel die Umwelt und daher auch die Basis der potentiellen Wahrnehmung, welche wieder zu neuen Bildern, mental maps oder anderen räumlichen Schemata führen kann und damit den Feedback Kreislauf der Mensch Raum- Beziehungen in Gang hält.“ (HAUBRICH H. 1997, S.168)

Im Abschnitt, Methoden der internationalen Verständigung und Zusammenarbeit sind die wichtigsten Ziele, Prinzipien und Methoden mit Arbeitsmaterialien zu finden. Die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler bzw. die jeweilige geographische und politische Situation sollen die Auswahl und den Einsatz des Methodenpaketes, um Stereotypen, Images, Klischees, Präferenzen zu analysieren. Als Methoden werden folgende Punkte aufgelistet, Assoziationsübungen, Semantisches Differential, Raumordnungsübung. Für die Analyse meiner Arbeit habe ich Imageanalyse von Ländern und Völkern herangezogen. Das Arbeitsblatt Haubrich's (siehe Abb. 2), enthält Anregungen, Fremd- und Selbstbilder, durch freie Assoziationen zu analysieren.

Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, ohne lange nachzudenken, zu antworten, welche Menschen, Eigenschaften, Lebensmittel, Gebäude, Landschaften oder Probleme ihnen einfallen. Eine solche Assoziationsübungen führt zur Formulierung von Ländern und Völkern. Wichtiger ist, es für die Erziehung zur internationalen Verständigung, nach Ähnlichkeiten zu fragen, d.h. zu fragen, was

Länder und Völker gemeinsam haben. In der Klasse kann dieser Arbeitsblattvorschlag gut eingesetzt werden, sodass die Schüler/innen in ihren eigenen Images bewusstwerden können. Das Arbeitsblatt kann aber auch als Fragebogen benutzt werden, um die Images der Menschen außerhalb der Schule zu analysieren.

Das zweite Arbeitsblatt bei Haubrich beinhaltet ein semantisches Differential, um Menschen und Völker zu beschreiben. Die Schüler/innen wählen ihr eigenes Land oder auch ein anderes Land, um es mit Hilfe der Eigenschaftspaare zu beschreiben. Die Schülerinnen können auch andere Eigenschaften für bestimmte Ziele wählen. Nachdem sie die Eigenschaftspaare markiert haben, können sie die einzelnen Ergebnisse vergleichen.

Mit einer Kurve verbinden die Schüler/innen die Durchschnittswerte und diskutieren das Imageprofil. Die Ergebnisse werden bei dieser Methode quantifiziert und können gut verglichen werden.



Abbildung 2: Konsequenzen: Wahrnehmung von Ländern und Völkern, HAUBRICH 1997 S.173

Eigenschaftsprofil

Wie ich ein Land sehe

1. Wähle das eigene oder ein anderes Land, um es zu charakterisieren!
2. Beurteile jedes Eigenschaftsprofil einmal von 1 bis 7!
3. Verbinde Deine einzelnen Kreuze zwischen den Eigenschaftspaaren in einer Kurve von oben nach unten!

Das Land	1	2	3	4	5	6	7	ist:
groß								klein
gefährlich								sicher
offen								geschlossen
effizient								ineffizient
ruhig								laut
häßlich								schön
uninteressant								interessant
leicht erreichbar								nicht leicht erreichbar
reich								arm
modern								unmodern
schmutzig								sauber
gut für Touristen								schlecht für Touristen
gesund								ungesund
gewöhnlich								ungewöhnlich
sollte verändert werden								sollte nicht verändert werden
erstklassig								zweitklassig

174

Abbildung 3: Konsequenzen: Wahrnehmung von Ländern und Völkern, HAUBRICH 1997 S.174

3.3 Raumwahrnehmung im GW Unterricht

Als einen weiteren für mein Thema relevanten Betrachtungsansatz sollen die didaktisch-methodischen Potentiale des in der Geographie und ihrer Fachdidaktik gebräuchlichen „Raumbegriffs“ angesprochen werden.

“Einer der prominentesten Versuche, hier eine Anschlussfähigkeit herzustellen, findet sich bei WARDENGA (2002, S. 8ff.), die die angesprochene Paradigmenpluralität auf vier grundlegende Perspektiven reduziert und in vier äquivalente Raumbegriffe übersetzt: Räume als Container, System von Lagebeziehungen, Kategorie der Sinneswahrnehmung und soziale Konstruktionen.

Dabei, so hat es zumindest den Anschein, orientiert sie sich an drei großen Paradigmenwechsel innerhalb der deutschsprachigen human-geographischen Disziplingeschichte." (VOGLER R. 2010, S. 52)

Nehmen wir nun das Beispiel „Türkei“ und deklinieren anhand dieses Beispiels die verschiedenen Raumbegriffe für eine Betrachtung in GWK - Schulbüchern durch.

Die erste Perspektive des container- Raumes: Wie wird das Land, Türkei von den Schülerinnen und Schülern dargestellt? Beispiele aus unseren GWK-Schulbüchern wären: Darstellungen die wir treffen wir stärker in einem beschreibenden länderkundlich strukturierten Unterricht vor 1985 antreffen (bzw. in den berufsbildenden Schulen noch Jahre später).

Die (zweite) Perspektive des „Beziehungsraumes“

Das Problem der Raumstruktur rückt in der zweiten Perspektive in den Vordergrund: Etwa mit „Die Türkei in einem Geflecht mit Europa“ (wirtschaftsgeographisch oder geopolitisch etc.).

- Türkei wird in einem Schulbuch auf der Europa Karte abgebildet. (vgl. Müller, Alois; Papst, Peter / ganz klar: Geographie 4 / Jugend und Volk, Seite 8, Wien)
- Gliederung der Europakarte - Türkei als Grenze zu Europa (vgl. Wohlschlägl, Helmut; Beran, Arnulf; Forster, Franz; Graf, Franz; Hofmann-Schneller, Maria / Durchblick 4 / Westermann, Seite 30-31, Wien)
- Türkei auf eine Abbildung als Auswanderungsland markiert - Europa ein begehrtes Einwanderungsgebiet (vgl. Wohlschlägl, Helmut; Beran, Arnulf; Forster, Franz; Graf, Franz; Hofmann-Schneller, Maria / Durchblick 4 / Westermann, Seite 58/59, Wien)

Solche Perspektiven sind im thematisch orientierten Unterricht nach der Lehrplanreform 1985 ist nicht mehr so evident. Da sich der thematisch orientierte GW-Unterricht an den Zielen ausrichtet und jede Lehrkraft (Buchautoren) dazu die regionalen Beispiele sehr frei wählen kann.³

³ vgl. im LP 1985 (SITTE W. 2001 S. 235ff) „Didaktische Grundsätze: ...dabei soll den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt menschlichen Lebens und Wirtschaftens bewusst werden Die regionale Zuordnung der einzelnen Beispiele ...auf

Nicht in jedem Schulbuch sind daher Beispiele aus der Türkei mehr enthalten (vgl. Auflistung bei NETUSCHILL 2011). Einen potentiellen Zugang finden wir unter dem LP-Kapitel der 1. Klasse „wie Menschen in unterschiedlichen geographischen Räumen leben“ – wo die Lehrkraft/Schulbuchautoren eben auch/oder auch nicht Themenbeispiele aus der Türkei nehmen können (sic!).

- Als ein (auch methodisch interessantes) Beispiel sei hier die unten näher ausgeführte Brief/Bildgeschichte aus „Leben und Wirtschaften“ 1. Kl. 1986 (S. 25-27) angeführt. Sitte, Wolfgang, Friedl Günter, Mautner Erich u.a (1986): Leben und Wirtschaften 1/ Ed. Hölzel, 1.Klasse
- Ein andermal kommt ein aus der Türkei genommener thematischer Aspekt auch auf in einem Kapitel: „Wie kommt es zu einem Erdbeben“, Karte aus Sitte, Wolfgang, Friedl Günter, Mautner Erich u.a (1986): Leben und Wirtschaften 1/ Ed. Hölzel, 1.Klasse, S.25., Wien
- Oder: „Das Leben in Ballungsräumen“, wo eine Statistik Einwanderer Herkunftsländer inklusive Türkei im Schulbuch von Müller Alois; Papst, Peter/ ganz klar: Geographie 2/ Jugend und Volk, Wien 2.Klasse, S.31-33, Wien, vorkommt

Dritte Perspektive der Wahrnehmungs(raum) ist mit der Frage nach der subjektzentrierten Wahrnehmung (vgl. WARDENGA 2001 bzw. WEIXLBAUMER 2001) dominiert. Einen einfachen Zugang zeigte auch schon das oben angeführte Themenbeispiel. Bei diesem Ansatz der Raumbetrachtung können positive oder negative Einstellungen oder Gedanken zur Türkei herausgearbeitet und diskutiert werden.

“Das Regionalisierungsproblem würde in den Hintergrund treten; stattdessen würde der Erkenntnis Vorschub geleistet, dass derselbe Raum unterschiedlich wahrgenommen wird und sich unterschiedliche Wahrnehmungen auch in der Raumstruktur niederschlagen können.” (WARDENGA U. 2002, S. 51)

jeder Schulstufe hat gemeinsam mit topographischen Übungen den Aufbau eines erdumspannenden topographischen Grundgerüsts zu sicher, das immer wieder herangezogen und verdichtet werden muss. Topographische Begriffe sollen aber nie um ihrer selbst willen gelernt, sondern mit bestimmten Sachverhalten und Fragestellungen verbunden werden“

- „Ein Kind aus Anatolien erzählt von seiner Heimat; S.25-27; Sitte, Wolfgang, Friedl Günter, Mautner Erich u. a / Leben und Wirtschaften, Ed. Hölzel 1986 (siehe Anhang S. 100). Dort wird in Form einer Bildergeschichte (Postkarten), und einem fiktiven Brief einer Mitschülerin, die von ihrem Heimatbesuch ihrer Klasse berichtet, „das Leben in einem Dorf in Anatolien“ gezeigt. Hier wird nicht mehr der Containerraum nur beschrieben, sondern auf „das Leben“ unter anderen Bedingungen – insbesondere aus der Schülerinnenperspektive sogar - eingegangen.
- Oder das Beispiel mit einer “Kebab” Abbildung, Seite 112 aus einem GW-Schulbuch, (vgl. Müller, Alois; Papst, Peter / ganz klar: Geographie 4 / Jugend und Volk, Wien)
- Ein ähnliches Beispiel findet man in, Hölzel-gw 4 -Faszination Erde, Seite 113, „Unterwegs und zuhause dem anderen begegnen“, mit der Abbildung, Kebab Verkäufer; und „Fremd sein“ als einen Türkei bezogenen Themenzugang.

Die vierte konstruktivistische Perspektive ist konstruierte Wahrnehmung über Medien.

Beispiel: Die Klasse sammelt etwa ein Monat lang verschiedene Zeitungen und vergleicht diese bezüglich eines Raumes, eines Landes, eines Themas..., das Schulbuch kann dabei ergänzt werden.

„Wie berichten österreichische Zeitungen über die Türkei? Wie wird sie von den Schülerinnen und Schülern konstruiert und wahrgenommen?“ Dies kann man etwa ertragreich in Gefolge der oben von HAUBRICH (1997) angeführten Imageprofile als Langzeitbeobachtung im Unterricht einsetzen.

Hier ein Beispiel aus einem jüngeren österreichischen Zeitungsartikel, Kurier. ⁴

Mit den türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler der Klasse könnte man dazu aus einer türkischen Online Nachrichtenwebseite einen themenähnlichen Artikel ins Deutsche übersetzen lassen (gegebenenfalls auch mit Google-Translate) und beide Sichtweisen gegenüberstellen.⁵

⁴ <https://kurier.at/chronik/oesterreich/pkk-ist-nach-wien-umgezogen-erdogan-presse-attackiert-kurz/400957598> , (25.09.2020), mit der Schlagzeile, "PKK ist nach Wien umgezogen": Erdoğan-Presse attackiert Sebastian Kurz.

⁵ <https://video.haber7.com/video-galeri/174188-baskan-erdogan-kahraman-turklerle-gorustu> (03.11.2020), Zwei türkische n. Migranten sollen bei dem jüngsten Terroranschlag in der österreichischen Hauptstadt zwei Frauen und einen Polizeibeamten gerettet haben, berichten türkische Medien am Dienstag. Zwei Beispiele als Vergleich!

4. Geographische Repräsentationen der Türkei in Österreich

Hier möchte ich die Frage diskutieren warum es neben der früheren Migration von türkischen Arbeitskräften nach Österreich und der heutigen nachgekommenen Schülerpopulation noch Gründe für eine Behandlung von "Türkei" bzw. Themen, die Lehrpläne und Lernziele mit Türkei Inhalten im GW Unterricht illustrieren - geben kann:

Für lange Zeit galt die Türkei dem Westen zugehörig. Das lag maßgeblich an ihrer Beziehung in bedeutenden westlichen Organisationen und Bündnissen, wie der NATO, OSZE und dem Europarat. Neben diesen politischen Verbindungen und Beziehungen, galt im Istanbul im Jahr 2010 als die größte europäische Kulturhauptstadt der Türkei. Regelmäßig nahm die Türkei am Eurovision Song Contest und dem UEFA European Champion teil (vgl. MARSHALL 2016, S.173). Sie beantragte schon in den 1970er Jahren die EU- Mitgliedschaft, weniger als 5% ihres Gebietes liegt in Europa (ebd.).

Auch der Ordnungsdiskurs änderte sich mit dem Verlust des dominanten Feindbildes und dem Fall des Eisernen Vorhangs. Ab diesem Moment wird "Die Zugehörigkeit der Türkei zum Westen [...] in Frage gestellt". (LOSSAU J. 2001, S. 64f.) Die Türkei könne je nach Betrachtungsweise verschiedenen Kulturkreisen (vgl. Kramer 1996) und Regionen (LOSSAU J. 2001, S. 64f.) zugeordnet werden.

Die renommierte Geographien, Julia Lossau analysierte für ihre Untersuchung den Expertendiskurs, aus welchem drei Leitbilder der Türkei identifiziert werden können und die wegen ihrer Bedeutung für die Wahrnehmung (auch im Unterricht- siehe oben die beiden Ansätze) hier kurz angeschnitten werden sollen:

Die "islamische Türkei" als Teil des Nahen Ostens und des Mittelmeerraums. Die Türkei gilt zum einen als Teil des Nahen Ostens und wird somit zum Bestandteil einer Region erklärt, die als Metapher für die Bedrohung der westlichen Ordnung und Identität gelten kann. (vgl. LOSSAU J. 2001, S.65)

“Neben den herkömmlichen Risiken wie Terrorismus, islamischer Fundamentalismus und ‚Ölwaffe‘ sind in den letzten beiden Jahrzehnten neue Risiken wie „Bevölkerungsexplosionen, Massenmigration und Umweltschäden“ hinzugekommen (ebd.). Diese Sicherheitsrisiken stellen eine direkte Bedrohung für Deutschland und Europa dar. Der Islamismus wird als elementare Bedrohung des Westens gesehen.” (OLSZOKAS M. 2017, S.9)

Die “neo- osmanische Türkei” als Zentrum einer neuen Turkregion

„Die Türkei wird im zweiten dominierenden Leitbild einem neuen türkischen Großregion angegliedert. Nach dem Zerfall der Sowjetunion hat sich diese Großregion gebildet, und erstreckte sich „vom Balkan bis zur westchinesischen, von den Türken ‚Ostturkestan‘ genannten Provinz Xing-jiang.“ (Tibi 1998: 3 zit. n. LOSSAU J. 2001, S. 67)

“Die einheimische muslimische Bevölkerung der Uiguren, in der ‚halbautonomen‘ chinesischen Provinz Xingjiang, spricht eine die türkische verwandte Sprache (Marshall 2016: 46). Xingjiang grenzt an acht Länder: Russland, Mongolei, Kasachstan, Kirgistan, Tadschikistan, Afghanistan, Pakistan und Indien (ebd.). Diese Raumkonstruktion biete den Anlass, von einer sich formierenden türkischen Welt zu sprechen: Die ethnisch-kulturelle Bestimmung Zentralasiens als ‚türkisch‘ könnte die Bedeutsamkeit des türkischen Kernlandes erhöhen und ‚die Entwestlichung der kemalistischen Türkei‘ fördern.“ (Tibi 1998: 3 zit. n. Lossau J. 2001, S.67)

Hier lassen sich geopolitische Ansätze in GW mit einbeziehen. Auch und gerade wegen ihrer Schlüsselrolle in der Migrationsbewegung seit 2015!

Die “westliche Türkei” als Teil Europas

Die letzte Verortung der Türkei ist in Europa. Diese ist durch die bereits oben angesprochenen politischen Bündnisse mit dem Westen und ihren engen wirtschaftlichen Beziehungen zu begründen. (vgl. LOSSAU J. 2001, S. 68)

Die Türkei wird aufgrund der drei Diskursstränge als ein “Dazwischen” repräsentiert:

“Da sie weder im ‚eigenen‘ Raum verortet noch als vollkommen ‚anders‘ repräsentiert wird, befindet sie sich gleichsam zwischen essentialistischen Entitäten. Sie wird damit zu einem Raum zwischen binären Oppositionen, einem hybridem ‚Dazwischen‘, dass sich zeitlich ‚zwischen Vergangenheit und Gegenwart‘ (Steinbach 1989: 40) und geographische zwischen ‚Orient und Okzident‘ befindet“ (LOSSAU J. 2001, S. 68).

5. Das türkische Bildungssystem

Bei der Beurteilung fremdsprachiger Unterrichtsmaterialien ist es immer wichtig einige Grundinformationen über das Bildungssystem und insbesondere die Gewichtung, fachdidaktischen Aufbau und unterrichtlicher Inhalte (bzw. dort damit auszubildende Kompetenzen) sich zu verschaffen.

Das türkische Bildungssystem hat sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts mehrfach erneuert. Besonders während der Periode des Wechsels vom alten Osmanischen Reich zur von Kemal Atatürk gegründeten Republik im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts sind große Veränderungen vorgenommen worden. Die Institution, die für die Organisation, Erfüllung und Durchführung von Bildung im Land verantwortlich ist, ist das türkische Bildungsministerium bzw. Nationale Bildungsministerium (türk. „Millî Eğitim Bakanlığı“).⁶

“Millî Eğitim Bakanlığı”, abgekürzt MEB, erfüllt seine Aufgaben in Einheiten, die als Zentral- und Provinzorganisationen strukturiert sind. Die zentrale Organisation ist die Entscheidungs- und Durchführungsorganisation auf der Führungsebene. Alle Entscheidungen bezüglich der Entwicklung von Bildungsrichtlinien und der Bildungsplanung werden hier getroffen. Die rechtliche Basis des türkischen Bildungssystems bildet das Grundgesetz der nationalen Bildung.

Die allgemeinen Ziele und Grundprinzipien des türkischen Bildungssystems wurden durch dieses Gesetz bestimmt. Nach diesem Gesetz wurden vierzehn Prinzipien des türkischen Bildungssystems festgelegt: Allgemeinheit, Gleichheit, individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse, Orientierung, Bildungsrecht, Gelegenheit und Chancengleichheit, Kontinuität, Reformen und Prinzipien von Atatürk und Atatürk-Nationalismus, Demokratiebildung, Säkularismus, Wissenschaftlichkeit, Planung, gemischte Bildung, Schule-Familie Kooperation, Bildung überall.

⁶ <https://www.meb.gov.tr> (30.08.2020)

Laut dieses Gesetzes besteht das türkische Bildungssystem aus zwei Hauptbereichen: formaler und nicht-formaler Bildung. Wobei die formale Bildung die Vorschulbildung, Grundschulbildung, Sek. I und II sowie Hochschulbildung umfasst. Die nicht-formale Bildung beinhaltet alle Bildungsaktivitäten, die außerhalb oder in Verbindung mit formaler Bildung organisiert werden. Bis 1997 hatte die Türkei eine fünfjährige gesetzliche Schulpflicht. Diese wurde mit der Schulreform von 1997 auf acht Jahre erhöht (vgl. SCHWARZ I. 2014 S. 133-134)

5.1 Primarschulwesen

In der Republik Türkei besteht seit 1997 die achtjährige Grundschulpflicht. Sie bildet die einzige obligatorische Grundlage des türkischen Bildungssystems und wird an staatlichen Schulen kostenfrei angeboten. Gemäß dem ersten Artikel des Gesetzes zur Primarschulbildung (222/1961) ist diese *“the basic schooling that serves all Turks of both sexes and their physical, mental and moral development in accordance with national aims”* (GÜMÜS A. 2008, S. 49).

Aufgrund der wirtschaftlichen Notwendigkeiten waren die umfassenden Reformen umgesetzt worden. Sie zielten darauf ab, besonders Kindern aus sozioökonomischen benachteiligten Familien den Zugang zur Schulbildung zu erleichtern (vgl.: SCHWARZ 2001, S. 139). Im Zuge dessen wurde die verpflichtende Schuldauer von fünf auf acht Schuljahre angehoben. Die Lehrinhalte wurde den internationalen Standards angepasst und es wurden aus vorhandenen schulischen Einrichtungen „neue Schulen“ aufgebaut (siehe ausführlicher zur Bildungsreform von 1997, DULGER 2004).

5.2 Sekundarschulwesen

„Der Besuch einer Bildungseinrichtung des Sekundarschulbereichs ist optional. Er folgt der Primarschulbildung und bietet eine mindestens vierjährige weiterführende Ausbildung für die Altersgruppe der 14- bis 18-Jährigen. Auch in diesem Bildungssektor wird der kostenfreie Zugang an staatlichen Schulen gewährleistet,

während private Einrichtungen kostenpflichtig sind.“ (Ministry of National Education 2008, S. 5)

Der Sekundarschulbereich lässt sich aufgliedern in allgemeinbildende Schulen auf der einen, sowie berufsbildende und technische Schulen auf der anderen Seite. Während die allgemeinbildenden Schulen ein vornehmlich theoretisches Lehrangebot vorzuweisen haben, um auf die Zugangsexamen zur Hochschule vorzubereiten, beinhalten berufsbildende und technische Schulen sowohl theoretische Schulbildung als auch praktische Lehre in Betrieben (vgl. OECD 2007, S. 71 – 73, OKCABOL 2008, S. 89 – 91).

Die Probleme, die bereits im Zusammenhang mit der Primarschulbildung geschildert wurden, bestehen im Bereich der Sekundarstufe zum Teil in noch höherem Maße. Die niedrige Zugangsrate minimiert sich in ländlichen Gebieten noch weiter, da nur eine sehr geringe Anzahl allgemeinbildender sowie berufsbildender und technischer Sekundarschulen außerhalb von Ballungsgebieten angesiedelt sind (vgl. ebd., S. 75.).

Auch das Geschlechtergefälle verstärkt sich im Sekundarbereich: „The gender imbalance at the secondary level is more severe than at the primary school level.“ (OECD 2007, S. 79.) Dies gilt vor allem für berufsbildende und technische Sekundarschulen. Das sozio-ökonomische Bildungsgefälle lässt sich auch hier an starken Unterschieden zwischen Zugangschancen und Unterschieden der Bildungsqualität an kostenpflichtigen privaten Schulen und frei zugänglichen Staatsschulen ablesen (vgl. ebd., S. 97).

6. Der türkische GW- Lehrplan - Sozialkundeunterricht in der Sek. I

Da es in der Sekundarstufe I kein eigenes Fach für den Geographieunterricht gibt, findet dieser im Rahmen des Sozialkundeunterrichts (türk. „Sosyal Bilgiler“) in einem sogenanntem Flächen- oder Integrationsfach statt. Das Fach „Sozialkunde“ ist eine Kombination der Fächer Geschichte und Geographie sowie Staatsbürgerkunde. Der Sozialkundeunterricht wird in der 4. Klasse der Grundschule, sowie in den 5., 6. und 7. Klassen (=Schulstufen) in der Sek. I angeboten. In der 8.Klasse der Sek. I gibt es keinen Sozialkundeunterricht. Der eigentliche Geographieunterricht findet erst in der Sek. II statt.

Im ersten Teil meiner Analyse werde ich den Lehrplan und die Lernziele vom Sozialkundeunterricht in der Sek. I beschreiben und anschließend auf den eigentlichen Geographieunterricht in der Sek. II näher eingehen. Mit meiner Übersetzung aus dem türkischen Originaltext ins Deutsche möchte ich diesen auch deutschsprachigen Leserinnen und Lesern nahebringen. Im Vergleich zu dem österreichischen GW -Lehrplan beinhaltet der türkische Lehrplan für den Sozialkunde-Unterricht nur Lern- bzw. Bildungsbereiche sowie Lernziele. Der Lehrstoff für die einzelnen Klassen ist in Form von Lernzielen definiert. Ziel dieses türkischen Lehrplans ist vor allem Themen interdisziplinär zu behandeln. Der Lehrplan für Sozialkunde gliedert sich in sieben Lern- bzw. Bildungsbereiche

1. Individuum und Gesellschaft
2. Kultur und Erbe
3. Menschen, Orte und Umgebungen
4. Produktion, Vertrieb, Konsum
5. Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft
7. Globale Verbindungen (T.C. MILLI EGITIM BAKANLIGI 2017, S. 14)

Tabelle 1: Lern- bzw. Bildungsbereiche (Übersetzung Güler Sevil)

6.1 Lernziele des türkischen Sozialkundeunterrichts laut Lehrplan

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Lernziele nach Klassen genannt, welche im Lehrplan definiert sind. Hierzu habe ich für meine Arbeit relevanten Abschnitte von Türkisch auf Deutsch übersetzt.

Lernziele nach Lern- bzw. Bildungsbereich 5.Klasse

1. Individuum und Gesellschaft

Der/die Schüler/in

- *erkennt durch den Sozialkunde-Unterricht seinen/ihren Beitrag zu seiner/ihrer eigenen Entwicklung als aktive/r Bürger/in der Republik Türkei.*
- *zeigt die Multidimensionalität eines Ereignisses ausgehend von einem Beispiel in eigener unmittelbarer Umgebung.*
- *nennt Beispiele für Kinderrechte und Verletzungen dieser Rechte. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.20)*

2. Kultur und Erbe

Der/die Schüler/in

- *erkennt die Beiträge der alten Zivilisationen zur menschlichen Geschichte durch konkrete Überreste.*
- *kennt das Naturwesen und die historischen Orte, Objekte und Werke in eigener Umgebung.*
- *vergleicht die kulturellen Merkmale der verschiedenen Orte des Landes mit den kulturellen Merkmalen seiner/ihrer Umgebung und infiziert ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede.*
- *analysiert die Rolle der kulturellen Elemente in der Koexistenz von Menschen*
- *bewertet die historische Entwicklung der kulturellen im Alltag. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.20)*

3. Menschen, Orte und Umgebungen

Der/die Schüler/in

- *beschreibt mithilfe von Karten die geographischen Gegebenheiten seiner/ihrer Region.*
- *erklärt den Klimaeinfluss seiner/ihrer Region auf menschliche Aktivitäten anhand von Beispielen aus dem täglichen Leben.*
- *bringt die natürlichen Merkmale seiner/ihrer Region in Beziehung mit Auswirkungen der menschlichen Merkmale bezüglich Bevölkerung und Siedlung.*
- *hinterfragt die Ursachen von Katastrophen und Umweltproblemen auf der ganzen Welt.*
- *erklärt anhand von Beispielen die Auswirkungen von Naturkatastrophen auf das gesellschaftliche Leben. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.20-21)*

4. Produktion, Vertrieb und Konsum

Der/die Schüler/in

- *stellt die Richtigkeit und Zuverlässigkeit der in der virtuellen Umgebung erhaltenen Informationen in Frage.*
- *legt einen Wert auf die sichere Nutzung des Internets.*
- *diskutiert die Auswirkungen der Technologienutzung auf Sozialisation und soziale Beziehungen.*
- *identifiziert gemeinsame Merkmale von Erfindern und Wissenschaftlern.*
- *verhält sich bei wissenschaftlichen Forschungen gemäß der wissenschaftlichen Ethik. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.21)*

5. Globale Verbindungen

Der/die Schüler/in

- *untersucht die Bedeutung seiner/ihrer Region in den wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Ländern.*
- *diskutiert die Auswirkungen der Kommunikations- und Verkehrstechnologie in den Wirtschaftsbeziehungen zwischen den Ländern.*
- *erklärt die Bedeutung des Tourismus für die internationalen Beziehungen.*
- *untersucht die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Gesellschaft und schlägt innovative Ideen vor, um diese zu erfüllen. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.22)*

6. Klasse

1. Individuum und Gesellschaft

Der/die Schüler/in

- *untersucht die Veränderungen der sozialen Rollen im Laufe der Zeit.*
- *analysiert den Einfluss von sozialen, kulturellen und historischen Bindungen auf die Entwicklung des Individuums und die Bildung von sozialem Zusammenhalt.*
- *hinterfragt Vorurteile gegen verschiedene geschlechtsspezifische, sozioökonomische und kulturelle Gruppen, um in der Gesellschaft in Harmonie zu leben (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.23)*

2. Kultur und Erbe

Der/die Schülerin

- *zieht Schlussfolgerungen aus politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Merkmalen der ersten türkischen Staaten in Zentralasien.*
- *erklärt die Rolle der historischen Handelswege in den interkommunalen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.23)*

3. Menschen, Orte und Umgebungen

Der/die Schülerin

- *definiert unter Verwendung der Konzepte in Bezug auf den Standort die geographische Position der Kontinente, Ozeane und des Landes.*
- *zeigt die grundlegenden geographischen Merkmale der Türkei auf den entsprechenden Karten.*
- *zieht Rückschlüsse aus klimatischen Eigenschaften über Menschen in verschiedenen natürlichen Umgebungen der Welt. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.23-24)*

4. Produktion, Vertrieb und Konsum

Der/die Schülerin

- *nennt Beispiele für den Einfluss der Sozialwissenschaften auf das gesellschaftliche Leben durch das Forschen im Bereich Sozialwissenschaft*
- *vertritt den Standpunkt, dass die Produkte mit Urheber- und Patentrechten auf dem legalen Weg bezieht werden müssen. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.24)*

5. Globale Verbindungen

Der/die Schüler/in

- *analysiert die internationalen Rollen der Türkei, die sie aufgrund ihrer verschiedenen Merkmale übernommen hat.*
- *analysiert die Wirtschaftsbeziehungen des Landes mit anderen Ländern.*
- *bewertet die kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Beziehungen der türkischen Republiken mit den benachbarten und anderen Ländern.*
- *hinterfragt den Einfluss der internationalen Populärkultur auf der nationalen Kultur. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.25)*

7. Klasse

1. Individuum und Gesellschaft

Der/die Schüler/in

- *analysiert Einstellungen und Verhaltensweisen, die die Kommunikation beeinflussen, und stellt eigene Einstellungen und Verhaltensweisen in Frage.*
- *nutzt positive Kommunikationswege in individuellen und sozialen Beziehungen.*
- *diskutiert die Rolle der Medien im sozialen Wandel und in der Interaktion. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.26)*

2. Kultur und Erbe

Der/die Schüler/in

- *erklärt basierend auf historischen Ereignissen und Interpretationen den Entstehungsprozess des osmanischen Staates als politische Macht und die Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen.*
- *analysiert die Eroberungspolitik des osmanischen Staates anhand von Beispielen.*

- gibt Beispiele für das Verständnis der osmanischen Kultur, Kunst und Ästhetik. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.26)

3. Menschen, Orte und Umgebungen

Der/die Schüler/in

- interpretiert die demographischen Merkmale der Türkei in Bezug auf die Faktoren, die die Verteilung der Bevölkerung in der Türkei beeinflussen.
- diskutiert die Ursachen und Folgen der Migration durch Stichproben.
- erklärt die Bewegungsfreiheit und die Regelung von Grundrechten. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.26-27)

4. Produktion, Vertrieb und Konsum

Der/die Schüler/in

- diskutiert den Beitrag von Gelehrten in der türkisch-islamischen Zivilisation zum wissenschaftlichen Entwicklungsprozess.
- analysiert den Einfluss der Entwicklungen im 5. bis 20. Jahrhundert in Europa auf die Entstehung der gegenwärtigen wissenschaftlichen Akkumulation (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.27)

5. Globale Verbindungen

Der/die Schüler/in

- nennt Beispiele für internationale Organisationen, in denen die Türkei Mitglied ist.
- kennt die Wirtschaftsregionen und -institutionen, mit denen die Türkei verbunden ist.
- entwickelt mit den Mitschülern Ideen, um globale Probleme zu lösen. (T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.28)

Diese Lehrplanverordnung beinhaltet für die einzelnen Lern- bzw. Bildungsbereiche (anders als in österreichischen Lehrplänen) auf Vorgaben für fixe Unterrichtsstunden. Diese sind wie folgt für die einzelnen Abschnitte aufgeteilt:

LERN- BZW. BILDUNGSBEREICH	5. KLASSE	6. KLASSE	7.KLASSE
1. Individuum und Gesellschaft	14	12	12
2. Kultur und Erbe	18	22	30
3. Menschen, Orte und Umgebungen	18	14	15
4. Produktion, Vertrieb und Konsum	14	12	12
5. Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft	18	18	15
6. Aktive Bürgerschaft	12	16	12
7. Globale Verbindungen	14	14	12
GESAMTSTUNDEN	108	108	108

Tabelle 2: T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017, S.14 (Übersetzung Güler Sevil)

In der 5. Klasse haben die Lern- bzw. Bildungsbereiche „Kultur und Erbe“ und „Menschen, Orte und Umgebung“, sowie „Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft“ mit jeweils 18 Unterrichtsstunden die meisten Stunden. Die 6. Klasse hat den Schwerpunkt „Kultur und Erbe“ mit 22 Unterrichtsstunden. Die meisten Stunden hat der Lern- bzw. Bildungsbereich „Kultur und Erbe“ mit 30 Stunden in der 7. Klasse. Der Sozialkundeunterricht findet in allen Klassen im Ausmaß von jeweils 3 Semesterwochenstunden statt.⁷

⁷ URL: <https://www.meb.gov.tr> (23.03.2020)

7. Geographieunterricht in der Sekundarstufe II

Ein wichtiges Anliegen von mir war, den türkischen Lehrplan in einer deutschen Übersetzung zur Verfügung zu stellen. Interessant war dabei auch die Gegenüberstellung des türkischen Lehrplans mit dem österreichischen Lehrplanangaben. Aus diesem Grund habe ich auch eine fachdidaktische Analyse durchgeführt und habe dabei viele Unterschiede aber auch Ähnlichkeiten herausgearbeitet. Schon anhand der Bilder in türkischen GW Schulbüchern sind durchaus manche Ähnlichkeiten zu erkennen.

Im folgenden Kapitel bezüglich Schulbuchanalyse habe ich dabei exemplarisch das Themengebiet "Europa" in türkischen und österreichischen GWK - Schulbüchern näher untersucht. Konzentriert habe ich mich dabei auf die Fragestellung, wie Europa in türkischen GW- Schulbüchern den Schülerinnen und Schülern präsentiert wird und wie die umgekehrte Sicht sich darstellt. Das Ganze wurde anschließend auch von der anderen Seite betrachtet: Wie wird die Türkei in österreichischen GW Schulbüchern dargestellt?

7.1 Lehrplan und Gliederung der Inhalte aus den Schulbüchern der Sek. II

(Übersetzung und Zusammenfassung Güler Sevil)

Ein Überblick - 9.Klasse

Unit 1: Natürliche Systeme

In diesem Unit werden folgende Themen behandelt, Mensch-Natur-Interaktion, die Aufteilung der Geographie und der damit verbundenen Disziplinen, die Entwicklung der Geographie, die Weltform und die Auswirkungen der Bewegung, der Elemente die das Koordinatensystem bilden, der absoluten und relativen Position, die Karteninformationen, die allgemeinen Eigenschaften der Atmosphäre und der Klimatelemente, des Klimas in der Welt und der Türkei.

Unit 2: Menschliche Systeme

Hier werden die Faktoren, der Land- und Stadtsiedlungen im Hinblick auf die Art und Textur behandelt. Faktoren, die bei der Verteilung der Siedlungen in der Türkei beeinflussen. Es werden Beispiele aus prähistorischen Siedlungen und Verwaltungsfunktionen von Siedlungen genannt.

Unit 3: Globale Umwelt- Regionen und Länder

Im folgenden Abschnitt werden die Kriterien zur Bestimmung der Regionen und verschiedene Regionen Beispiele in der Welt genannt. Veränderungen der Grenzregionen je nach Zweck und Länder in Regionen, die durch verschiedene geographische Kriterien bestimmt werden, sind hier von Bedeutung.

Unit 4: Umwelt und Gesellschaft

Im letzten Kapitel des Schulbuches, der 9.Klasse werden folgende Fragestellungen behandelt. Wie Menschen die natürliche Umwelt nutzen und die Veränderungen, die durch menschlichen Einfluss auf die natürliche Umwelt verursacht werden? Atmosphäre, Hydrosphäre, Lithosphäre, Biosphäre und menschliche Wirkung sind in diesem Kapitel die Schlüsselwörter, die zum Schluss des letzten Kapitels ausgearbeitet werden.

10.Klasse

Unit 1: Die Struktur und der Entstehungsprozess der Welt

- *Tektonische Bildung der Welt und die Auswirkungen dieses Bildungsprozesses*
- *Die Eigenschaften von Gesteinen und die Entstehungsprozesse der Landformen*
- *innere Kräfte und ihre Auswirkungen auf den Entstehungsprozess der Landformen*
- *Hauptoberflächenmethoden in der Türkei*

Unit 2: Menschliche Systeme

- *Die Bedeutung und Eigenschaft der türkischen Bevölkerung*
- *Veränderung der Weltbevölkerung im historischen Prozess*
- *Faktoren, die die Verteilung der Bevölkerung beeinflussen*
- *Bevölkerungspyramide*

Unit 3: Globale Umwelt: Regionen und Länder

- *Allgemeine Merkmale und die Beeinflussung internationaler Transportlinien*

Unit 4: Umwelt und Gesellschaft

- *Ursachen und allgemeine Merkmale von Naturkatastrophen*
- *Verteilung der Naturkatastrophen und ihre Beziehung*

11.Klasse

Unit 1: Natürliche Systeme

- *Faktoren, die die Bildung und Verringerung der biologischen Vielfalt beeinflussen*
- *Elemente, aus denen das Ökosystem besteht*
- *Materiezyklen und Energiefluss*
- *Elemente und Funktionsweise des Wasserökosystems*

Unit 2: Menschliche Systeme

- *Bevölkerungspolitik von Ländern in verschiedenen Zeiträumen und das Ergebnis dieser Politik*
- *Bevölkerungsentwicklung der Vergangenheit bis heute*
- *Bevölkerungspolitik in der Türkei und die Beeinflussung dieser Politiken*

Unit 3: Globale Umwelt: Regionen und Länder

- *Die Entstehung der ersten Kulturzentren und Faktoren die, die Verteilung und Verbreitung dieser Kulturzentren beeinflussen*
- *kulturbildende Elemente und Verteilung kultureller Regionen*
- *Verbreitungsgebiete und Eigenschaften der türkischen Kultur*
- *Gründe für das türkische Zivilisationszentrum*

Unit 4: Umwelt und Gesellschaft

- *Umweltprobleme und -typen*
- *die Auswirkungen von Minen und Energieressourcen auf die Umwelt*
- *Analyse des Einsatzes nicht erneuerbarer Ressourcen im Hinblick auf Verbrauch und alternative Ressourcen*
- *Umweltauswirkungen der Ressourcennutzung in Ländern mit unterschiedlichem Entwicklungsstand*
- *Auswirkungen verschiedener Anwendungen auf die Landnutzung und auf die Umwelt*

12.Klasse

Unit 1: Natürliche Systeme

- *Extreme Naturereignisse*
- *Globaler Klimawandel*

Unit 2: Menschliche Systeme

- *Stadt und Wirtschaft von Vergangenheit zu Zukunft*
- *Funktionsbereiche und Entwicklungsprojekte der Türkei*
- *Dienstleistungssektor in der Wirtschaft*
- *Welthandel*
- *Tourismus in der Türkei*

Unit 3: Globale Umwelt: Regionen und Länder

- *Geopolitische Lage*
- *Interaktion zwischen den Ländern*
- *Die Bedeutung des räumlichen, historischen Prozesses nahm die geopolitische Position der Türkei*
- *die geopolitische Bedeutung der Türkei in der Region*
- *die historischen und kulturellen Bindungen zwischen Türkei und die Kultur der Türkei*

Unit 4: Umwelt und Gesellschaft

- *Begrenzung der natürlichen Umwelt*
- *Strategien von Ländern mit unterschiedlichem Entwicklungsstand zur Verhinderung von Umweltproblemen*
- *die Auswirkungen von Umweltorganisationen und Vereinbarungen auf das Umweltmanagement und den Umweltschutz*
- *die Bedrohung des gemeinsamen Natur- und Kulturerbes*

8. Der österreichische Lehrplan zum Vergleich

„Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) beinhaltet zwei miteinander zu integrierende Lehrbereiche, dies ist zum einen „Geographie“, welche (Anmerkung S.G: im Gegensatz zum früheren länderkundlichen Paradigma, heute) das Leben der Menschen in seiner Vielfalt erklärt und erläutert, und zum anderen „Wirtschaftskunde, (Anm.: die gibt es formal in GW schon seit dem Lehrplan 1963) welche einen wichtigen Teil der „Wirklichkeit des Menschen“ aufschließen soll.“ (NETUSCHILL C. 2011, S.36)

„Als Markierungen kann man dabei sehen: (1) Im Mittelpunkt des GW-Unterrichts steht jetzt der *Mensch*. (2) „G“ und „W“ sollen über das *Handlungskonzept* und nicht über das Raumkonzept integriert werden. (3) Es handelt sich um den ersten GW-Lehrplan mit einer (sicher verbesserungsfähigen) *Zielorientierung*. Qualifikationen haben seither Vorrang gegenüber Stoffinhalten.“ (SITTE Ch. 2001, S. 224)

8.1 Lehrplan 1985

Der LP 1985 steht in Österreich für den Paradigmenwandel. Seine Struktur ist in den wesentlichen Grundzügen auch nach seiner Textverkürzung (aufgrund der Einführung von Kern und Erweiterungsbereich – vgl. SITTE Ch. 2001) in der Version LP 2000, ja sogar in dem heute vorliegendem „Entwurf 2020“ erhalten (vgl. FRIDRICH Ch. 2020). Die Struktur des GW- Lehrplans 1985/86 und der LP 2000 für die Hauptschule und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen war wie folgt (siehe Abb. 4). Anhand dieser Abbildung kann man einen Vergleich beider Lehrpläne durchführen.

4. Klasse	Leben und Wirtschaften auf UNSERER ERDE: <ul style="list-style-type: none"> ● EUROPA ● WELTMÄCHTE ● DRITTE WELT ● PROBLEME DER WELT-WIRTSCHAFT ● AUFWÄRTSBEWEGUNGEN NEUER TECHNOLOGIEN 	komplexe, problem- und erbschaftsorientierte Betrachtungsweisen ↑ einfache Darstellungen der Welt und der Tätigkeit in konkreten Einzelbeispielen ↑ ↑	ZUKUNFTS-PERSPEKTIVEN ZUSAMMENSCHAU ANALYSEN	Gemeinsames Europa - vielfältiges Europa Zentren u. Peripherie in der Weltwirtschaft Leben in einer vielfältigen Welt Leben in der "Einen Welt" Globalisierung
3. Klasse	Leben und Wirtschaften in unserer HEIMAT ÖSTERREICH <ul style="list-style-type: none"> ● LEBENS- UND WIRTSCHAFTSRÄUME ● ARBEITSWELT ● WIRTSCHAFT ● RAUMORDNUNG ● UMWELTSCHUTZ 		VERTIEFUNG ERWEITERUNG	Lebensraum Österreich Gestaltung d. Lebensraums durch den Menschen Einblicke in d. Arbeitswelt Wirtschaften im privaten Haushalt Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österr. - Europa
2. Klasse	Leben und Wirtschaften in STÄDTISCHEN RÄUMEN <ul style="list-style-type: none"> ● GEWERBLICHE UND INDUSTRIELLE PRODUKTION ● DIENSTLEISTUNGEN ● VERKEHR ● DIE ERDE IM OBERBLICK 		ELEMENTARE KENNNTNISSE BEGRIFFE EINSICHTEN FERTIGKEITEN	Leben in Ballungsräumen Güterzeugung in gewerblichen u. industrialisierten Betrieben Dienstleistungsbereich Die Erde als Lebens- u. Wirtschaftsraum - eine Zusammenschau
1. Klasse	Leben und Wirtschaften in LÄNDLICHEN RÄUMEN <ul style="list-style-type: none"> ● MENSCH-NATUR-BEZIEHUNGEN ● LANEWIRTSCHAFT ● RESSOURCEN ● KLIMAREGIONEN 		Ein Blick auf die Erde Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben u. wirtschaften Wie Menschen Rohstoffe u. Energie gewinnen u. nutzen Ein erster Überblick	

Quelle: Lehrplan-Service 1985 Entwurf W. ANTONI und W. SITTE

LP BÖBL 133 v. 11.8.2000

Abbildung 4: Ein Vergleich der LP 1985 und LP 2000 für die Hauptschule und Allgemeinbildende Höhere Schulen

„Die Schüler erwerben nach dem Konzept des Lehrplans 1985/86 ihre Qualifikationen auf dem Weg über sogenannte Lernrampen. In der ersten, die die 5. und 6. Schulstufe umfasst, steigen sie in das für sie neue Fach ein und erwerben zunächst einen Grundstock an elementaren Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten. Unter Einbeziehung außerschulischer Eindrücke und Erfahrungen, die sie über Zeitschriften, Jugendbücher, Reisen und Fernsehen gewonnen haben, lernen sie die Vielfalt des menschlichen Lebens und Wirtschaftens auf der Erde genauer kennen und ordnen. Die österreichischen, europäischen und außereuropäischen Beispiele stammen in der 5. Schulstufe aus „ländlichen Räumen“ und in der 6. aus „städtischen Räumen“.

Das regionale Nebeneinander unter jeweils spezifischer Thematik und Zielstellung erleichtert den unmittelbaren Vergleich, fördert Einsichten in Sachzusammenhänge und ermöglicht das Herausarbeiten von Regelmäßigkeiten.“

(SITTE u. WOHLSCHLÄGL 2001, S. 224-225)

In den alten Lehrplänen dominierte die Länderkunde und die Physiogeographie und verknüpfte geographisches und wirtschaftskundliches Wissen mit topographischen Kenntnissen. Denn geographisch-wirtschaftskundliche Bildung ist ohne Topographiekenntnisse undenkbar.

“Physiogeographische Elemente sind in einer Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht, der sich als Integrationsfach, der AHS-Lehrpläne 2004 formuliert versteht, notwendig. Besonders in neuen Unterrichtskombinationen wären vorher schon bereit liegenden Konzepte aus der Fachdidaktik gefragt. Man wird hier tradierte Inhalte nach ihrer Sinnhaftigkeit für einen kompetenzorientierten Unterricht überprüfen müssen.” (VIELHABER Ch. 2004, 14 f.)

Im GW Unterricht müssen physiogeographische Elemente im Sinne des exemplarischen Prinzips an allen Schultypen fachtypische Frage- und Methodenzugänge herausarbeiten. (vgl. ferner dazu SITTE Ch. 2015)

G. Kirchberg 1980, der sich mit Fragen der Topographie im lernzielorientierten thematischen Geographieunterricht sehr eingehend beschäftigt hat, fasst topographische Kenntnis als „Fähigkeit zur Orientierung“ auf und unterscheidet drei miteinander verbundene Lernfelder. Das erste vermittelt ein Grundgerüst von Namen und Positionen geographischer Örtlichkeiten (Staaten, Siedlungen, Gebirge, Gewässer etc.). Im zweiten geht es um die Entwicklung bestimmter Raster, die eine räumliche Einordnung von Phänomenen in ein inhaltlich-thematische Bezugsgefüge erlauben (Temperaturzonen, Dritte Welt, etc.). Das dritte Lernfeld soll schließlich zur „Orientierung als selbstständiges Handeln“ qualifizieren (Zurechtfinden im Gelände, Atlasarbeit etc.). (vgl.: HITZ H. 1986, S. 171)

Diese drei topographischen Lernfelder wurden im alten Lehrplan vertreten. Dies bedeutet aber, dass jedes Unterrichtsthema topographisch zweimal eingeordnet werden muss: positionsmäßig in ein einfaches Topographiegerüst sowie positions- und inhaltsmäßig in einem thematischen Raster. (Daher ist es auch verständlich, dass man mit dem Aufbau einfacher topographischer Gerüste und thematischer Raster schon in der 1. Klasse beginnt.)

“Das topographische Wissen über Österreich wird im Lehrplan der 1. bis 4. Klasse immer wieder vertieft, da in jedem Themenkreis der 1. und 2. Klasse Beispiele aus Österreich auszuwählen sind bzw. der Vergleich mit Österreich herzustellen ist; die 3. Klasse vermittelt an sich nähere Kenntnisse über Österreich und in der 4. Klasse sind bedeutende Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven Österreichs und der Welt zu behandeln, was wieder ohne gründliche Atlasarbeit (topographische Übungen) unvorstellbar wäre.” (ANTONI W. u.a. 1986, S. 50ff)

Um die Struktur des derzeit (auf der LP - Entwicklung 1985) basierendem S I Lehrplan in Österreich zu zeigen möchte ich noch auf den LP von 2000 eingehen, da er für die analysierten Schulbücher sowohl bei NETUSCHILL 2011 als auch in meiner Arbeit ausschlaggebend ist. Für den derzeitigen LP -Entwurf (vgl. FRIDRICH Ch. 2020) gibt es ja noch keine Ausformung in Form von Schulbüchern, bzw. wird noch nach dem LP 2000 zur Zeit der Abfassung dieser Arbeit, unterrichtet.

8.2 Lehrplan 2000

Im Gegensatz zu alten Lehrplänen, wie etwa der Lehrplan von 1985, ist der neue Lehrplan relativ knapp ausgefallen. Die Lehrkraft hat durch den neuen Lehrplan die Möglichkeit ihren Unterricht frei zu gestalten, er stellt einen „Kernbereich“ dar, zu dem der jeweiligen Lehrkraft verpflichtet ist einen „Erweiterungsbereich“ zu formulieren. (vgl. SITTE Ch. 2001b, S.9 -15)

Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde beinhaltet zwei miteinander zu integrierende Lehrbereiche. Dies ist zum einen „Geographie“, welche das Leben der Menschen in seiner Vielfalt erklärt und erläutert, und zum anderen „Wirtschaftskunde“, (Anm.: die gibt es formal in GW schon seit 1963) welche einen wichtigen Teil der „Wirklichkeit des Menschen“ aufschließen soll. (vgl. NETUSCHILL 2011: Multikulturalität als fachdidaktische und schulpraktische Herausforderung in einer zeitgemäßen Geographieunterricht mit besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund)

Lehrpläne sind rechtliche Vorgaben für die Rahmenbedingungen zur Gestaltung des Unterrichts. Das derzeit geltende Schulunterrichtsgesetz (SchUG) vermerkt dazu in § 17 (1):

„Der Lehrer hat in eigenständigem, verantwortlichem Unterricht und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (gemäß § 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend den Bestimmungen des Lehrplans der betreffenden Schule hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung der Gegenstände anzustreben.“ (SITTE Ch. 2001a, S. 215)

Das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Österreich beschränkt sich also heute nicht mehr nur auf den Unterricht von Ländern. Die bis zur LP Reform 1985 als Paradigma vorherrschende „Länderkunde“ wollte im Unterrichtsfach Geographie primär die Beschreibung der räumlichen Struktur von Natur und Gesellschaft einzelner Regionen der Erde betreiben mit dem Ziel, die Gesamtheit des Raumes verstehen zu wollen.

„Laut Lexikon der Geographie Bd.2 Hg. (BRUNOTTE, E., GEBHARDT, H. 2002) ist „Länderkunde“ bzw. die „regionale Geographie“ eine Beschreibung einer Gebietseinheit unterschiedlicher Maßstabsebenen als einmalig in Raum und Zeit vorkommend und behandelt i.d.R. funktional zusammengeschlossene Gebiete, die verschiedenen Landschaftsräume im Sinne von strukturellen Einheiten umfassen.

„Die klassische Länderkunde, die Lehre von den Ländern und Staaten, wurde lange als Zielsetzung und Krone der Geographie gesehen, da sie physisch geographische und kulturgeografische Erscheinungen gleichermaßen berücksichtigt“. (BRUNOTTE, E., GEBHARDT, H., 2002, S. 62)

Das Basiskonzept unseres Unterrichtsgegenstandes in Österreich ist es, das räumliche und wirtschaftliche Handeln von Menschen in diversen Lebensbereichen zu beschreiben. „Ganzheitliches und finales Denken, das Vernetzungen, Zusammenhänge und mögliche Auswirkungen sichtbar werden lässt, wird sowohl für Fragen im lokalen wie im regionalen und globalen Bereich immer notwendiger, wenn Bürger politisch mitentscheiden wollen.“ (SITTE Ch. 2001, S. 166)

Der Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde 2000 legt in seinen „didaktischen“ Grundsätzen fest:

„Geographische und wirtschaftskundliche Inhalte sollen – Laut ‚Didaktischer Grundsätze‘ im Unterricht nicht nebeneinanderstehend getrennt, sondern in starkem Maße miteinander verflochten in vergleichender Darstellung aller Kontinente unter möglichst häufiger Berücksichtigung Österreichs behandelt werden.“

(BMUKK, Lehrplan GW für HS, 134 Vdg. vom 11. Mai 2000)

„Hauptmerkmal des GW- Lehrplans 2000 ist die Unterscheidung eines Kernbereichs und eines Erweiterungsbereichs. Ersterer enthält wie früher unter dem Titel ‚Lehrstoff‘ für jede Klasse Themenkreise sowie ihnen zugeordnete Zielstellungen, aber auf Wunsch des Ministeriums keine konkreten Lerninhaltsangaben mehr. Es ist vorgesehen, dass für den Kernbereich zwei Drittel der Unterrichtszeit zu verwenden sind“. (SITTE Ch. 2001b, S. 11)

Der Lehrplan beinhaltet im Allgemeinen diverse Richtlinien und Vorgaben, welche die Grundlage für Lehrbücher und Unterrichtsmaterial bilden. Er gewährleistet, dass es einen „allgemeinen Wissensstand“ der Schülerinnen und Schüler gibt. Sie verfügen über ähnliche Fähigkeiten und befinden sich auf demselben Wissensniveau.

Wie schon in der Einleitung dazu angemerkt, ist bei dieser heutigen LP - Struktur und den Zielen nicht zwingend sichergestellt, dass auch Türkei bezogene Themen überall in den Schulbüchern vorkommen müssen!

9. Das Schulbuch als Medium im GW - Unterricht

„Arbeitsmaterial für den Schüler oder den Lehrer; Lernhilfe, Hilfe für die Vor- oder Nachbereitung einer Unterrichtsstunde; ein / das (?) Leitmedium im Unterricht; fachdidaktische Interpretation eines Lehrplans (oder – nach L. KUHN 1977 – „zum Leben erweckter Lehrplan“) bzw. „Spiegel“ seiner Veränderungen und der von ihm transportierten Wertvorstellungen in der Gesellschaft; Ausweis des Faches nach außen (...).“ (SITTE Ch. 2001, S. 447)

Es sind also viele Aspekte, die bei einer Untersuchung des GW - Unterrichts auf das Medium Schulbuch zurückgreifen lassen. Ein Schulbuch enthält „alles“ was eine Schülerin bzw. ein Schüler wissen sollte. Sie haben den Ruf voller Wissen und komplett objektiv zu sein. In Schulbüchern werden mehrere Faktoren, wie Lehrpläne, persönliche Interessen und Schwerpunkte des Autors berücksichtigt. Schulbücher stellen nicht allein die Basis des Unterrichts dar, denn die Lehrkraft verwendet es im Unterricht in eigenem Ermessen. Allerdings zeigen viele Untersuchungen eine starke Steuerungsfunktion, die Schulbücher auf den Unterricht haben. (vgl. SITTE Ch. 2001c, S. 447)

Die Inhalte diverser Schulbücher tragen viel zum Selbst- und Fremdbild bei, gerade in diesem Alter ist es wichtig die Persönlichkeit der Schülerinnen zu gestalten und formen. Erst Mitte 80er Jahre kommt das Thema „Migration“ in die österreichischen Schulbücher. „Das Ziel von Schulbüchern und Lehrplänen ist es, Wissen über die europäische Einigung und die neue Lebenssituation in der EU zu vermitteln sowie Strategien zur Bewältigung dieser neuen Situation aufzuzeigen.“ (ZECHA S. 2004, S.56) 17,8% der Wiener Bevölkerung besitzen einen Migrationshintergrund, daher wurde Österreich vor allem in den letzten Jahrzehnten zu einem Einwanderungsland. (vgl. STATISTIK Austria, Pressemitteilung, 2010)

In österreichischen GWK- Schulbüchern wurden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund immer wieder mit diesem Thema in Zusammenhang gebracht. Seltener werden die „Wurzeln“ bzw. Herkunftsgebiete (thematisch) angesprochen.

Als Beispiel soll in diesem Zusammenhang „GW kompetent 3“ (KLAPPACHER, O. & G.K. LIEB 2006, S. 29-33) erwähnt werden, in welchem im Abschnitt der demographischen Entwicklung die gesellschaftspolitischen Wirkungen von Migration in Österreich behandelt wird. Eine Untersuchung dazu merkt folgendes an:

„Sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht hat sich die Integration und Darstellung des Themenbereichs Migration in GW Schulbüchern in den letzten vier Jahrzehnten deutlich verändert. Migration ist heute ein integrierter Bestandteil des Lehrplans und wird in aktuellen Schulbuchausgaben in eigenen (Unter)kapiteln besprochen.“ (HINTERMANN Ch. 2010, S. 28)

Jede Schulklasse ist verschieden, in einigen überwiegt die Schülerinnenanzahl mit türkischem Migrationshintergrund und in anderen überwiegt der serbische Migrationshintergrund. Diesen Umstand in den GW Unterricht zu integrieren liegt offenbar alleine in der Hand der Lehrkraft, denn – so die Untersuchung weiter:

„Vor allem im Hinblick auf die Bearbeitung von Vorurteilen und die Dekonstruktion von Klischees zeigt sich in vielen der analysierten Schulbücher eine Unsicherheit im Umgang mit dem Thema. Das Bemühen aufklärerisch zu wirken, Stereotypen aufzubrechen und Diskriminierungen entgegenzuwirken, ist deutlich zu sehen, wird jedoch nicht immer der Absicht entsprechend umgesetzt“. (HINTERMANN Ch. 2010, S. 28). Die Untersuchung von Frau NETUSCHIL (2011), zeigte deutlich hier die Unterschiede auf.

9.1 Die Bedeutung und der Einsatz des GW- Schulbuches in der Türkei

Das Schulbuch in der Türkei hat, so wie in Österreich eine besondere Bedeutung. Sie wird von Lehrerinnen und Lehrern als auch von Schülerinnen und Schülern häufig verwendet und bildet eine Grundlage im Unterricht. Dazu werde ich allgemein über die Verordnung der Schul- und, Lehrbücher und Bildungsinstrumente des Ministeriums für nationale Bildung berichten. Diese Verordnung gliedert sich in viele Bereiche, dazu habe ich, die für meine Arbeit relevante Punkte ins Deutsche übersetzt.

“Der Zweck dieser Verordnung besteht darin, Lehrbücher aufzunehmen, die in formellen und nicht formalen Bildungseinrichtungen unterrichtet werden sollen, die dem Ministerium für nationale Bildung angeschlossen sind, Schülerarbeitsbücher, Leitfäden für Lehrer, Informationsarbeit und Aktionsblätter sowie andere vom Ministerium zu erstellende Lehrmittel und Materialien, die anstelle des Lehrbuchs gelesen, gekauft oder durch Zuschüsse bereitgestellt werden sollen.”⁸

Lehrbuchqualifikationen:

- Es enthält keine Fragen, die gegen die Verfassung und die Gesetze verstoßen.
- Enthalten keine wissenschaftlichen Fehler.
- Es bietet einen Ansatz, der die grundlegenden Menschenrechte und Grundfreiheiten unterstützt und alle Formen der Diskriminierung ablehnt.
- Es enthält keine Werbung.
- Es enthält die Ziele des Bildungs- und Ausbildungsprogramms.
- Visuelles Design und Inhaltsdesign werden so gestaltet, dass das Lernen unterstützt und die Entwicklungsmerkmale der Schüler berücksichtigt werden.
- Z- Books zusätzlich zu den Qualifikationen der Lehrbücher;
- Es ist bereit, die Gewinne zu unterstützen.
- Es wird nach grundlegenden Gestaltungsprinzipien hergestellt.
- Beschreibende Informationen wie die unterstützte Akquisition und technische Merkmale sind entsprechend gekennzeichnet.
- Die Stimme ist in Audioinhalten klar und verständlich.
- Für Elemente wie Ton, Grafik, Video, Animation, Simulation und interaktives Spiel, die in den Anreicherungsinhalten enthalten sind, ist die Zeit entsprechend der für die Erfassung erforderlichen Aktivität oder Verarbeitung begrenzt.
- In den Anreicherungsinhalten werden keine Werbegegenstände verwendet, mit Ausnahme der Verpflichtung, auf elektronisches Material zu verweisen oder über Urheberrechte zu informieren.

⁸ turkyaybir.org.tr (26.10.2020)

Vorbereitung von Lehr- und Schulbüchern:

- Inhalte, die von der Serviceeinheit oder den Herausgebern zu erstellen sind; Sprache, Ausdruck und Stil; Lernen, Lehren, Messen und Bewerten:
- Der Unterricht umfasst das Aus- und Weiterbildungsprogramm.
- Es wird ein Gleichgewicht zwischen Einheiten, Abteilungen, Themen und Themen entsprechend der Art des Unterrichts in Bezug auf das Volumen und den Inhalt des Bildungs- und Ausbildungsprogramms hergestellt.
- Sprache, Ausdruck und Stil;
- Türkisch wird richtig, schön und effektiv verwendet.
- Eine korrekte, verständliche, einfache Sprache und ein korrekter Ausdruck werden im Unterricht der Fächer entsprechend dem Niveau und den Entwicklungsmerkmalen des Schülers verwendet.
- Bei der Verwendung der Sprache wird das aktuelle türkische Wörterbuch und der Rechtschreibführer der türkischen Sprachinstitution zugrunde gelegt.
- Lernen, Lehren, Bewerten und Bewerten;
- Lernmethoden und -strategien werden berücksichtigt und Denkfähigkeiten hoher Ordnung entwickelt.
- Elemente im Zusammenhang mit der Bewertung werden unter Berücksichtigung der Grundsätze und Techniken der Messung und Bewertung geregelt.
- Technik, Design und Regulierung

Betrachtet man diese offiziellen türkischen Vorgaben, so sind durchaus (wenn auch weniger rigide) ähnliche Maßstäbe im für österreichische GW-Schulbücher relevanten „Approbationsverfahren“ auszumachen (siehe dazu bei SITTE Ch. 1989 S. 395ff)

9.2 Einbindung türkischer Schülerinnen und Schüler in den GW - Unterricht

Ein Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und unterschiedlichen Kulturen kann einerseits ein Problem und andererseits eine Bereicherung sein, für welche man als Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzen mit sich mitbringen sollte. Als Lehrperson muss man dafür den Blick über den Schulalltag hinaus schweifen lassen und Potenzial für Geographie/ GW als Ganzes betrachten. Geprägt werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund meist stark von ihren Eltern und müssen einen Ausgleich zwischen zwei Kulturen bestreiten, was nicht immer einfach erscheint.

„Die Einstellung zu Familie und familiären Rollenbeziehungen wird wesentlich durch die eigenen Eltern geprägt. Das heißt, dass die Familienstrukturen und Binnenbeziehungen weitgehend durch die Sozialisation in der Türkei vermittelt sind.“ (TILCH K. 2002, S.4)

Die Startchancen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind im Allgemeinen ungünstig. (vgl. BINDER 2002, S. 422-440). Der Grund liegt daran, dass Eltern eine niedrige Berufsposition haben und dadurch über ein niedriges Einkommen verfügen. Das betrifft vor allem Familien mit türkischer Herkunft, die mehr als ein Kind haben. (TILCH K. 2002, S.27)

Auch auf dem Arbeitsmarkt haben Menschen mit Migrationshintergrund große Schwierigkeiten, dies ist auf das geringe Bildungsniveau mancher Migrantengruppen zurück zu führen. Auch bei solchen Kindern ohne Migrationshintergrund hängt der Bildungserfolg oft stark vom Familienumfeld, von kulturellen und sozialen Ressourcen ab. Es ist daher in unserer Gesellschaft sehr wichtig, dass man auf diese Faktoren sehr früh Rücksicht nimmt und diverse Defizite ausgleicht. (vgl. BINDER S. 2002, S. 422-440).

Betrachtet man den Integrationsbericht 2020, so erkennt man, dass die Arbeitslosenquote im Jahr 2019 sowohl bei In- als auch bei Ausländer/innen sank.

„Die Arbeitslosigkeit bei Ausländer/innen war im Jahr 2019 mit 10,8% (2018: 11,3%) deutlich höher als bei österreichischen Staatsangehörigen (6,4%, 2018: 6,7%).

Während österreichische Männer (6,8%) eine höhere Arbeitslosenquote aufwiesen als österreichische Frauen (6,0%), waren unter ausländischen Staatsangehörigen Frauen (11,8%) stärker betroffen als Männer (10,0%).

Die höchsten Arbeitslosenquoten fanden sich 2019 bei Staatsangehörigen der Länder Afghanistan, Syrien und Irak, die in Summe eine ALQ von 36,7% aufwiesen. Eine vergleichsweise hohe Arbeitslosenquote zeigte sich ebenfalls bei türkischen Staatsangehörigen (16,2%). Demgegenüber waren Angehörige der EU-Staaten vor 2004 (6,0%) sowie der Beitrittsstaaten 2004 (5,9%) in etwas geringerem Ausmaß von Arbeitslosigkeit betroffen als Österreicher/innen.“ (INTEGRATIONSBERICHT 2020, S. 16)

Die OECD Studie aus dem Jahr 2007 zeigt, dass Migrantinnen und Migranten und deren Kinder bei gleicher Bildung ein schlechteres Ergebnis zeigen als die übrige Bevölkerung. Dies hängt vor allem mit den sprachlichen Schwierigkeiten zusammen.

„Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in Kindesbetreuungseinrichtungen betrug 2018/19 33%. Dieser lag im Kindergartenjahr 2010/11 bei 26%. Laut Sprachstandbeobachtung bei 3- bis 6-jährigen benötigten im Jahr 2017/18 rund 70% der Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, zusätzliche Fördermaßnahmen.

Der Sprachförderbedarf bei kurdisch- (86%), türkisch- (80%), arabisch- (78%), tschetschenisch- (77%) sowie albanischsprachigen (74%) Kindern war besonders hoch.“ (INTEGRATIONSBERICHT 2020, S. 15)

„Schüler/innen mit Migrationshintergrund weisen im Schnitt geringere schulische Kompetenzen auf als Kinder ohne Migrationshintergrund. In der 8. Schulstufe (13-14 Jahre) erreicht ein Drittel (34%) der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Standards in Lesen nur teilweise.

Ein weiteres Drittel (35%) verfehlt die Lernziele vollständig. In Mathematik erreichen 35% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Ziele nur teilweise, 30% erreichen diese gar nicht.“ (INTEGRATIONSBERICHT 2020, S. 8)

Gerade im GW Unterricht erscheint es besonders wichtig zu sein, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mehr Möglichkeiten zu geben, mehr über ihre Wurzeln zu lernen und erzählen zu dürfen. Die Eltern können hier auch einbezogen werden, aber durchaus auch in unserem Fall türkischsprachige Geographiematerialien eine sinnvolle (evtl. auch gerade „bilinguale“) Unterstützung sein. Das Maß an Selbstbestimmung im Leben dieser Schülerinnen und Schüler wird dadurch erhöht, ihr Selbstwertgefühl steigt und sie werden in die Lage versetzt selbstverantwortlicher zu entscheiden.

Nicht zuletzt: sie bekommen die Möglichkeit auch türkischsprachige Schulbuchtexte zusätzlich zu lesen (sprich: in der ansonsten nur gesprochenen Muttersprache zusätzlich Lesekompetenz zu erwerben)! Als Lehrkraft kann ich durch Einbindung solcher Unterrichtsmaterialien ebenfalls manche Verständigungsprobleme der Schülerinnen und Schüler aufgrund schwächerer Deutschkenntnisse möglicherweise ergänzend zu den deutschsprachigen Schulbüchern teilweise begegnen.

10. Sozialkunde Schulbuch – Ein Überblick

An dieser Stelle habe ich eine ausführliche Gliederung aus dem Schulbuch der 5.Klasse dem türkischen Sozialkundeunterricht gemacht. Das Schulbuch hat den Titel, “**Sosyal Bilgiler**” (Sozialkunde) und wurde im Schuljahr 2019/20 in der 5.Klasse Hauptschule und in der Imam Hatip Hauptschule (Islamische Hauptschule) eingesetzt. Herausgegeben wurde es von Ömer Faruk Evirgen, Jülide Özkan und Suna Öztürk.⁹

Das Buch gliedert sich in sieben Kapitel, wie folgt:

1. Ich bin in der Gemeinde
2. Mein Land, meine Kultur und meine Geschichte
3. Wo wir leben
4. Technologie und Leben
5. Von der Produktion bis zum Verbrauch
6. Gemeindearbeiter
7. Globale Interaktion

Für jedes Kapitel sind zu Beginn die Lehr- und Lernziele für die Schülerinnen und Schüler definiert. Hierbei habe ich eine fachdidaktische Analyse durchgeführt, die sich auf das Kapitel, “Wo wir leben” (S.65-91) beschränkt.

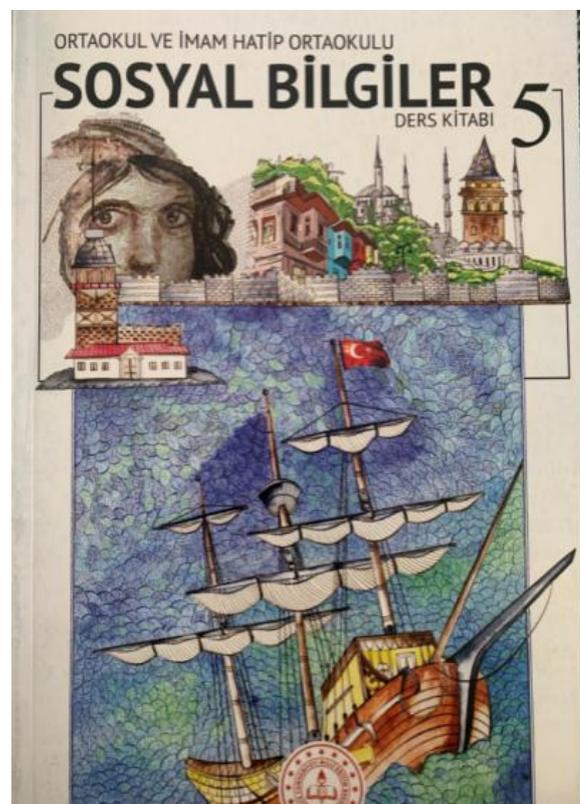


Abbildung 5: SB Sozialkundeunterricht, 5.Klasse

⁹ Interessant und für meine Arbeit hilfreich ist der Umstand, dass die türkischen Schulbücher frei verfügbar im Internet sind - unter <http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/EKitap.aspx> Was ihre einfache (Zusatz-)Nutzung etwa von Teilen auch in Klassen bei uns leicht möglich macht!

Das Kapitel unterteilt sich in folgende Unterthemen:

- ✓ Ich kenne die Karte
- ✓ Mein Klima und mein Leben
- ✓ Wo kann man leben?
- ✓ Katastrophen und Umweltprobleme
- ✓ Auswirkungen von Katastrophen auf Menschen

Lernziele: Was werden wir lernen?

Die Schülerinnen und Schüler lernen die geographische Karte der Türkei kennen und auch, wo sie genau leben. Sie können zudem Beispiele geben, wie sich das Klima auf ihr Leben auswirkt.

- ✓ Die Schülerinnen und Schüler finden Antworten auf die Ursachen von Naturkatastrophen und Umweltproblemen
- ✓ Die Schülerinnen und Schüler werden feststellen, wie sich Naturkatastrophen auf das Gemeinschaftsleben auswirken.

Im Anschluss zu jedem Unterthema gibt es Aufgabenstellungen für die Schülerinnen und Schüler, um das Gelernte zu überprüfen und zu festigen. Dazu findet man auf der Seite 89 (siehe Abb. 7) eine methodisch interessante Selbstüberprüfung und anschließend ein Brainstorming mit den gelernten Begriffen und Themen.

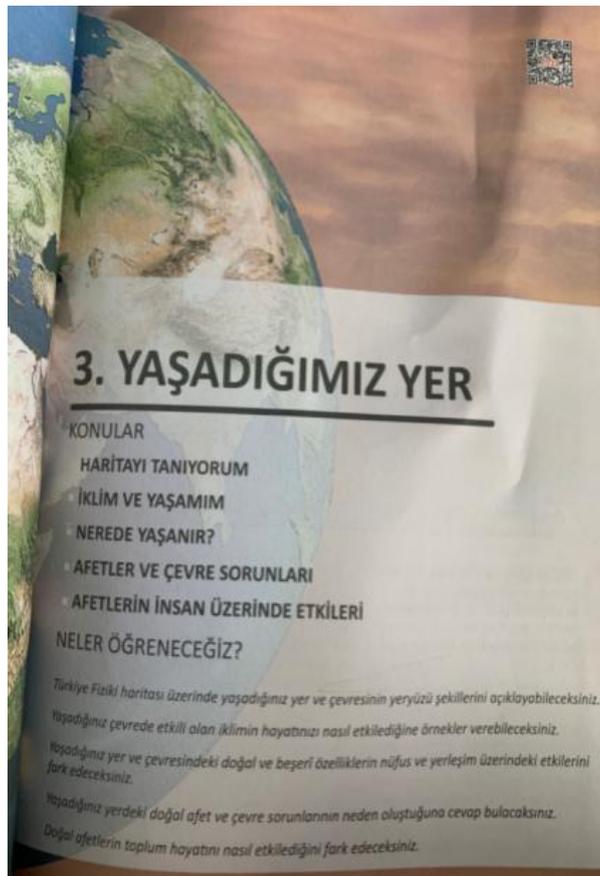


Abbildung 6: SB Sozialkunde, S.65

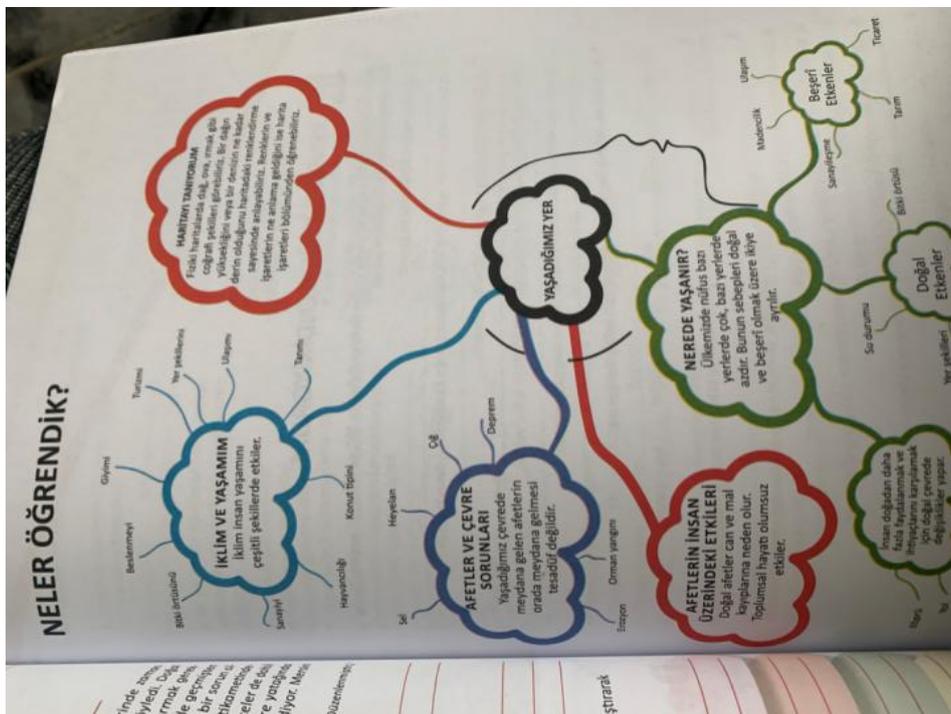


Abbildung 7: SB Sozialkundeunterricht, S. 89- Brainstorming

11. Das türkische Geographie Schulbuch der Sekundarstufe II

In diesem Abschnitt möchte ich das GW- Schulbuch im Allgemeinen beschreiben und dabei auf die formalen Eigenschaften näher eingehen. Wie bereits beschrieben, wird das Unterrichtsfach Geographie eigenständig erst ab der 9. Schulstufe (Sek. II) unterrichtet. Daher werde ich bei meiner Analyse die Schulbücher, ab der 9. Klasse vorziehen. Ich werde auf die Gemeinsamkeiten eingehen und inhaltlich überprüfen, wie der Lehrplan auch in den Schulbüchern berücksichtigt bzw. didaktisch-methodisch umgesetzt wird.

Des Weiteren möchte ich mich dem Themengebiet, „Europa“ darinnen näher widmen und einige wichtige Stellen daraus in meiner Arbeit exemplarisch bildlich darstellen und zum Schluss noch formal kurz beschreiben.

Für jede Schulstufe gibt es ein sehr umfangreiches türkisches Schulbuch mit jeweils 4 Units bzw. Kapiteln. Nun werde ich eine inhaltliche Kurzbeschreibung dieser Schulbücher für die einzelnen Schulstufen machen. Alle Schulbücher sind erfreulicherweise online über die Webseite

<http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/EKitap.aspx> verfügbar. Die Schulbücher sind nur

auf die Sek. II, also
beschränkt.

9.- 12. Klasse



Abbildung 8: Schulbuch 9.Klasse Hauptschule

Neben Geographie Schulbüchern findet man dort auch andere Fächer, wie Biologie, Philosophie, Mathematik, Englisch, Geschichte, Chemie und Physik. Zu jedem Schulbuch gibt es zur Selbstkontrolle einen Online Test. Den Online Test führt man mit dem Scan QR - Code (siehe Abb.8), welches sich auf jedem Buch, auf der Titelseite befindet, durch. Dazu werde ich auch im Zuge meiner Arbeit einige Beispiele nennen.

In jedem türkische GW- Schulbuch ist zu Beginn die Unabhängigkeitshymne mit der türkischen Fahne (sieh Abb. 9) zu finden. Der Unabhängigkeitsmarsch wurde am 12. März 1921 zur Nationalhymne bestimmt. Der Text wurde vom Dichter, Mehmet Akif Ersoy geschrieben. Die deutsche Übersetzung der türkischen Nationalhymne: (Google Übersetzer)

*„Fürchte dich nicht, im Morgenhimmel weht unsre Fahne. Ja, du sollst wehen, bis der letzte Kamin noch raucht in unserem Vaterland.
 Du unser Stern, sollst ewig strahlen im Glanze,
 du bist mein, du gehörst zu meinem Volk.
 Nicht wend' dein Antlitz von uns,
 O Halbmond, ewig sieggewohnt.
 Scheine uns freundlich, schenke Frieden uns und Glück, meinem heldenhaften Volk.
 Was soll diese Gewalt und diese Wut?
 Wahre die Freiheit uns, für deren Unabhängigkeit sich unsere Nation, sonst nicht gerecht fühlt nach all dem vergossenen Blut.“*



Abbildung 9: türkische Nationalhymne, Schulbuch 9.Klasse Hauptschule

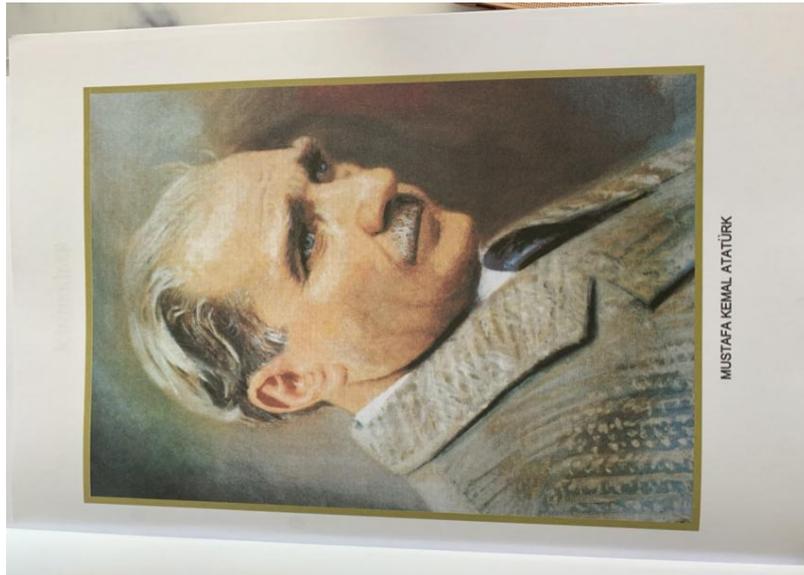


Abbildung 10: Mustafa Kemal Atatürk, Schulbuch 9.Klasse Hauptschule

Alle türkischen Schulbücher haben noch eine Gemeinsamkeit, und zwar findet man nach der türkischen Nationalhymne ein Appell an die Jugend von Mustafa Kemal Atatürk und anschließend ein Bild von ihm (siehe Abb. 10).

Wie lautet nun sein Appell an die Jugend, hierzu habe ich eine Übersetzung per Google durchgeführt.

“O türkischer Junge! Deine erste Pflicht ist es, die türkische Unabhängigkeit und die türkische Republik für immer zu schützen und zu verteidigen. Dies ist die Grundlage deine Existenz und deiner Zukunft. Diese Stiftung ist dein wertvollster Schatz. Auch in Zukunft wirst du interne und externe böswillige Menschen haben, die dir diesen Schatz vorenthalten wollen.

Wenn du eines Tages verpflichtet bist, die Unabhängigkeit und die Republik zu verteidigen, wirst du nicht über die Möglichkeiten und Bedingungen der Situation nachdenken, in der du dich befindest, um ein Amt anzutreten! Diese Möglichkeit und die Scharia können sich in einer sehr unauffälligen Natur manifestieren. Die Feinde, die die Unabhängigkeit und die Republik bedeuten, können die Vertreter eines beispiellosen Sieges auf der ganzen Welt sein. Durch Gewalt und Betrug können alle Festungen deines geliebten Heimatlandes erobert, alle Werften betreten, alle Armeen zerstreut und jede Ecke des Landes besetzt werden. Noch schmerzhafter und schlimmer als all dieses Martyrium können die Machthaber im Land in Unachtsamkeit, Unheil und sogar Verrat sein. Tatsächlich können diese Machthaber deine persönlichen Interessen mit den politischen Bestrebungen der Machthaber vereinen. Die Nation könnte durch Verarmung am Boden zerstört worden sein. O Sohn der türkischen Zukunft! Hier, auch in dieser Situation und Scharia, deine Pflicht; Um die türkische Unabhängigkeit und Republik zu retten! Die Kraft, die du im edlen Blut in deinen Adern brauchst!”¹⁰
Mustafa Kemal Atatürk 20.10.1927

¹⁰ <https://www.istek.k12.tr/genclige-hitabe> „Appell an die Jugend“ (19.10.2020)

Der Schulbuchautor, Bülent Akca beschreibt die Wissenschaft der Geographie im Schulbuch der neunten Klasse danach mit diesen Worten (eigene Übersetzung):

“Menschen sind vom Moment ihres Eintritts in die Welt an mit ihrer Umwelt in Kontakt. Menschen, die neugierig auf diese Beziehung und das Universum sind, in dem sie leben, beginnen über diese Themen nachzudenken. offenbart eine Disziplin der Wissenschaft, anstatt das Universum, die Erde und die menschlichen Gesellschaften zu entdecken. GEOGRAPHIE!

Die Geographie befasst sich mit vielen verschiedenen Themen: Menschen, Kulturen, Politik, Siedlung, Orte, Pflanzen, Erde, Formen

Dank der Wissenschaft der Geographie lernen die Menschen viel über sich selbst, ihre Umgebung und das Universum und verstehen, wie sich die Ereignisse um sie herum auf ihr Leben auswirken.” (AKCA 2020, S.12)

In jedem GW- Schulbuch sind Schlüsselwörter und eine Kurzbeschreibung der einzelnen Kapitel zu finden. Auch die Lernziele werden zu Beginn jedes Kapitels formuliert. Um das Gelernte zu festigen und für die Selbstüberprüfung ist am Ende der Kapitel Fragen, in verschiedenen Formen (offene Fragen und Multiple Choice) formuliert (siehe Abb.11)

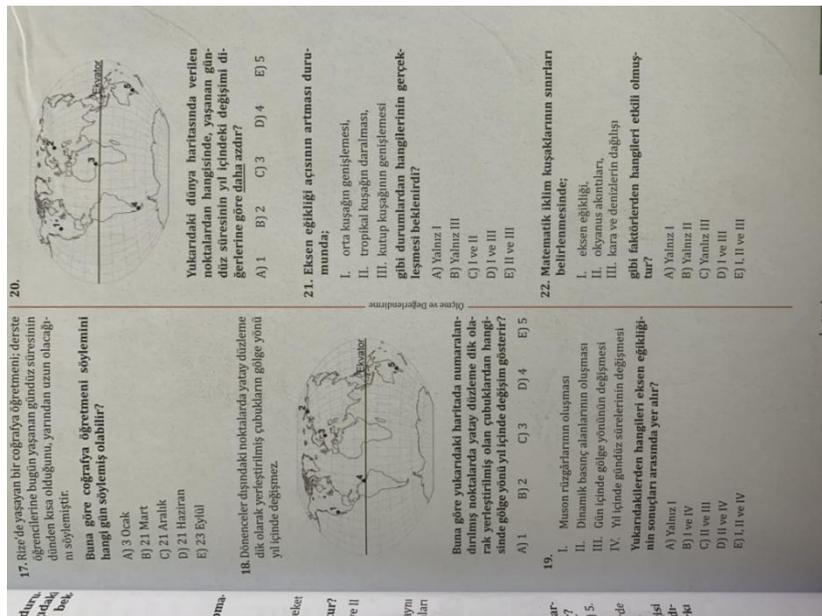


Abbildung 11: Schulbuch 9.Klasse S.47, Test zur Selbstüberprüfung

Bilder sind wie in heutigen österreichischen GW - Schulbüchern auch häufig in den türkischen GW - Schulbüchern zu finden, fast auf jeder Seite ist mindestens ein Bild zu sehen.

Das Bild im Schulbuch hilft im GW - Unterricht, die reale Welt darzustellen, weil Exkursionen und Lehrausgänge zu bestimmten Orten oft nicht möglich sind. (vgl. SITTE Ch. 2001a, S.45-48)

Durch den Einsatz von Bildern im Unterricht kann sich die Lehrkraft aus dem Mittelpunkt zurückziehen und die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Arbeiten anregen. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbstständig das Bild betrachten, beschreiben und beurteilen. (vgl. BRUCKER A. 2006, S.174) Das folgende Beispiel zeigt das Medium „Bild“ als Arbeitsmittel und nicht nur als illustrierendes Beiwerk!

Der Arbeitsauftrag (siehe Abb.13) lautet: In den folgenden Bildern wird die vergangene und gegenwärtige Nutzung natürlicher Ressourcen dargestellt. Erläutern Sie die Änderungen im Nutzungsbereich und im Wert der relevanten Ressourcen und geben Sie die Regionen an, in denen diese Änderungen auftreten, wie im Beispiel. (Schulbuch 11.Klasse, S.93)

Auf dem linken Bild (siehe Abb.12) wird die Windkraft, mit der früher Mehl in Windmühlen gewonnen wurde, abgebildet. Das linke Bild zeigt, wie elektrische Energie heute erzeugt und genutzt wird. Die Niederlande und Dänemark sind Beispiele für Länder, die diese Verwendung implementieren.



Abbildung 12: Schulbuch 11.Klasse, S. 93



Abbildung 13: Schulbuch 11. Klasse, Wirtschaftliche Aktivitäten und natürliche Ressourcen, S. 93



Abbildung 14: Schulbuch 10.Klasse, S. 135; Pflanzen

Arbeitsauftrag (siehe Abb.14): Die Verteilung einiger Pflanzengemeinschaften in der Welt und die Bilder dieser Pflanzengemeinschaften sind unten angegeben. Füllen Sie die gepunkteten Bereiche (Flora Vegetationsmerkmale Verbreitung in der Welt) mit diesen Bildern aus! (Schulbuch 10.Klasse, S. 135)

Die türkischen GW- Schulbücher sind sehr unterschiedlich und vielfältig strukturiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunächst ihre eigene Heimat, mit den landwirtschaftlichen und politischen Inhalten kennen und anschließend werden sie mit einigen Ländern in Europa vertraut gemacht. Interessant sind in den Büchern die verschiedenen methodischen Zugänge. Man findet zu jedem Kapitel - im Anschluss zur Selbstüberprüfung einen kleinen Test. Dadurch soll das Gelernte wiederholt und gefestigt werden. Wie ich bereits im Vorwort erwähnt habe, gibt es zu jedem Schulbuch ein Scan Code, mit der man auch einen Online Test zu den jeweiligen Kapiteln durchführen kann.

12. Zur Schulbuchanalyse der österreichischen Materialien

Ein Schulbuch enthält „alles“ was eine Schülerin bzw. ein Schüler nach der offiziellen Leseart und den staatlichen Lehrplänen wissen sollte. Die offiziell über ein Approbationsverfahren (vgl. bei SITTE Ch 1989, S. 395 ff) bewilligten Schulbücher haben den Ruf komplett objektiv und voller Wissen zu sein. Welche Inhalte in Schulbüchern zu finden sind, ist das Ergebnis mehrerer Faktoren, wie Lehrplänen, persönliche Interessen und Schwerpunkte des Autors der (zielgruppenmäßigen) Marktintentionen der Verlagslektorate, dem aktuellen Wissensstand, aber auch was Approbationskommissionen in ihrer Lehrplaninterpretation letztlich zulassen.

Die Inhalte diverser GW- Schulbücher tragen sehr viel zum Selbst- bzw. Fremdbild der Schülerinnen und Schüler bei, weil es gerade in diesem Alter besonders wichtig ist, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu formen und zu gestalten.

Daneben aber wirken heute natürlich auch noch andere mediale Einflüsse.

Bei meiner Schulbuchanalyse möchte ich verstärkt darauf eingehen, wie die Türkei bzw. Türkei bezogene Themen in österreichischen Schulbüchern früher und heute repräsentiert wurde. Diese Analyse werde ich ebenfalls für die türkischen Schulbücher machen. Dabei werde ich mich aber nicht nur auf Österreich beschränken, sondern auf den Bereich wie Europa dargestellt wird.

Das bedeutet, wie war der Themenbereich „Europa“ früher (Stichwort: in einem länderkundlichem GW- Unterricht) und heute (unter einem thematisch ausgerichteten Paradigma seit 1985) in den Schulbüchern repräsentiert.

Erst Mitte der 80er Jahre kommt das Thema „Migration“ in die österreichischen Schulbücher. Das ist, wenn man die österreichische Migrationsgeschichte sich vergegenwärtigt, relativ spät.

„Das Ziel von Schulbüchern und Lehrplänen ist es, Wissen über die europäische Einigung und die neue Lebenssituation in der EU zu vermitteln sowie Strategien zur Bewältigung dieser neuen Situation aufzuzeigen“ formulierte ZECHA St. 2004, S. 56 in einer deutschen Schulbuchanalyse.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in österreichischen GW Schulbüchern, die heute am Markt sind, immer wieder mit dem Thema Migration, weniger um ihrer selbst willen bzw. in Bezug zu ihren Wurzeln in Zusammenhang gebracht.

„Sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht hat sich die Integration und Darstellung des Themenbereichs Migration in GW Schulbüchern in den letzten vier Jahrzehnten deutlich verändert. Migration ist heute ein integrierter Bestandteil des Lehrplans und wird in aktuellen Schulbuchausgaben in eigenen (Unter) kapiteln besprochen.“ (HINTERMANN Ch. 2010, S. 28)

Die Grundvoraussetzungen für einen aktuellen und zu dieser Thematik sinnvollem GW- Unterricht ist also stärker gelegt als im doch eher (insbesondere in der Unterstufe) an der Oberfläche bleibendem Schulländerkundeunterricht (siehe im Anhang die Beispiele). Die Aufgabe für Lehrpersonen besteht hiermit nur noch darin, die Basis zu verwenden, um die Migrationskomponente auf die jeweilige Klassensituation umzulegen. Alle Schulklassen sind aber verschieden! Eine Binsenweisheit, der die Aufforderung im Lehrplan 2000 nach einem individuell gestalteten „Erweiterungsbereich“ (vgl. SITTE Ch. 2001b) entgegenkommen will. Es gibt viele Klassen (insbesondere in den Pflichtschulen HS/NMS) mit einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund. Insbesondere in solchen Konstellationen besteht die Möglichkeit diesem Umstand Rechnung zu tragen und entsprechende Themenbeispiele in den GW Unterricht zu adaptieren und als Lehrkraft eigenständig (mit-)einzubauen.

„Vor allem im Hinblick auf die Bearbeitung von Vorurteilen und die Dekonstruktion von Klischees zeigt sich in vielen der analysierten Schulbücher eine Unsicherheit im Umgang mit dem Thema. Das Bemühen aufklärerisch zu wirken, Stereotypen aufzubrechen und Diskriminierungen entgegenzuwirken, ist deutlich zu sehen, wird jedoch nicht immer der Absicht entsprechend umgesetzt“. (HINTERMANN Ch. 2010, S. 28)

Dieser Bemerkung wäre noch hinzuzufügen, dass aufgrund der Möglichkeit, die Themen (und insbesondere LP - Ziele) mit Beispielen freier Wahl zu unterrichten, es auch vorkommen kann, dass türkischstämmige Schüler in Schulbüchern mitunter fast nichts über das Herkunftsgebiet ihrer Familie erfahren.

12.1 Ausgewählte österreichische Schulbücher mit Türkei Themen

In diesem Kapitel finden Sie eine Auflistung von einigen GWK - Schulbüchern, in denen Türkei behandelt wurde. Hier überwiegend, noch stark länderkundlicher Art. Meine Analyse wird mit diesen älteren Schulbüchern beginnen und dann mit Vergleichen zur Türkeirepräsentanz in den Themenbeispielen der heutigen Schulbücher fortsetzen.

- Atschko, Gerhard; Schinko, Andreas / GW Module 4 / Ed. Hölzel GmbH, Wien
- Aumayr Höller Piuk (1974) Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde Bd.4
- Ebner A., Lahoda H., Steiner H. (1968): Wirtschaftsgeographie 5.Teil, für 2. Handelsakademie Monopolbuch bis 1980
- Ebner A., Steiner H. (1973): Lehrbuch der Wirtschaftsgeographie Teil 1 / 11. Auflage; Salzburger Jugend Verlag; Lehrbuch als Unterrichtsgebrauch für die 2.Handelsschule
- Müller, Alois (2017) ganz klar Geographie 2/ Jugend und Volk, Wien
- Scheidl L u.a (1959): Seydlitz, Lehrbuch der Erdkunde 2.Klasse Hauptschule Hölzel Verlag, Wien
- Scheidl L u.a. (1962): Seydlitz, Lehrbuch der Erdkunde 5.Klasse Mittelschule Hölzel Verlag, Wien (Anmerkung S.G.: vor 1962 wurde die heutige AHS „Mittelschule“ genannt – hier handelte es sich um das Monopolbuch an den Oberstufen)
- Scheidl L. u.a. (1972): Seydlitz, Lehrbuch der Erdkunde 3.Klasse Hauptschule Hölzel Verlag; Wien
- Wohlschlägl, Helmut; Beran, Arnulf; Forster, Franz; Graf, Franz; Hofmann Schneller, Maria (2017) / Durchblick 2 / Westermann Wien
- Zehden K. (1913/1925): Handelsgeographie; für Handelsakademien, vollständig umgearbeitet von Dr. Robert Sieger, 12.Auflage; Wien

Welche türkischen Inhalte lassen sich in österreichischen GWK- Schulbüchern früher finden?

Für diesen Teil habe ich mir die Bachelorarbeit von Frau Netuschill als Grundlage genommen, da ihre Untersuchung grundsätzlich auf „neue“ Schulbücher aus 2011 basiert. Seite 55- 58 anfügen aus *Bachelorarbeit Netuschill C. (2011): Multikulturalität als fachdidaktische und schulpraktische Herausforderung in einer zeitgemäßen Geographie und Wirtschaftskunde - Unterricht mit besonderer Berücksichtigung von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund.*

Im ersten Schritt der Untersuchung wurden die GW -Schulbücher nach türkischen Inhalten durchforstet. Die Ergebnisse sind aufsteigend nach Klassen, Jahrgang und Schultypen gegliedert.

<p>Scheidl L. u.a. (1959): Seydlitz, Lehrbuch der Erdkunde; 2.Klasse Haupt- und Mittelschule; Ed.Hözlel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S.84: Kleinasien- Die Türkei Die Sequenz beginnend mit einem Arbeitsauftrag: Ein Blick auf die Karte: Miss die Länge und Breite der Türkei und schätze danach die Fläche! Welche Meere und Meeresstraßen umgeben Kleinasien? Welche sind die höchsten Berge? Nenne die großen Flüsse und Seen! Wie wurden die Seen entwässert? Welche Haupteisenbahnlinien durchqueren die Türkei? - S.84: Die Landschaften Kleasiens Schwarz/weiß Bild: Am NW Hang des Uludag bei Bursa und ganz unten ein Bild von anatischem Hochland. - S.85: Volk, Staat und Wirtschaft Bild: Istanbul, Schiffsverkehr durch die Meerengen - S. 86: Bild: Hauptstadt Ankara, das mitten im anatischen Steppenlandschaft liegt. Unten ein Bild. Tabakbereitung in Samsun; Um den Hafen Samsun wird viel Tabak angebaut, auf dem
---	--

	<p>Bild sind zwei Frauen mit einer Kopfbedeckung und ein alter Mann zu sehen, die Tabak vorbereiten.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S. 87: Karte auf der, die Bodenschätze markiert sind. Abschließend ein Arbeitsauftrag: Wie sind die Salzseen im anatolischen Hochland entstanden? Welche Bahnlinien verbinden die Türkei mit ihren Nachbarländern? Worin zeigt sich, dass die Türkei ein moderner Staat geworden ist?
<p>Scheidl L. u.a. (1962): Seydlitz, Lehrbuch der Erdkunde; 5.Klasse Mittelschule; Ed.Hölzel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S.61: Zur Vorbereitung: Vergleiche die Strecken Wien- Istanbul und Istanbul-Ararat! Sprich über die Bedeutung der Meerengen! Suche auf der Karte die Beziehung zwischen den Oberflächenformen Kleinasiens und den Niederschlägen! Inhalt über die Landwirtschaft, Hochland von Anatolien, Hauptstadt Ankara, Bodenschätze - S.62: Interessanter Absatz: <div data-bbox="624 1256 1394 1574" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Die <i>Türken</i>, genauer <i>Osmanen</i>, gehören zu den Turkvölkern; sie sind Mohammedaner. Kemal Atatürk, der Schöpfer der heutigen Republik, führte die lateinische Schrift ein und schaffte den Fez der Männer und den Schleier der Frauen ab. Zu den umwälzenden Neuerungen, die auf ihn zurückgehen, gehören auch die Abschaffung der Viehlehe sowie die Einführung von Gesetzen nach europäischem Vorbild und die Einführung des allgemeinen Wahlrechts.</p> </div> <p>Abbildung 15: Textausschnitt aus Lehrbuch der Erdkunde S. 62 S.62: Arbeitsauftrag: Welche Produkte liefert die Türkei nach Europa? Sprich über die Bedeutung der Türkei für den internationalen Verkehr!</p>
<p>Scheidl L. u.a. (1972): Seydlitz, Lehrbuch der Erdkunde; 3.Klasse Hauptschule, Ed.Hölzel</p>	<p>Arbeitsauftrag: Wir blicken auf die Karte: Miss die Länge und Breite Kleinasiens und schätze danach die Fläche! Stelle die höchsten Berge der Türkei fest! Nenne die größten Flüsse und Seen! Wie werden die</p>

Seen entwässert?

Die Landschaften Kleinasiens;



Abbildung 16: Schafe und Angoraziegen im Hochland von Asien, S.75

S. 76: Bild: Bewässerung von Baumwollfedern in der Küstenebene von Adana

Arbeitsauftrag: Mit welchem Teil Europas könnte man Kleinasien vergleichen? Begründe die Ähnlichkeit!

Beschreibe die Küsten Kleinasiens! Welche

Veränderungen vollziehen sich gegenwärtig im Wirtschaftsleben der Türkei?

Interessant: Zu jedem Kapitel gibt es am Ende eine Kurzzusammenfassung.

Wir fassen zusammen

Das Anatolische und das Armenische Hochland haben heiße Sommer und kalte Winter; durch ihre Meeresferne sind sie besonders niederschlagsarm. Die Hochländer sind zum Teil abflußlos, in den Becken sammelt sich das Wasser in flachen Salzseen. Das Steppenland dient der Viehzucht; weite Gebiete wurden in Weizenäcker verwandelt.

Abbildung 17: Textausschnitt aus SB Erdkunde

Dr.Hans Klimpt und Dr.Hans Slanar (1954): Erdkunde; 6.Klasse Mittelschule, 3. Auflage

- S.69: sehr wenig Inhalt zum Thema Türkei (etwa eine halbe Seite).

Aufgabe: Sprich nach der Karte der Mittelmeerländer über die Verkehrslage von Istanbul!

<p>Aumayr Höller Piuk (1974), Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde für Hauptschulen Bd.4,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S. 45: Asien Istanbul- Stadt auf zwei Erdteilen (Inhalt) <p>Bild: Blauer Moschee in Istanbul</p> <ul style="list-style-type: none"> - S.46: Türken arbeiten als Gastarbeiter- Lückentext als Arbeitsauftrag für Schülerinnen und Schüler <p>Frage: Ein türkischer Gastarbeiter reist von Graz nach Istanbul. Wie oft muss er an eine Grenze den Pass vorweisen? _____ mal</p> <p>Frage: In deiner Schule sind Kinder von Gastarbeitern Wie kannst du ihnen behilflich sein? _____</p> <p>Interessant: An der St. Georgs Schule in Istanbul unterrichten österreichische Lehrer. Viele Türkenkinder besuchen dieses Gymnasium.</p>
<p>Dr. Karl Zehden u. Dr. Robert Sieger (1913 & 1925): Handelsgeographie, für die Handelsakademie, 12.Auflage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S. 415: die asiatische Türkei im engeren Sinne Bevölkerung und Hauptorte - S. 418-419: Produktionsverhältnisse Landbau und Tierzucht, Mineralproduktion, Industrie - S. 419: Handelsverhältnisse, Außenhandel, Häfen <p>Interessant: Schrift und Inhaltliche Gliederung, kein Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler!</p> <div data-bbox="624 1547 1331 1850" data-label="Image"> <p>Die europäische Türkei.</p> <p>Durch den Zusammenbruch der türkischen Macht im Kriege mit dem Balkanbunde im Jahre 1912 und die Katastrophe des Weltkrieges wurde der Türkei in Europa der größte Teil ihres Besitzes entzogen und das einst mächtige Reich auf den Rang eines Kleinstaates herabgedrückt. Die europäische Türkei besteht nur mehr aus Konstantinopel und dem Benden von Adrianopel. Der frühere afrikanische Besitz ist vollständig verloren und die asiatische Türkei wurde auf ein Gebiet eingeschränkt, das an Bevölkerung ungefähr Österreich gleichkommt.</p> <p>In ihrem jetzigen Umfange ist die europäische Türkei nur mehr ein Anhängsel der asiatischen.</p> <p>Seit 1923 ist die Türkei eine Republik und 1924 wurde auch das Kalifat in Konstantinopel abgeschafft.</p> </div> <p>Abbildung 18: Textausschnitt aus S.420</p>
<p>Ebner A. Lahoda H., Steiner H. (1968); Wirtschaftsgeographie, für</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S. 227 Türkei- Fläche- Einwohnerzahl Stadt und Volk - S.228: Naturlandschaften und ihre

<p>Handelsakademie</p> <p>War bis 1980 ein Monopolbuch</p> <p>1973 neue Auflage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch an der 2.Klasse der Handelsschule - Als Hilfsbuch zum Unterrichtsgebrauch für die 1. Und 2. Klasse der Fachschule für wirtschaftliche Frauenberufe - Als Unterrichtsgebrauch an den Höheren landwirtschaftlichen Bundeslehranstalten 	<p>wirtschaftliche Nutzung</p> <p>Die Küstenlandschaften am Marmarameer, am Ägäischen Meer und am südlichen Küstensaum.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S.228: Das innere Hochland - S. 230: Ostanatolien S. 230  <p>Abbildung 19: Schafweide im Hochland von Anatolien</p> <ul style="list-style-type: none"> - S.231-233 Wirtschaftlicher Gesamtüberblick Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Bodenschätze, Verkehrswesen und Außenhandel. In diesem Schulbuch ist kein Arbeitsauftrag für Schülerinnen und Schüler zu finden!
--	---

Tabelle 3: tabellarische Analyse

Wie schon angeführt basierten all diese Schulbücher auf dem länderkundlichen Paradigma. Dieses wurde in den allgemeinbildenden Schulen ab 1985 durch einen thematischen Ansatz ersetzt, wirkte aber an den Berufsbildenden Schulen noch länger weiter, wo ein größerer Teil der an den Hauptschulen die S I absolvierten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine Oberstufenform besuchte.

Es ist bemerkbar, dass die Türkei in alten Schulbüchern mit dem länderkundlichen Paradigma vor 1985 sehr viel stärker inhaltlich behandelt wurde. In den Schulbüchern von SEYDLITZ aus den Jahren 1959-1972, ist deutlich zu erkennen, dass die Inhalte der Türkei vielmehr länderkundlich gerichtet sind (siehe Tabelle 3).

Die Türkei wurde in den alten Schulbüchern als ein Teil des Kleinasiens beschrieben. (vgl. SEYDLITZ 1959, S. 85)

Erst in den Schulbüchern ab 1970 findet man vereinzelt bildliche Darstellungen der Türkei, wie schwarz-weiße Bilder (vgl. EBNER A. 1968, S. 231), das Bild von einer Schafweide im Hochland Anatoliens (siehe Abb.19). Ein ähnlich farblisches Bild findet man im Schulbuch von Scheidl u.a Seydlitz 1972, auf Seite 76 (siehe Abb. 16).

Wie bereits in der Tabelle 3 geschildert, findet man vereinzelt Methoden, in den alten österreichischen Schulbüchern zur Türkei. In den Schulbüchern ab 1972 sind die ersten Arbeitsaufträge an die Schülerinnen und Schüler, die länderkundlich gerichtet sind. Betrachtet man die heutigen wie gesagt durchwegs thematisch ausgerichteten GW-Schulbücher, so ist deutlich erkennbar, dass diese vielmehr Methoden aufweisen. (vgl. SB ganz klar Geographie 2, 2017, S.12)

Das Beispiel „Ein Kind aus Anatolien erzählt von seiner Heimat“ in „Leben und Wirtschaften“ 1985 S. 77f; ist als Dokumentation einer sehr frühen, aber nicht länderkundlichen Herangehensweise, die sehr viel über das Land aber auch über vergleichende Wahrnehmungsmuster anbietet. Dies ist ein Beispiel aus dem Lehrplan- Kapitel der 1.Klasse (LP 1985), „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“. Es wird thematisch als ein Beispiel für extensive Lebensweise im Trockenraum im Schulbuch positioniert, bietet aber weit mehr Anknüpfungspunkte.

Interessant ist, dass mit dem aufgrund der Gastarbeiterwanderung verstärktem Zuzug türkischstämmiger Kinder, auch in den länderkundlich ausgerichteten Schulbüchern Türkei bezogene Inhalte eher abnahmen! In einem ab 1985 thematisch ausgerichteten Unterricht oblag es dann grundsätzlich dem Ermessen des Autorenteam, ob überhaupt eine exemplarische Behandlung eines Themenzuganges mit einem Beispiel aus der Türkei überhaupt stattfindet. Frau Netuschill hatte das in ihrer nicht publizierten Untersuchung deutlich gemacht.

Welche türkischen Inhalte lassen sich nun in österreichischen GW Schulbüchern heute finden?

Für diesen Teil habe ich mir die Bachelorarbeit von Frau Netuschill als Ausgangspunkt genommen, da ihre Untersuchung grundsätzlich auf „neue“ Schulbücher aus 2011 im Bereich der 10-14-jährigen war. (vgl. Netuschill C. 2011 S. 55-58). An dieser Stelle möchte ich einige Beispiele mit Methoden, die in heutigen Schulbüchern durchgeführt wurden, anführen.

In den heutigen Sek. I - Schulbüchern sind unter anderem Beispiele zu finden, wie die Türkei mit Österreich in Bezug gestellt wird. Dies findet man im Schulbuch, Durchblick 2 (Westermann, 2017 S. 78), mit dem interessanten Ansatz „türkische Geschäfte in Österreich, warum so viele Türken (klein)- Unternehmen sind?“ Bei diesem Beispiel, könnte man an den Erfahrungen der Schüler/innen anknüpfen und nachfragen, ob sie türkische Geschäfte kennen, oder ob etwa gar ihre Eltern solche betreiben?

Im Schulbuch GW- Module 4, (Ed. Hölzel S.13), wird die wirtschaftliche Vielfalt Europas behandelt. Dabei könnte (zusätzlich oder anstatt) auch ein Beispiel von Tourismus in der Türkei nehmen, statt der Costa Brava bzw. die wachsende Bedeutung der türkischen (Textil-) Industrie und ihre Verflechtungen mit europäischen Märkten. Hier wäre ein schülerorientierter Zugang die Schülerinnen und Schüler vorher in ihren Kleideretiketten nachzusehen, ob sie hier eventuell die Herkunftsbezeichnung „Made in Türkei“ finden konnten.

Ein Beispiel aus, ganz klar Geografie 4 (Jugend und Volk S.54): Zeigt Unterschiedliche Lebensbedingungen in verschiedenen Regionen der Erde, Beispiele, China und Brasilien, diese könnte durch Türkei (als Schwellenland bzw. EU- Beitrittskandidat) ersetzt werden.

Ein Weiteres Beispiel ist im Schulbuch, „Mehrfach Geographie“ der 2.Klasse zu finden. Auf S.26-29 wird die orientalische Großstadt Istanbul, wie folgt beschrieben. *“Merhaba Istanbul“*, so beginnt das Kapitel (siehe Anhang S.102). Istanbul wird unter anderem als, das größte religiöse Zentrum, mit Musliminnen beschrieben. Des Weiteren sind auch Bilder, vom “Blauen Moschee” und ein Luftbild der Großstadt Istanbul zu finden. Anschließend werden die besonderen Eigenschaften der Türkei, wie der Basar, Cai und Gewürze im Schulbuch beschrieben und bildlich dargestellt. (vgl. mehrfach Geographie 2, 2013, S.27)

Im Gegensatz zum Schulbuch, „Überall Geographie 2“, wird im Kapitel, „Städte in aller Welt“, die Türkei nicht behandelt. Man findet nur eine kurze Beschreibung einer orientalischen Stadt. (vgl. <https://www.oebv.at/flippingbook/9783209094810/36/>; 24.10.2020)

Als Beispiel für den kreativen Einsatz im Unterricht eignet sich die folgende Wirtschaftskarte, aus einem heutigen türkischen Schulatlas (siehe Anhang S.104) zur Türkei im Unterricht ebenfalls sehr gut an. Mit folgendem Methodenvorschlag: „Zeichnen sie auf eine Folie (oder ein Whiteboard PDF) die Signaturen von WEIN und die von TEE-Anbau sich hoch. Vergleichen sie ihre Areale mit den Karten zu Klima (Niederschlag, Temperatur...). Welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen?“¹¹

Als abschließendes Beispiel für die Sek. I ist im Anhang (siehe S.105), eine Karte mit Türkei u. Ankara aus einem türkischen Schulatlas aus dem Jahre 1930, zu finden. Dies könnte man für einen Vergleich mit Google Earth im Unterricht methodisch gut einsetzen.

Es ist deutlich zu erkennen, dass die heutigen Schulbücher vielmehr schülerorientierter gestaltet sind, d.h. man findet neben inhaltlichen Informationen auch verschiedene Unterrichtsmethoden, die man im Unterricht durchführen kann. Im Gegensatz zu den alten länderkundlich ausgerichteten Schulbüchern ist deutlich zu erkennen, dass in den heutigen Schulbüchern die Türkei eher ansonsten in ihren westlichen Teilen mit den in den Schulbüchern präsentierten Beispielen – und hier insbesondere in der 2. Klasse behandelt wird (Istanbul, Ankara).

¹¹ https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Karten/Wirtschaftskarte_heutiger_Tuerkischer_Schulatlas.pdf (09.11.2020)

Die meisten Menschen in der Türkei leben nicht mehr als Halbnomaden im anatolischen Hochland, wie das in den alten Schulbüchern geschrieben wird. Die Mehrzahl der Einwohner der Türkei wohnen heute auch schon in Städten. Der Grad der Urbanisierung lag in der Türkei 2019 bei 75,6 %.¹² Insbesondere ist diese Auswahl durchaus gerechtfertigt, blendet aber größere ebenfalls typische noch immer vorhandene agrarische Lebensweisen aus.

Das zeigt, dass ein Türkeibild sich letztlich durch die Gesamtauswahl von thematischen Zugängen erst ergeben kann - etwa durch die erwähnten - zweite Klasse LP 2000 - Städtebeispiel oder in der vierten Klasse durch die Verflechtung der türkischen Wirtschaft mit der EU oder auch in der Globalisierung.

Nun möchte ich ein Beispiel aus einem Schulbuch (2019) für Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe nennen, in dessen Inhalt die Türkei behandelt wird (S. 81-84). Im GW- Schulbuch für Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe 2019 (siehe Anhang S.99), wird die Türkei als ein Teil Europas betrachtet und gliedert sich in folgende Unterpunkte: (vgl. ATZMANSTORFER u.a. 2020: HLW Schulbuch)

- ✓ Politik, ein Wettstreit zwischen Demokratie, Nationalismus und Islam
- ✓ Tigerstaat am Bosphorus- Wirtschaftsboom in der Türkei
- ✓ Türkische Wirtschaftsbranchen
- ✓ Zweigeteiltes Land: Industrie- und Entwicklungsland zugleich

Des Weiteren findet man im Anschluss zu den Unterpunkten Arbeitsaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler eigenständig lösen sollen. Diese Fragestellungen sollen das Verständnis zum Thema und die Diskussion in der Klasse fördern. Dazu einige Beispiele zu den Arbeitsaufgaben:

¹² <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/216176> (17.10.2020)

- ✓ Setzen Sie sich kritisch mit der Frage eines möglichen EU-Beitritts der Türkei auseinander. Stellen Sie aus derzeitiger Sicht Vor- und Nachteile einander gegenüber.
- ✓ Nennen Sie positive Veränderungen in der Türkei, die durch den Beitrittsprozess ausgelöst wurden.
- ✓ Charakterisieren Sie den Begriff „Tigerstaat“ im Zusammenhang mit der Türkei!
- ✓ Interpretieren Sie die Entwicklung der türkischen Wirtschaft.
- ✓ Erläutern Sie die Folgen der wirtschaftlichen Zweiteilung des Landes.
- ✓ Beurteilen Sie die Chancen eines EU-Beitritts der Türkei.
(ATZMANSTORFER u.a. 2020: HLW Schulbuch, S.81-84)

Auf jeder Seite sind kurze Beschreibungen von wichtigen Begriffen (PKK, AKP) bzw. von Personen, wie Recep Tayyip Erdogan (seit 2014 Präsident der Türkei) zu finden.

13. Themenbereich "Europa" im türkischen Lehrplan

Um meine Untersuchung genauer durchzuführen, werde ich meinen Fokus auf den Themenbereich „Welt“ und „Europa“ legen. Dafür werde ich mir einige Beispiele aus den türkischen Schulbüchern, die diese Thematik behandeln, in meine Arbeit einfügen. Das Themengebiet, „Welt“ wird in der Sek. II, 9.Klasse im Schulbuch auf Unit 3 erstmals behandelt. Das Kapitel beginnt mit der Überschrift „Länder und Regionen“ und folgt mit zwei Fragestellungen an die Schülerinnen und Schüler als Einstieg in das Thema. Diese zwei Fragen lauten wie folgt:

„Was sind die geographischen Merkmale, die eine Region von einer anderen Region unterscheiden? Gibt es Orte auf der Welt, die dieselben natürlichen und menschlichen Eigenschaften haben?“ (9.Klasse GW - Schulbuch 2018, S.54)

Anschließend werden Regionen und Regionstypen unterschieden und einige Beispiele genannt. Es ist eine Weltkarte zu sehen, worauf die Gebirgszüge zu erkennen sind. Hier werden folgende Unterpunkte einzeln betrachtet, Regionen und Standortformen, Klimazonen, Länder durch ihre hydrographischen Eigenschaften, Länder durch Vegetation, Länder nach Bodeneigenschaften und Naturkatastrophengebiete. Mithilfe der Abbildung 20, sollen die Gebirgszüge und die aufgezählten Punkte behandelt werden.

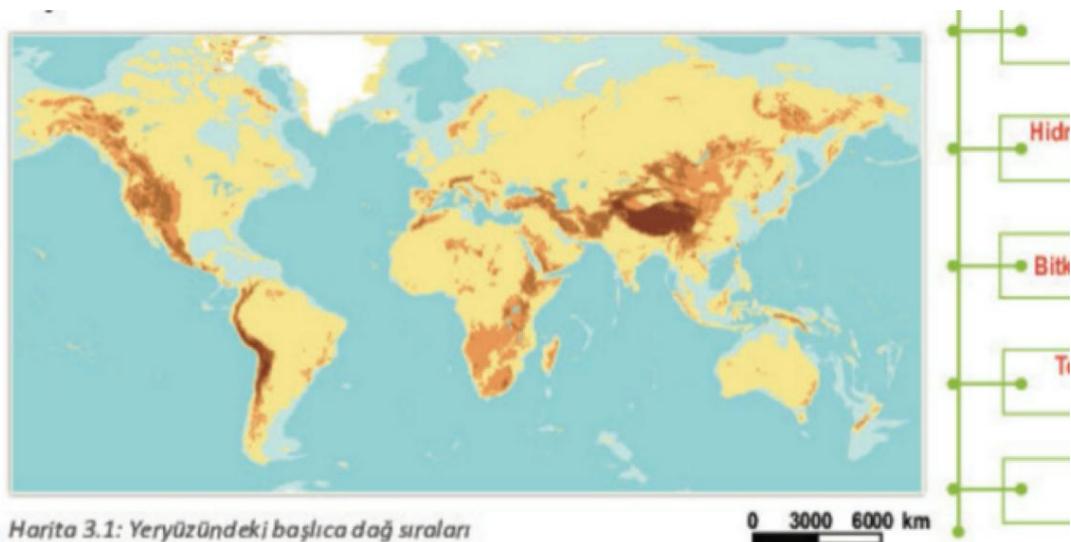
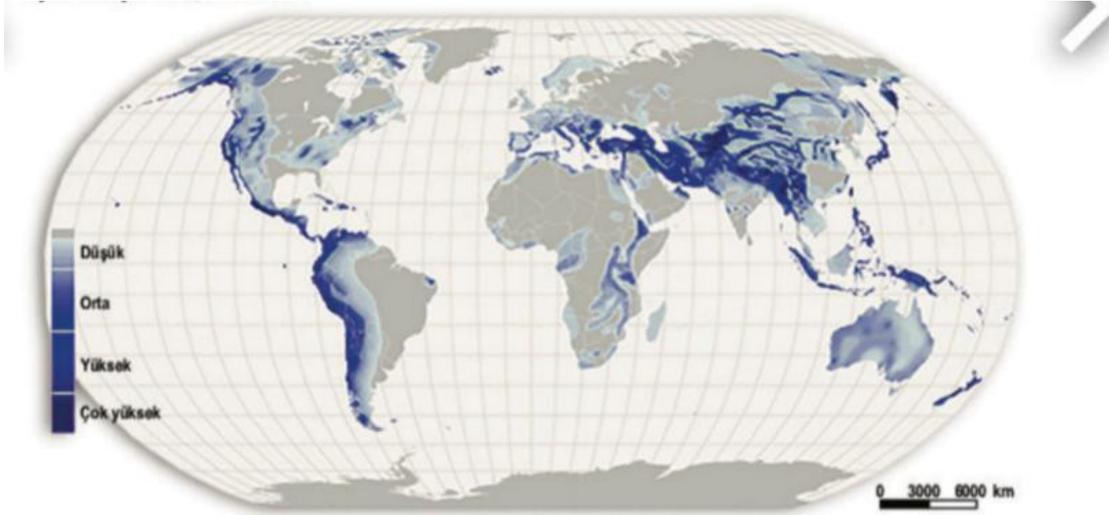


Abbildung 20: Hauptgebirgszüge auf der Erde, SB 9.Klasse S.54)

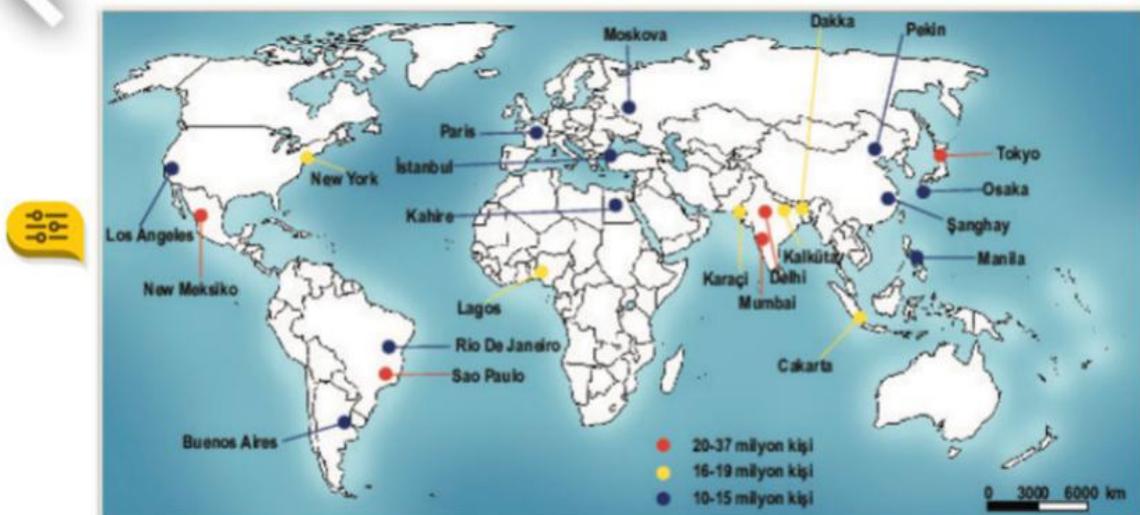
Auf Abbildung 21 sind die Naturkatastrophengebiete blau abgebildet. Mit einer kurzen inhaltlichen Beschreibung sollen die Schülerinnen und Schüler die Regionen mit den häufigsten Erdbeben erkennen und anhand der Abbildung gemeinsam diskutieren.



Harita 3.8: Küresel deprem risk bölgeleri

Abbildung 21: Naturkatastrophengebiete weltweit, SB 9.Klasse S.56

Auf der untenstehenden Weltkarte (siehe Abb. 22) ist die Verteilung von Städten mit mehr als 10 Millionen Einwohnern weltweit zu erkennen.



Harita 3.10: Dünya genelinde nüfusu 10 milyondan fazla olan şehirlerin dağılışı

Abbildung 22: Verteilung der Städte, SB 9.Klasse S. 58

„Nach welchen Kriterien werden die Grenzen der Regionen bestimmt?“ (Schulbuch 10.Klasse S. 60)

Diese Fragestellung dient als Einstieg in den Themenbereich Grenzregionen. Auf dieser Abbildung erkennt man den Donaubecken und alle Grenzregionen Österreichs. Österreich und die Nachbarländer sind unter diesem Kapitel erstmals zu erkennen (siehe Abb. 23).



Abbildung 23: Donaubecken und Grenzregionen, SB 9.Klasse, S.60

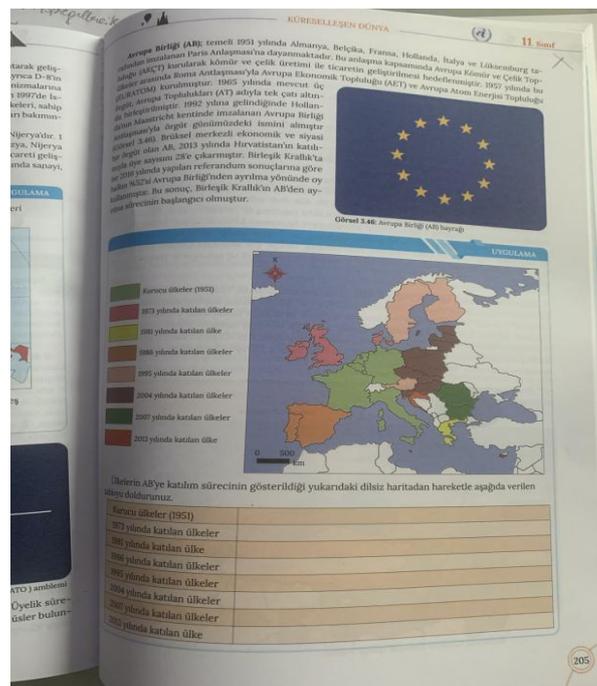


Abbildung 24: SB 11.Klasse, Europäische Union, S.295

Im Schulbuch der 11.Klasse auf Seite 205 (siehe Abb. 24) ist, eine kurze inhaltliche Beschreibung über die Europäische Union zu finden. Anschließend eine Europakarte, wo die einzelnen Staaten, ab 1951 zur EU beigetreten sind. Im Anschluss daran, sollen die Schülerinnen und Schüler diese Staaten, die am Ende der Seite angeführte Tabelle eintragen.

Die türkischen GW- Schulbücher sind sehr unterschiedlich und vielfältig strukturiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunächst ihre eigene Heimat, mit den landwirtschaftlichen und politischen Inhalten kennen und anschließend werden sie mit einigen Ländern in Europa vertraut gemacht. Interessant sind in den Büchern die verschiedenen methodischen Zugänge. Man findet zu jedem Kapitel - im Anschluss zur Selbstüberprüfung einen kleinen Test. Dadurch soll das Gelernte wiederholt und gefestigt werden. Wie ich bereits im Vorwort erwähnt habe, gibt es zu jedem Schulbuch ein Scan Code, mit der man auch einen Online Test zu den jeweiligen Kapiteln durchführen kann.

Es ist deutlich erkennbar, dass in türkischen Geographieschulbüchern das Thema „Europa“ nicht sehr detailliert behandelt wird. Dies ist auch aus dem türkischen Lehrplan (siehe Kapitel 6) zu entnehmen. Mit Kartenbeispielen wird das Thema exemplarisch den Schülerinnen und Schülern präsentiert.

Im Vergleich zu den österreichischen GW - Schulbüchern, findet man bereits im Lehrplan der 4.Klasse Sekundarstufe, eine genauere Beschreibung zum Themengebiet „Europa“ (siehe Seite 81).

14. Themenbereich „Europa“ im österreichischen Lehrplan

„Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa: Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen. Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten. Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern.“ (BMUKK, Lehrplan 2000)

Der Themenbereich Europa wurde nach dem alten LP 1985 in der 4.Klasse behandelt. Europa wird auf verschiedenen Karten und Bildern betrachtet. Damit könnte gemeint sein, dass bestimmte Landschaftsformen (aufbauend auf dem Themenkreis der 3. Klasse) an Österreichs Grenzen „nicht zu Ende sind“, sondern weit darüber hinausreichen.

„Ähnlich wie in den Themenkreisen „Wohnen in Österreich“, „Unterwegs in Österreich“ und „Arbeiten in Österreich“ sollen die Schüler Zusammenhänge zwischen dichter und dünner Besiedlung, Industrie- und Landwirtschaftsregionen, sowie dem Ausmaß der Verkehrserschließung herstellen. Auch Vergleiche der landwirtschaftlichen Produktion mit den Vegetationsgürteln (Klimagürteln) Europas bringen Erkenntnisse.“ (SITTE Ch. 2001, S. 39)

Die Präsentation von Türkei bezogenen Inhalten ist in der Abschlussklasse der Pflichtschule sehr unterschiedlich. Die folgenden Beispielseiten aus aktuellen Schulbüchern in Österreich sollen das exemplarisch verdeutlichen. Sie bieten (nicht in allen Schulbüchern übrigens) Ansätze hier auf die Interessen türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler näher einzugehen.

Ansatzpunkte kann man in folgenden Bereichen der 4. Klasse-Schulbücher in GW finden: einerseits bei diversen EU-/Europakarten. Wobei nicht immer die Türkei mehr als nur als topographischer Fakt („sozusagen rechts unten...“) angeführt ist. In dem Themenabschnitt zur „Vielfalt Europas“ findet man zweimal das Beispiel Istanbul (siehe hier dokumentiert bei ZEUGNER 2015 und STRASSER 2017).

Sie zeigen sehr deutlich unterschiedliche Herangehensweisen. Beide wären durchaus ausbaubar als Beispiele, wenn man dazu einerseits die im Anhang der älteren Türkei Beispiele abgebildete Istanbul Karte (aus dem von Freytag und Berndt in den 1930ern herausgegebenem Schulatlas für die Türkei) kombiniert mit Google Earth heranzieht. Bei Google Earth könnte man neben den dort vorhandenen Fotos noch die Street-View-Funktion zusätzlich für „virtuelle Exkursionsrouten“ heranziehen.

Ein weiterer hier aus 4. Klasse GW-Schulbüchern exemplarisch dokumentierter Bereich ist bei der Thematik „Einwanderungsland Europa“ zu finden. Dieser könnte aber auch schon bei Österreich in der 3. Klasse genutzt werden.

Seltener ist der dritte Ansatzpunkt den man bei ATSCHKO (2014) findet. Hier wird beim LP-Thema „Globalisierung“ auch die Türkei als Beispiel herangezogen. Dieses kann man leicht durch die vielfältigen Wirtschaftskontakte der Türkei mit Europa ergänzen.

Seltener findet man in der Sekundarstufe I die Fragestellung EU-Erweiterung und da die „endlose Geschichte“ des Ansuchens der Türkei, behandelt. Das Unterstufenbeispiel aus MAYRHOFER (2020) ist hier eher dünn. Kontrastierend soll dazu ein anspruchsvolleres Oberstufenbeispiel (HITZ 2017) exemplarisch dokumentiert werden.

Eventuell auch projekt- oder portfolioartig lassen sich aber vertiefend Unterrichtsinhalte zur Türkei über die in manchen Büchern vorgegebenen Methodenseiten /-vorschläge eigenständig einbringen. Solche Ansätze findet man in WOHLSCHLÄGL u.a. Durchblick 4, S. 22) wo es um „Visualisierungstechniken“ geht, oder bei dem oben schon erwähnten Buch von ATSCHKO (2014), wo der Methodenansatz „Atlasjournal“ angewendet auf die Türkei eine Möglichkeit wäre. Hier habe ich im Dokumententeil eine Anwendung zur Analyse einer Wirtschaftskarte aus einem türkischen Schulatlas ergänzend dokumentiert.

"Ausführlicher ist hier ein Beispiel aus einem BHS-GW-Schulbuch (ATZMANNSTORFER 2020)" in der die Türkei allgemein als ein Teil Europas angeführt wird, in der neben Themen, wie Topographie, Wirtschaft und Politik, auch das Thema Religion erstmals Relevanz findet. Der EU-Beitritt der Türkei findet

ebenfalls eine gesonderte Stellung und regt zur kritischen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema an, in der auch die Chancen zu einem Beitritt beurteilt werden.

Die Gliederung Europas nach unterschiedlichen geographischen, wirtschaftlichen und politischen Gesichtspunkten zeigen den Schülerinnen und Schülern die VIELFALT der europäischen Landschaften, Sprachen, Lebens- und Wirtschaftsformen. Ebenso muss ihnen auch das einigende einer gemeinsamen Geschichte und Kultur bewusstwerden.

Abschließend bin ich während meiner Recherche auf ein interessantes Bild (siehe Abb.:25) zugestoßen und wollte diese anfügen. Die Abbildung ist aus einem deutschen Themenblatt, welche über die Türkei und Europa berichtet. Mit verschiedenen Arbeitsblättern eignen sich diese Themenblätter sehr gut im Unterricht an. Im Anhang (siehe S. 101- 102) sind weitere Arbeitsblätter zum Thema zu finden. (vgl. ECKART D., 2008) Auf dem Bild wurden Kinder mit einer Europafahne am 07.12.2014 in Ankara vor dem Atatürk- Mausoleum fotografiert und im Themenblatt für eine bildliche Darstellung angefügt.



Abbildung 25: Kinder mit einer Europafahne am 07.12.2004 in Ankara vor dem Atatürk- Mausoleum

15. Resümee

In Großem und Ganzen kann festgestellt werden, dass auch in alten länderkundlich ausgerichteten GW - Schulbüchern das Thema Türkei behandelt wurde. Es war eine auf physiogeographischen und topographischen Fakten (unterschiedlicher Dichte) eingehende Beschreibung. Hier wurde – zugegebenermaßen nur faktenorientiert aber zumindest türkischen Schülerinnen und Schülern ein gewisses Grundgerüst über ihre Herkunftsgegend mitgegeben. Die Inhalte richten sich passend an die Schulstufe (S I weniger als S II) und Schultyp an. In einigen Schulbüchern findet man keine Arbeitsaufträge, sondern nur Text/Bild/Karten-Input über die Türkei. Auch die bildlichen Darstellungen in einigen Schulbüchern (EBNER A., STEINER H., Wirtschaftsgeographie 1968) repräsentieren den Inhalt.

Im Vergleich zu den heutigen thematisch ausgerichteten Schulbüchern- könnten heute ausgewählte Inhalte/Themen viel genauer behandelt werden und damit auch wiederum weit mehr Kompetenzen und Eigenständiges recherchemäßiges vertiefen transportiert werden (siehe Online Quellen S. 91).¹³

Die Themen bieten potentiell mehr Spielraum für alternative bzw. ergänzende oder auf die Türkei bezogene geographische (und wirtschaftliche) Inhalte. Jedoch, wie schon angemerkt, hängt die regionale Steuerung nicht mehr vom Lehrplan, sondern von den Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren ab. Und dieser Umstand kann dann auch mitunter bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler mit türkischen Wurzeln möglicherweise (fast) nichts über die Türkei im GW -Unterricht mitgegeben bekommen.

Die Türkei wird in den aktuellen Schulbüchern, wie bereits im Kapitel 14 deutlich erwähnt, nicht mehr als rein am Europakontinent anknüpfendes nomadisches Land präsentiert, sondern bekommt seinen Auftritt als ein facettenreiches Land. Durch Angelegenheiten, wie den EU-Beitritt des Landes (HLW Schulbuch S II), wird versucht, an Themen anzuknüpfen, welche in einer interessanten Diskussionsrunde als gemeinsamer Nenner an den Tag gelegt werden können, sowohl für Schülerinnen und Schüler mit türkischen Wurzeln als auch für welche ohne.

¹³ Google Suchmaschine: „typisch türkisch“ od. „typisch deutsch“ eingeben.

Die Grundfrage bei meiner Untersuchung ist gewesen, wie man einer bestimmten Schülerpopulation ein legitimes Hintergrundwissen ihrer Herkunftsgegend bzw. ihrer Wurzeln vermittelt könnte. Welche Themen könnten mit Türkei bezogenen Inhalten gefüllt werden? Dazu findet man in den heutigen Schulbüchern viel mehr Beispiele als wie in alten GW - Schulbüchern der 1970er Jahre und davor. In alten Schulbüchern wird die Türkei eher im Zusammenhang mit Asien behandelt. Im Vergleich zu den heutigen GW - Schulbüchern sind einige Unterstufen Schulbücher sehr schülerorientiert, d.h. es sind Aufgabenstellungen zu finden, wo Schülerinnen und Schüler auch aus ihren eigenen Erfahrungen berichten können (erfahrungsbezogen).

Ein wichtiges Anliegen von mir war auch, den türkischen Lehrplan in deutscher Übersetzung zur Verfügung zu stellen. Interessant war dabei auch die Gegenüberstellung des türkischen Lehrplans mit dem österreichischen Lehrplan. Aus diesem Grund habe ich auch eine fachdidaktische Analyse durchgeführt und habe dabei viele Unterschiede aber auch Ähnlichkeiten entdeckt. Dies ist schon anhand der Bilder in türkischen GW Schulbüchern deutlich zu erkennen. Im Kapitel 12 zur Schulbuchanalyse, habe ich dabei das Themengebiet "Europa" in türkischen und österreichischen GWK Schulbüchern näher untersucht. Basierend auf die Fragestellung: Wie Europa in türkischen GW Schulbüchern den Schülerinnen und Schülern präsentiert wird und umgekehrt.

Ein wichtiges Element der Arbeit ist darüber hinaus die Dokumentation exemplarisch ausgewählter Schulbuchbausteine zu diesem Thema mit einzubinden bzw. im Sinne von individualisiertem Eingehen auf Schülerpräferenzen einige Vertiefungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Die Geschichte von Österreichern und Türken steht seit fünfhundert Jahren in einem engen, mitunter wechselvollem Verhältnis. Dieses hat sich in den letzten 40, 50 Jahren stark verschränkt und intensiviert. Nicht zuletzt ist meine Biographie als zukünftige GW - Lehrkraft an einer österreichischen Schule dafür ein Symbol. Im Sinne von HAUBRICH's (1997) gemachten Ansatzes einer "Verständigung", soll diese Arbeit in GW ein Stück mehr dazu beitragen helfen.

16. Literaturverzeichnis

- ANTONI W. u.a. (1986): Lehrplanservice, LP Geographie u. Wirtschaftskunde, Kommentarheft 1, ÖBV Wien 1985; S. 50 ff.
URL: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/Lehrplan85_Geographie_und_Wirtschaftskunde_Kommentar.pdf (23.07.2020)
- BILDUNGSBERICHT 2018
URL: https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v3_final.pdf (13.08.2020)
- BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG IN ANKARA
URL: <http://www.meb.gov.tr> (23.09.2020)
- BILDUNGSREFORM von 1997 vgl. etwa Dulger 2004; Dulger, İ. 2004. Turkey: Rapid Coverage for Compulsory Education. The 1997 Basic Education Program. Shanghai: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank
URL: https://www.academia.edu/8006586/Das_Bildungssystem_der_Türkei_Schulische_Bildungslandschaft_nationale_internationale_und_zivilgesellschaftliche_Einflussfaktoren (09.11.20)
- BINDER, S. (2002): Schule und Migration – Einblick in die Praxis des interkulturellen Lernens. In: SWS-Rundschau, 42. Jg., Nr. 4
- BMUKK, Schulbuchliste 2010/2011 f. Hauptschulen
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18861/1011_sbl_1000.pdf (05.08.2020)
- BMUKK, für Unterricht, Kunst und Kultur, Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde für Hauptschulen 2000, 134. Vdg. Vom
URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan159 (05.08.2020)
- BMUKK Grundsatzterlaß Projekterziehung
URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu_uebersicht.xml (08.08.2020)
- BMUKK (bm:bwk) Grundsatzterlass zum Projektunterricht - Tipps zur Umsetzung
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf (08.08.2020)
- BRUCKER A. (1985): Das geographische Schulbuch. In: Internationale Schulbuchforschung. H.2/3, S. 189 – 201, Braunschweig
- BRUNOTTE E., Gebhardt H. (2002): Stichwort: Länderkunde. In Lexikon der Geographie in 4 Bänden, Bd. 2, Spektrum Akad. Verl. Heidelberg-Berlin, S. 298 -299

- Dulger, I. (2004) Turkey: Rapid Coverage for Compulsory Education. The 1997 Basic Education Program. Shanghai: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank
- EXPERTENRAT für Integration (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte.
URL: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf (09.09.2020)
- FRIDRICH Christian (2016): Basiskonzepte in: Geographie und Wirtschaftskunde ein Vorschlag für die Sekundarstufe I, In: GOEGRAZ- Frazer Mitteilungen zur Geographie und Raumforschung 59, S.24-31 URL: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1563823?name=Christian%20Fridrich%20Basiskonzepte%20in%20Geographie%20und%20Wirtschaftskunde%20-%20ein%20Vorsch> (17.10.2020)
- FRIDRICH Christian, Hoffmann Schneller M. (2017): "Positionspapier Sozioökonomische Bildung." In: www.gw-unterricht.at 145
- FRIDRICH Ch. (2020): Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den Lehrplan "Geographie und wirtschaftliche Bildung" 2020 der Sekundarstufe I, In: GW- Unterricht 158, S. 21-33
URL: <https://austriaca.at/0xc1aa5576%20x003b9a98.pdf> (03.11.20)
- GÜMÜS A. (2008): Turkish Primary Education. Structure and Problems. In Education in Turkey, hrsg. A.-M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley, S. Wigley, 49 – 81. Münster: Waxmann URL: <https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=rXDYj60hj-8C&oi=fnd&pg=PA49&dq=Turkish+Primary+Education.+Structure+and+Problems.+In+Education+in+Turkey&ots=1WTrqvSBwF&sig=UslrBZ4CXiCs2yQnZcMbCmTOhAc#v=onepage&q=Turkish%20Primary%20Education.%20Structure%20and%20Problems.%20In%20Education%20in%20Turkey&f=false> (28.08.2020)
- GÜRSES H. (1997): Von Nationalismus der Elite zum Rassismus der Mitte, In: Wimmer, Franz M.: Rassismus und Kulturalismus, Mitteilungen des IWK, Nr. 3, 2-7 URL: <https://homepage.univie.ac.at/franz.martin.wimmer/IWK-Mitt1997-3.pdf>
- HAUBRICH H. (1997) Didaktische Konsequenzen: Wahrnehmung von Ländern und Völkern. Ein Beitrag zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit. In: Haubrich H., U. Schiller, Europawahrnehmung jugendlicher. Bd. 29 Geographiedidaktische Forschung, Hg. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik. Nürnberg. S. 167-191

- HAUBRICH H. hg. (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. Verl. Oldenbourg München.
- HEDTKE R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: www.gw-unterricht.at 140, S.18-38
URL: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_18_38_hedtke.pdf (09.10.2020)
- HINTERMANN Ch., (2010): Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migration und MigrantInnen in GW Schulbüchern. In: GW- Unterricht Heft 119. S. 3-18 URL: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_119_003_018_fachdidaktik_hintermann_migration.pdf (22.09.2020)
- HITZ H. (1986): Der Stellenwert der Topographie im neuen „Geographie und Wirtschaftskunde“ - Lehrplan für die Zehn- bis Vierzehnjährigen (LP 1985). In GW-Unterricht 23 S. 170-180.
URL: <http://docplayer.org/35686282-Der-stellenwert-der-topographie-im-neuen-geographie-und-wirtschaftskunde-lehrplan-fuer-die-zehn-bis-vierzehnjahrigen-lp-1985.html> (09.11.2020)
- INTEGRATIONSBERICHT 2020
URL: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html> (09.11.2020)
- JEKEL T. und PICHLER H. (2017): Vom GW Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW Lehrplan AHS Sek.
URL: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html>(09.11.2020)
- KASTER, T. (1979): Einführung in die zeitgeographische Betrachtungsweise. In: Kaster, T. und D.A. Lammer: Ausgewählte Materialien zu Geographie
- KOLLER A. hg. (o.J.). Online-Fachdidaktik-GW an der PH-Linz
URL <https://www.eduacademy.at/gwb/course/index.php?categoryid=21> (09.11.2020)
- LICHTENBERGER Elisabeth (1984): Gastarbeiter. Leben in zwei Betrachtungsweise Gesellschaften, Wien-Köln-Graz: Böhlau Verlag, S. 98- 110
- LOSSAU J. (2000): Anders Denken Postkolonialismus, Geopolitik und Politische Geographie, In: Erdkunde 54, S.157-178
URL: <https://docplayer.org/83255602-Anders-denken-postkolonialismus-geopolitik-und-politische-geographie.html> (09.11.20)

- MILLI EGITIM BAKANLIGI (BILDUNGSMINISTERIUM FÜR TÜRKEI)
URL: http://sqb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 (09.11.20)
- MINISTRY of National Education (2008): *The Development of Education. National Report of Turkey for the International Conference on Education*, Genf, 25. – 28. November 2008, Ankara.
URL: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/turkey_NR08.pdf. (09.11.20)
- NETUSCHILL C. (2011): Multikulturalität als fachdidaktische und schulpraktische Herausforderung in einem zeitgemäßen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund BEd Arbeit an der PH Niederösterreich
- OECD 2007 Basic Education in Turkey: Reviews of National Policies for Education.
URL: <http://www.sourceoecd.org/9264030204> (08.10.2020)
- OECD 2010 PISA 2009 Ergebnisse Zusammenfassung:
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/34/19/46619755.pdf> (08.10.2020)
- OKCABOL R. 2008. Secondary Education in Turkey. In *Education in Turkey*, hrsg. A.-M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley, S. Wigley, 83 – 105. Münster: Waxmann.
- OLSZOKAS M. (2017): Türkeibild im deutschen Pressediskurs. Die Berichterstattung über den Fall Deniz Yücel. Bachelorarbeit an der Universität Heidelberg URL:
https://www.researchgate.net/publication/321171386_Das_Turkeibild_im_deutschen_Pressediskurs_die_Berichterstattung_uber_den_Fall_Deniz_Yucel/link/5a135dd3a6fdcc717b5687c7/download (17.10.2020)
- ROLFES M. und UHLENWINKEL A. hg. (2013): Metzler Handbuch 2.0- Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann Braunschweig
- SCHWARZ I. (2014): Das Bildungssystem der Türkei. Schulische Bildungslandschaft, nationale, internationale und zivilgesellschaftliche Einflussfaktoren. In: Klaus Kreiser et al. (Hrsg.): *Junge Perspektiven der Türkei-forschung in Deutschland*. Band 1. Berlin: Springer Verlag, S. 133-154
URL: https://www.academia.edu/8006586/Das_Bildungssystem_der_Turkei_Schulische_Bildungslandschaft_nationale_internationale_und_zivilgesellschaftliche_Einflussfaktoren (09.11.20)



- SITTE Ch. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (AHS und APS) in Österreich nach 1945. Diss. an der Grund- u. Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Bd. 1, S.481, URL:https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Entwicklung_Unterrichtsgegenstand_Geographie_und_Wirtschaftskunde/Kap9_Geographieunterricht_Oesterreich_Sitte_Christian_Diss_1989.pdf (23.08.2020)
- SITTE W. (2001): Lehrpläne II, In: Sitte W. u. H. Wohlschlägl H. hg. (2001), S. 248- 270
URL: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite248-270.pdf (17.07.2020)
- SITTE Ch. (2001b): Kern und Erweiterungsbereich in GW Unterricht Heft 82, S. 9-15
URL: <http://gw.eduhi.at/programm/didaktik/kern.htm> (06.08.2020)
- SITTE Ch. (2001c): Das GW- Schulbuch In: Sitte W., Wohlschlägl H. hg (2001), S.447 – 472
https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite447472.pdf (14.08.2020)
- SITTE Ch. (2015): Physiogeographie im Geographie (und Wirtschaftskunde) - Unterricht: Reduziert und an den Rand gedrängt Oder ein Trittstein zum kompetenzorientierten Unterricht?
URL: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_138_27_43_sitte.pdf (23.10.2020)
- SITTE W. (1993): Die Welt in unseren Köpfen. Kapitel in Kramer, Hitz, Sitte, Zach; Raum gesellschaft Wirtschaft Bd. 4 für die 8. Kl. AHS., Ed.Hölzel Wien; S. 73 - 87 und Lehrerhandheft S 23 ff. URL:<https://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/forschung/sonstiges/>
- URL https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/BestPractice/Wahrnehmungsgeographie_W_Sitte_RGW_8_1993_a.pdf
https://fachportal.phnoe.ac.at/fileadmin/gwk/BestPractice/Wahrnehmungsgeographie_W_Sitte_RGW_8_1993_b.pdf (11.11.2020)
- SITTE W. u. H. WOHLSCHLÄGL hg. (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Bd. 16 der Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Institut f. Geographie u. Regionalforschung Universität Wien.
URL:http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm (09.11.20)

- STATISTIK AUSTRIA: Statistiken Bevölkerung bzw. Bildung – Kultur. URL: www.statistik.at (10.08.2020)
- STATISTIK AUSTRIA, (2010), Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010, Pressemitteilung, URL: http://www.statistik.at/web_de/presse/051839 (11.08.2020)
- TAYLOR L. (2009): Think Piece: Concepts in geography. Paper Geographical Association Sheffield. URL: https://www.geography.org.uk/write/mediauploads/research%20library/ga_think_pieces_concepts.pdf (9.11.20)
- TAYLOR L. (2011): Basiskonzepte im Geographieunterricht. Braunschweig.- In Praxis: Geographie, 7/8, S. 8-14
- TILCH K. (2002): Eltern-Kind-Beziehung in türkischen Migrantenfamilien in Deutschland, Hauptseminararbeit am Institut für Soziologie der Universität Mainz URL: www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/145427.html (17.08.2020)
- UHLENWINKEL A. (2013): Geographical Concept: Place. In: Rolfes M., A. Uhlenwinkel hg, a.a.O. S. 182 - 188
- VIELHABER Ch. (2004): Klimazonen –ein schulgeographischer Aufreger; In: GW-Unterricht 95, 12–17
- VOGLER R. (2010): Japan wird gemacht – Bildanalyse im (GW)-Schulbuch, In: GW-UNTERRICHT Nr. 117, S. 52-66 URL: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_117_052_066_sek_ii_vogler.pdf (12.09.2020)
- WALD F. (2013): Das geographische Konzept der Wahrnehmung und Darstellung; In: Rolfes M., A. Uhlenwinkel hrsg. a.a.O 226- 229
- WARDENGA U. (2002): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Wissenschaftl. Nachrichten (Hg. Unterrichtsministerium) H. 120. S. 47-52 URL: https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/40733/mod_resource/content/1/Wardenga_Ute_Raeume_der_Geographie_und_zu_Raumbegriffen_im_Unterricht_WN_120_2002.pdf (19.09.2020)
- WEIXLBAUMER N. (2001): Wahrnehmungsgeographie. In Sitte W., H. Wohlschlägl hg., a.a.O, S. 518 -530
- WERNER T. Bauer (2008): Zuwanderung nach Österreich

URL: http://politikberatung.or.at/fileadmin/_migrated/media/Zuwanderung-nach-Oesterreich.pdf
(15.09.2020)

- ZECHA St. (2004): Darstellung Europas in der Geographiedidaktik Portugals, Untersuchung von Geographieschulbüchern der 7-9 Jahrgangsstufe. Dissertation an der Naturwissenschaftliche Fakultät Gießen

Türkische Geographie Schulbücher:

- EVIRGEN Ö. F., ÖZKAN J., ÖZTÜRK S. (2019): Sosyal Bilgiler, Ortaokul-Imam Hatip Lisesi, T.C Milli Egitim Bakanligi (Bildungsministerium Türkei)
- SOYATCLAR A., BÜLENT A., COSAR H., SOLAK I., KARAGÖZ M. (2018): Geographie 9, Ortaöğretim, T.C. Milli Egitim Bakanligi (Bildungsministerium Türkei)
- TÜRKEZ K., KARAKOC M., BALSEN N., PEKTAS T., ÖZDOGAN I. (2018): Geographie 10, Ortaöğretim, T.C. Milli Egitim Bakanligi (Bildungsministerium Türkei)
- TÜRKEZ K., KARAKOC M., BALSEN N., PEKTAS T., ÖZDOGAN I. (2018): Geographie 11, Ortaöğretim, T.C. Milli Egitim Bakanligi (Bildungsministerium Türkei)
- ERDEBİL C., DÜZGÜN R., BİCAKLI R., GÜZEL Z., BOZBIYIK E. (2018): Geographie 12, Ortaöğretim, T.C. Milli Egitim Bakanligi (Bildungsministerium Türkei)

Österreichische GWK- Schulbücher

- ATSCHKO Gerhard; SCHINKO Andreas / GW Module 4 / Ed. Hölzel GmbH, Wien
- ATZMANSTORFER u.a. (2020) Vernetzungen. Ausgabe HIW. Verl. Trauner, Linz
- AUMAYR Höller Piuk (1974) Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde Bd.4, Levcam Graz
- BREITFUß u.a. (2020) GEO-logisch 1. Klasse/ Dorner-Westermann
- STRASSER u.a. (2017) Neugierig auf ...4, Dorner/ Westermann Wien

- EBNER A., Lahoda H., Steiner H. (1968): Wirtschaftsgeographie 5. Teil, für 2. Handelsakademie, Salzburger Jugendverlag
- EBNER A., Steiner H. (1973): Lehrbuch der Wirtschaftsgeographie Teil 1 / 11. Auflage; Salzburger Jugend Verlag; Lehrbuch als Unterrichtsgebrauch für die 2. Handelsschule
- HITZ u.a. (2017): Meridiane 6. Klasse AHS Oberstufe/ Ed. Hölzel
- KUCERA u.a. (2019): Meridiane 4, Ed Hölzel
- MAYRHOFER u.a. (2020) Geoprofi 4, Veritas Verlag
- MÜLLER, Alois (2017) ganz klar: Geografie 2 / Jugend und Volk, Wien
- SITTE W., FRIEDL G., MAUTNER E. u.a. (1986): Leben und Wirtschaften 1/ Ed. Hölzel
- SCHEIDL L. u. a (1959): SEYDLITZ, Lehrbuch der Erdkunde 2. Klasse Hauptschule/ Hölzel Verlag, Wien
- SCHEIDL L. u.a. (1962): SEYDLITZ, Lehrbuch der Erdkunde 5. Klasse Mittelschule/ Hölzel Verlag, Wien
- SCHEIDL L. u.a. (1972): SEYDLITZ, Lehrbuch der Erdkunde 3. Klasse Hauptschule/ Hölzel Verlag; Wien
- TRAWÖGER u.a. (), Neugierig auf, Trauner Verlag
- WOHLSCHLÄGL H., BERAN A., FORSTER F., GRAF F., HOFMANN-SCHNELLER M. (2017): Durchblick 4/ Westermann Wien
- WOHLSCHLÄGL H., BERAN A., FORSTER F., GRAF F., HOFFMANN SCHNELLER M. (2017): Durchblick 2/ Westermann Wien
- ZEHDEN K. (1913/1925): Handelsgeographie; für Handelsakademien, vollständig umgearbeitet von Dr. Robert Sieger, 12. Auflage; Verlag Holder Wien
- ZEUGNER u.a. (2015): Faszination Erde, 4. Klasse, S. 3

Online Quellen:

- https://www.researchgate.net/publication/321171386_Das_Turkeibild_im_deutschen_Pressediskurs_die_Berichterstattung_uber_den_Fall_Deniz_Yucel (17.09.2020)
- http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf----- (23.07.2020)
- <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html>(03.11.20)
- <https://www.lehrer-online.de/artikel/fa/typisch-deutsch-klischees-ueber-deutsche/> (08.11.2020)
- <https://www.mightytraveliers.com/typisch-deutsch-deutschland/>(08.11.2020)
- <https://www.mightytraveliers.com/typisch-turkisch/> (08.11.2020)
- http://de.wikipedia.org/wiki/Geographie_und_Wirtschaftskunde (09.11.2020)
- <http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/EKitap.aspx> (10.11.2020)
- <https://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/> (10.11.20)

17. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: WEIXLBAUMER 2001, S. 520: Modell zum Verständnis des wahrnehmungsgeographischen Paradigmas: „Projekte“ leiten den auf subjektiven Vorstellungsbildern (Kognitiven Karten) basierenden „psycho-geographischen Prozeßkreislauf“

Abbildung 2: HAUBRICH 1997, S.173: Konsequenzen- Wahrnehmung von Ländern und Völkern

Abbildung 3: HAUBRICH 1997 S.173: Konsequenzen: Wahrnehmung von Ländern und Völkern,

Abbildung 4: Vergleich LP 1985 und LP 2000 (ergänzt S.G)

URL: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite223-232.pdf

Abbildung 5: YURTTAS 2019: Sozialkundeunterricht SB (Hauptschule, Islamische Hauptschule), 5.Klasse, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 6: YURTTAS 2019: Sozialkundeunterricht SB (Hauptschule, Islamische Hauptschule), 5.Klasse, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 7: YURTTAS 2019: Sozialkundeunterricht SB (Hauptschule, Islamische Hauptschule), Brainstorming S. 89, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 8: KULABOGA K. 2020: Geographie SB (Hauptschule) 9.Klasse, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 9: KULABOGA K. 2020, S.4: Geographie SB (Hauptschule) 9.Klasse: türkische Nationalhymne S.4, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 10: KULABOGA K. 2020, S.5: Geographie SB (Hauptschule) 9.Klasse: Mustafa Kemal Atatürk, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 11: KULABOGA K. 2020, S.47: Geographie SB (Hauptschule) 9.Klasse, Test zur Selbstüberprüfung, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 12: AVLUKYARI, SADULLAHLAR 2020: Geographie SB (Hauptschule) 11.Klasse

Abbildung 13: AVLUKYARI, SADULLAHLAR 2020, S.93: Geographie SB (Hauptschule)11. Klasse, Wirtschaftliche Aktivitäten und natürliche Ressourcen, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 14: AVLUKYARI, SADULLAHLAR 2020, S.135: Geographie SB 10.Klasse, Pflanzen, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 15: SCHEIDL L. u.a. 1962, S. 62: SEYDLITZ Lehrbuch der Erdkunde; 5.Klasse Mittelschule, Ed.Hözel

Abbildung 16: SCHEIDL L. u.a. 1972, S. 75: SEYDLITZ Lehrbuch der Erdkunde; 3.Klasse Hauptschule, Ed.Hözel

Abbildung 17: SCHEIDL L. u.a. 1972: SEYDLITZ Lehrbuch der Erdkunde; 3.Klasse Hauptschule, Ed.Hözel

Abbildung 18: ZEHDEN K. u. Dr. ROBERT S. 1913 & 1925, S.420: Handelsgeographie, für die Handelsakademie, 12.Auflage

Abbildung 19: EBNER A. LAHODA H., STEINER H. 1968, S.230: Wirtschaftsgeographie für HAK

Abbildung 20: KULABOGA K. 2018, S. 54: Geographie SB 9.Klasse (Hauptschule): Hauptgebirgszüge auf der Erde, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 21: KULABOGA K. 2018, S.56: Geographie SB 9.Klasse (Hauptschule):
Naturkatastrophengebiete weltweit, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 22: KULABOGA K. 2018, S.58: Geographie SB 9.Klasse (Hauptschule):
Verteilung der Städte, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 23: KULABOGA K. 2018, S.60: Geographie SB 9.Klasse (Hauptschule):
Donaubecken und Grenzregionen, Milli Egitim Bakanligi

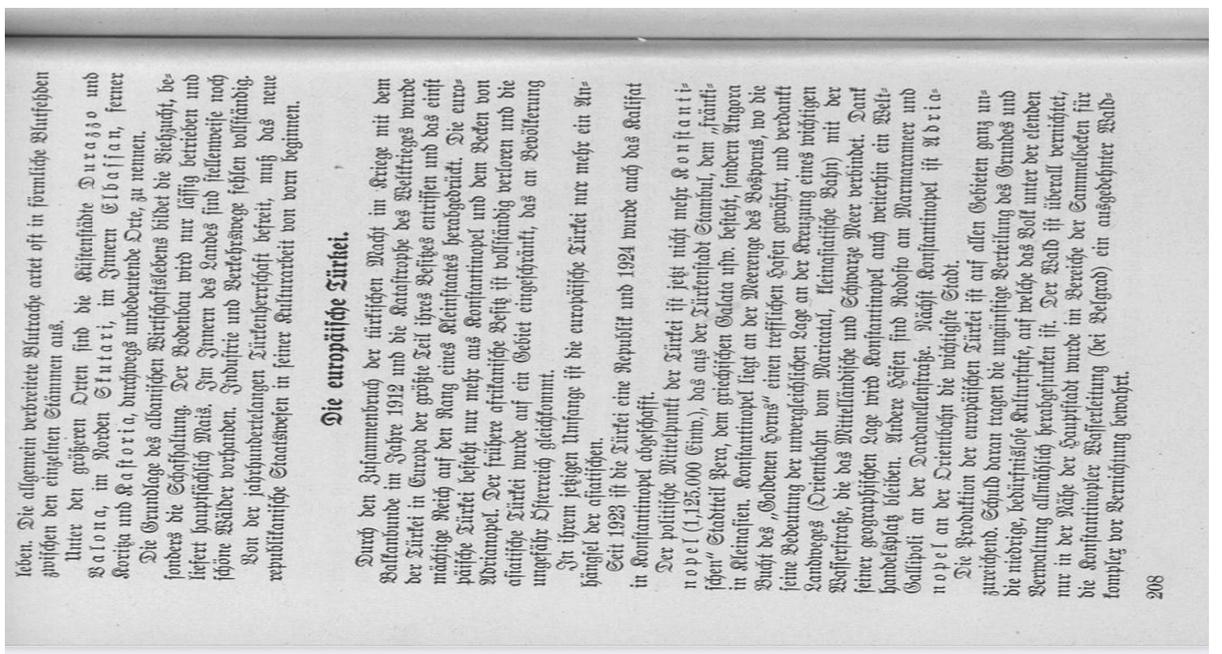
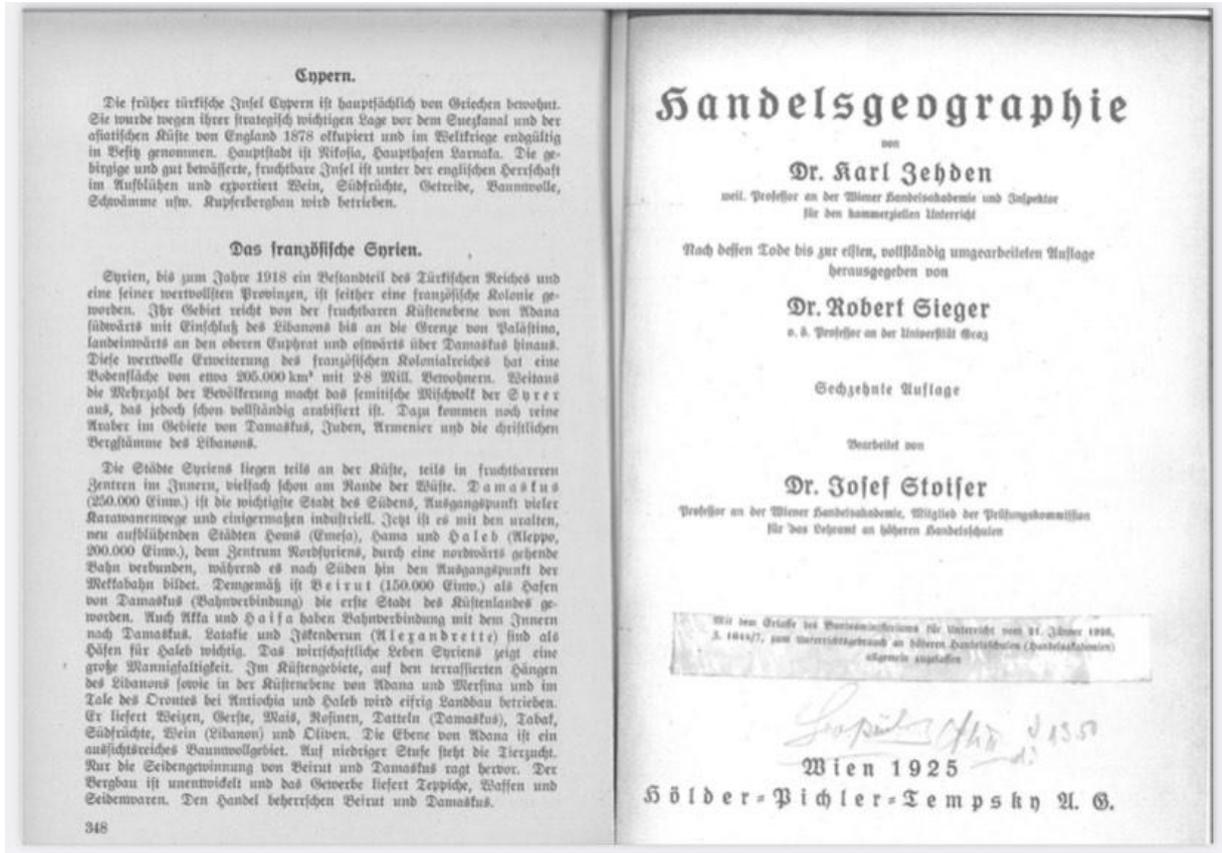
Abbildung 24: AVLUKYARI, SADULLAHLAR 2018, S.295: Geographie SB 11.Klasse
(Hauptschule) Europäische Union, Milli Egitim Bakanligi

Abbildung 25: ECKART D. 2008: Türkei und Europa. Themenblätter im Unterricht Nr.
47

18. Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Lern- bzw. Bildungsbereiche: T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017
(Übersetzung: Güler Sevil)
- Tabelle 2: Lehrplanverordnung 5.Klasse: T.C. MILI EGITIM BAKANLIGI 2017,
S.14 (Übersetzung Güler Sevil)
- Tabelle 3: Tabellarische Schulbuchanalyse, Güler Sevil

19. Anhang



ZEHDEN K. (1913/1925): Handelsgeographie; für Handelsakademien, vollständig umgearbeitet von Dr. Robert Sieger, 12. Auflage; Wien

ASIEN

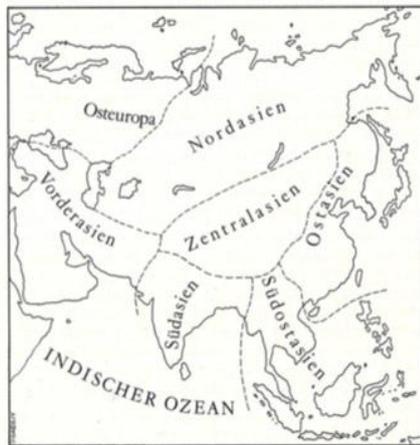
44 Millionen km²

2400 Millionen Einwohner

LAGE IN DER WELT

Als größter Kontinent der Erde erstreckt sich Asien mit seiner im Südosten vorgelagerten Inselwelt von den inneren Tropen bis tief in die Polarzone, mit 8620 km vom nördlichsten zum südlichsten und 9650 km vom östlichsten zum westlichsten Punkt.

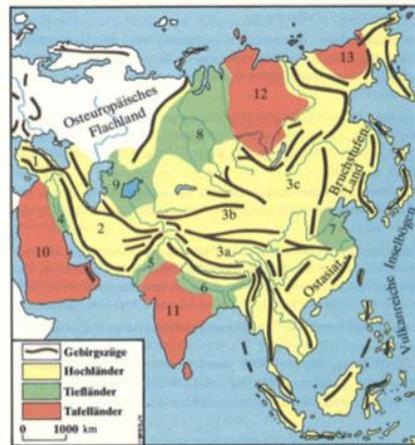
Der Name Asien stammt von dem assyrischen Wort „Açu“, was soviel wie Sonnenaufgang (Osten) heißt, im Gegensatz zu „Ereb“, dem Sonnenuntergang (Westen), wovon man das Wort „Europa“ herleitet. Nach den Naturgegebenheiten ist Asien kein völlig selbständiger Kontinent, es geht vielmehr im Westen allmählich in Europa und Afrika über. Kulturgeographisch ist die Loslösung Asiens als eigener Kontinent berechtigt, denn östlich des Urals und des Ägäischen Meeres beginnt auch heute noch eine neue, freilich sehr differenzierte Welt. Als Grenze zwischen Asien und Europa bieten sich der Ural und weiter südlich der Kaspische und das Schwarze Meer an.



Einteilung Asiens.

Arbeitsaufgaben:

1. Bestimme den Zeitunterschied zwischen Wien und Omsk, zwischen London und Kalkutta, zwischen Moskau und Peking!
2. Welchen Anteil hat Asien an der Gesamtoberfläche der Erde, wieviel an den Landoberflächen?
3. Suche auf der Karte die Namen von Halbinseln und Inseln, Nebenmeeren und Golfe, Wasserstraßen und Binnenseen!



- Asiens Oberflächengestalt
- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Hochland von Anatolien | 6 Tiefland des Ganges-Brahmaputra |
| 2 Hochland von Iran | 7 Tiefland von Nordchina |
| 3a Hochland von Tibet | 8 Tiefland von Westsibirien |
| 3b Hochland von Ostturkestan | 9 Tiefland von Turan |
| 3c Hochland der Mongolei | 10 Tafelland von Arabien |
| 4 Tiefland von Mesopotamien | 11 Tafelland von Vorderindien |
| 5 Tiefland des Indus | 12 Tafelland von Mittelsibirien |
| | 13 Tafelland von Kolyma |

VORDERASIEN

Die Landgebiete vom Bosphorus bis ans Pamirplateau, vom Schwarzen und Kaspischen Meer bis ans Rote Meer und an den Persischen Golf werden nach ihrer Lage zu Europa als „Vorderasien“ bezeichnet.

Sie bilden Bindeglied und Brücke zwischen den drei Kontinenten der „Alten Welt“ und stellen kulturell weitgehend eine Einheit dar. Hier formte sich in mehr als fünf Jahrtausenden die „Orientalische Kultur“, die sich im Mittelalter, von der Glaubensbewegung des Islams getragen, bis tief nach Afrika und nach Europa verbreitete. Auch andere Namen als „Vorderasien“ stehen für diese Landgebiete ganz oder teilweise in Verwendung.

SÜDWESTASIEN:

Aus der Sicht des Gesamtkontinents gesehen liegt „Vorderasien“ im Südwesten.

NAHER OSTEN:

Ein vor allem aus der Sicht westlicher politischer Mächte geschaffener Begriff für Vorderasien einschließlich Ägypten, dem ein „Mittlerer Osten“ (Afghanistan, Pakistan, Indien) und ein „Ferner Osten“ (Südostasien, Ostasien) gegenüberstehen.

VORDERER ORIENT:

lateinisch oriens, „Aufgang“ der Sonne, deckt sich nur teilweise mit dem Begriff „Vorderasien“, da auch Länder Nordafrikas dazugezählt werden. Zumindest ist durch den Begriff „Vorderer Orient“ eine Differenzierung zum „Mittleren Orient“ (Südasion) gegeben.

Lebensraum - Wirtschaftsraum I/1

Lehr- und Arbeitsbuch
für
Geographie und Wirtschaftskunde

Ob.-Stud.-Rat Prof. Mag. Dr. Hans LAHODA
Univ.-Prof. Mag. Dr. Wilhelm LEITNER
Prof. Mag. Heinz PÖSCHL
Prof. Mag. Siegfried STECHER

Auflage 1982

ÖSTERREICHISCHER GENESIS-VERLAG
FRANZ DEUTSCHE
HÖLDER - POLJER - TEMPKY
ED. HÖLZL
MANUSKRIPT-VERLAGS- UND UNIVERSITÄTSBUCHHANDLUNG
ÖSTERREICHISCHER BÜCHERVERLAGS-VERLAG S. M. A.
VERLAG FÜR JUGEND UND VOLK GE. M. B. H.

Die orientalische Stadt

1. Die Stadtentwicklung im Orient, dem Gebiet ältester Stadtkultur, hing mit der straff organisierten Ackerbauwirtschaft (Agrargesellschaft) in den Bewässerungsräumen zusammen. Die orientalische Stadt ist im allgemeinen eine Quell- oder Flußbaustadt, wie es die persischen Städte am Endpunkt der Bewässerungskanäle (Qanate) zeigen. Da eine ständige Gefahr durch nomadisierende Nachbarn drohte, führten das Schutzbedürfnis und die Abhängigkeit vom Wasser zur Errichtung von Stadtmauern und damit zu einer betonten Abgeschlossenheit gegen die Umgebung. Allerdings mußten die Güter des täglichen Bedarfs von den Nomaden erworben werden. Die Bevölkerung der Städte entwickelte sich kulturell und sprachlich anders als die Bewohner des Umlandes. Erst in neuerer Zeit begannen sich diese Grenzen zu verwischen.

● Suchen Sie Beispiele orientalischer Städte im Atlas!

2. Das Wasser wurde in der Stadt zur landwirtschaftlichen Selbstversorgung verwendet. So ist die Eigenversorgung mit Agrarprodukten heute noch in Damaskus mit 33% beträchtlich. In Notzeiten (z. B. Krieg mit den Nomaden) reichten die Lebensmittel zur Deckung des Eigenbedarfs aus.

3. Viele orientalische Städte liegen an den Kreuzungspunkten von Karawanenstraßen. Einer ihrer wesentlichen Bauten ist die Karawanserei, die als Herberge, Markt und zur Versorgung des Viehs diente. Sie lag in der Nähe des zentralen Bazarviertels und hat heute noch die Funktion eines Großhandelsmarktes.

● Suchen Sie auf der Karte Vorderasiens Städte, die an ehemaligen Karawanenstraßen liegen!

● Suchen Sie die Stadt Karavansaray!

4. Kennzeichnend für eine orientalische Stadt ist das baumartig verzweigte System von Sackgassen, winkeltigen Knickgassen, überbauten Innenhöfen und niedrigen Durchschüßeln. Schwache Gänge führen zu den einzelnen Wohnungen. Die Häuser sind oft aus Lehmziegel erbaut, die mit der Zeit leucht werden, so daß sie nach relativ kurzer Zeit verfallen. Die Ursache für den Sackgassengrundriß ist u. a. im Zusammenleben der Orientalen in Großsippen zu suchen.

5. Die Häuser der Stadt sind äußerlich unscheinbar, nahezu fensterlos, der Straße abgekehrt und auf einen häufig schon mit Säulengängen und Pflanzen gestalteten Innenhof ausgerichtet.

6. Inmitten der Stadt liegen die Hauptmoschee, der Bazar und manchmal der Kalifenpalast. Je nach Wertschätzung der Waren sind die Bazargassen (Souk, suq) in Bazar angeordnet. Die Bezeichnung Bazar stammt aus früheren Zeiten, womit ein Markt zwischen Stammesgebieten oder Dörfern genannt wurde. An den Hauptstraßen des Bazars werden Luxusgegenstände, wie Brokatsstoffe, Bücher und Goldschmuck, angeboten, in den Nebenstraßen liegen die Läden mit Artikeln speziellen Angebots (z. B. Blech- und Selteneren). Meist sind die Verkaufstraßen branchenorientiert.



Soukstraßen und Straßenhändler in Bagdad

7. Neben der Hauptmoschee stehen in den Städten noch viele kleinere Moscheen, an die meist eine Koranschule (Medresse) und eine Armenküche angeschlossen sind. Ältere Wohnviertel gliedern sich nach den verschiedenen Glaubensrichtungen. So wohnen Sunniten, Schiiten, Armenier, Drusen, Christen und Juden in ihrem Viertel, in denen sich auch die entsprechenden religiösen Bauten und Einrichtungen befinden.

● Vergleichen Sie einen orientalischen Bazar mit einem europäischen Markt!

● Wie sind die Geschäftstraßen in unseren Städten gegliedert? Welche Entwicklung fand seit dem vergangenen Jahrhundert hier statt?

● Wie sind die einzelnen Wohnviertel in einer orientalischen Stadt gegliedert?

● Was ist für den Stadtplan dieser Städte kennzeichnend?

● An welche geographischen Bedingungen ist die Lage der orientalischen Stadt gebunden?

119

6. Inmitten der Stadt liegen die Hauptmoschee, der Bazar und manchmal der Kalifenpalast. Je nach Wertschätzung der Waren sind die Bazargassen (Souk, suq) in Bazar angeordnet. Die Bezeichnung Bazar stammt aus früheren Zeiten, womit ein Markt zwischen Stammesgebieten oder Dörfern genannt wurde. An den Hauptstraßen des Bazars werden Luxusgegenstände, wie Brokatsstoffe, Bücher und Goldschmuck, angeboten, in den Nebenstraßen liegen die Läden mit Artikeln speziellen Angebots (z. B. Blech- und Selteneren). Meist sind die Verkaufstraßen branchenorientiert.



Soukstraßen und Straßenhändler in Bagdad

7. Neben der Hauptmoschee stehen in den Städten noch viele kleinere Moscheen, an die meist eine Koranschule (Medresse) und eine Armenküche angeschlossen sind. Ältere Wohnviertel gliedern sich nach den verschiedenen Glaubensrichtungen. So wohnen Sunniten, Schiiten, Armenier, Drusen, Christen und Juden in ihrem Viertel, in denen sich auch die entsprechenden religiösen Bauten und Einrichtungen befinden.

- Vergleichen Sie einen orientalischen Bazar mit einem europäischen Markt!
- Wie sind die Geschäftstraßen in unseren Städten gegliedert? Welche Entwicklung fand seit dem vergangenen Jahrhundert hier statt?
- Wie sind die einzelnen Wohnviertel in einer orientalischen Stadt gegliedert?
- Was ist für den Stadtplan dieser Städte kennzeichnend?
- Wie sieht ein orientalisches Haus aus?
- An welche geographischen Bedingungen ist die Lage der orientalischen Stadt gebunden?

119

Die orientalische Stadt

1. Die Stadtentwicklung im Orient, dem Gebiet ältester Stadtkultur, hing mit der straff organisierten Ackerbauwirtschaft (Agrargesellschaft) in den Bewässerungsräumen zusammen. Die orientalische Stadt ist im allgemeinen eine Quell- oder Flußbaustadt, wie es die persischen Städte am Endpunkt der Bewässerungskanäle (Qanate) zeigen. Da eine ständige Gefahr durch nomadisierende Nachbarn drohte, führten das Schutzbedürfnis und die Abhängigkeit vom Wasser zur Errichtung von Stadtmauern und damit zu einer betonten Abgeschlossenheit gegen die Umgebung. Allerdings mußten die Güter des täglichen Bedarfs von den Nomaden erworben werden. Die Bevölkerung der Städte entwickelte sich kulturell und sprachlich anders als die Bewohner des Umlandes. Erst in neuerer Zeit begannen sich diese Grenzen zu verwischen.

● Suchen Sie Beispiele orientalischer Städte im Atlas!

2. Das Wasser wurde in der Stadt zur landwirtschaftlichen Selbstversorgung verwendet. So ist die Eigenversorgung mit Agrarprodukten heute noch in Damaskus mit 33% beträchtlich. In Notzeiten (z. B. Krieg mit den Nomaden) reichten die Lebensmittel zur Deckung des Eigenbedarfs aus.

3. Viele orientalische Städte liegen an den Kreuzungspunkten von Karawanenstraßen. Einer ihrer wesentlichen Bauten ist die Karawanserei, die als Herberge, Markt und zur Versorgung des Viehs diente. Sie lag in der Nähe des zentralen Bazarviertels und hat heute noch die Funktion eines Großhandelsmarktes.

● Suchen Sie auf der Karte Vorderasiens Städte, die an ehemaligen Karawanenstraßen liegen!

● Suchen Sie die Stadt Karavansaray!

4. Kennzeichnend für eine orientalische Stadt ist das baumartig verzweigte System von Sackgassen, winkeltigen Knickgassen, überbauten Innenhöfen und niedrigen Durchschüßeln. Schwache Gänge führen zu den einzelnen Wohnungen. Die Häuser sind oft aus Lehmziegel erbaut, die mit der Zeit leucht werden, so daß sie nach relativ kurzer Zeit verfallen. Die Ursache für den Sackgassengrundriß ist u. a. im Zusammenleben der Orientalen in Großsippen zu suchen.

5. Die Häuser der Stadt sind äußerlich unscheinbar, nahezu fensterlos, der Straße abgekehrt und auf einen häufig schon mit Säulengängen und Pflanzen gestalteten Innenhof ausgerichtet.

LAHODA H., LEITNER W., PÖSCHL H., STECHER S. (1982): Lebensraum-Wirtschaftsraum Lehr und Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde

Der Bruder meines Großvaters kümmert sich um unsere Schafe. Die Tiere finden auf den Hügeln bei unserem Dorf nur wenig Futter, und deshalb ist Onkel Ibrahim mit ihnen jetzt im Sommer weit weg von uns. Ich gehe hier in die Zwißschule. Aber ich habe es nicht leicht, weil meine türkische Hochschreibung nicht so leicht ist. Ich mag es nicht, wenn ich nicht in der Klasse bin. Jedes Jahr möchte ich nämlich in Konstanz in die Mittelschule gehen. Meine Schwester Nareci besuche mich dort. Sie muß auf dem Feld und im Haus helfen. Meine Eltern sagen: „Für ein Mädchen ist die Volksschule genug!“

Ich möchte einmal Auswemhaniker werden oder in einem Hotel als Köchler arbeiten. Mein Deutsch darf ich nicht vergessen – vielleicht kann ich es später einmal gut brauchen. Deshalb gehe ich auch immer, wenn ich Zeit habe, in das Südtiroler am Fluß unten. Durch diesen Ort führt die Hauptstraße. Viele Busse, Motorwagen und Personenvans fahren hier vorbei. Ich möchte ein Fahrzeug fahren, und die Leute sagen, das Sie fragen dürfen die Moschee, die oben Gassen oder den Bazar.

Die Touristen interessieren sich sehr dafür, wie wir leben. Sie bewundern unsere Teppiche und unser Kunsthandwerk. Ich verstehe nicht, warum sie in Wien oft nicht nett zu uns waren.

Vor drei Wochen war der älteste Bruder meiner Mutter bei uns zu Besuch. Wir haben mit seinem Auto einen Ausflug gemacht. Der Onkel wollte uns Kindern das Haus zeigen, in dem er und meine Mutter geboren wurden. Obwohl wir nur 20 km getrennt sind, hat die Straße eine so steile und schmale, wasserweiße Hängestraße von Gassen her, dass wir von der Hauptstraße kaum kommen sind, desto weniger Leute haben wir gesehen. Endlich sind wir in einem kleinen Dorf stehen geblieben.

Es war wie in einer Geisterstadt: Kein Mensch war da, die Häuser waren leer, auf manchen Dächern wuchs schon Gras. Auf den kleinen Feldern war nur Unkraut, und auf den Hügeln wickelten keine Schafe. An einem alten Zehnbrennen hing ein verrosteter Kessel.

Wir sind zum Elternhaus meiner Mutter gegangen, haben die Tür geöffnet und uns im Haus umgesehen. Ein bißchen unheimlich war es schon. In einer Zimmerdecke habe ich eine alte Truhe entdeckt. Als ich den Deckel öffnete, fand ich nur einen alten Schwamm und mich war das etwas komisch. Ich glaube, einige von Euch hätten sicher gerne bei dieser „Schwammuche“ mitgemacht.

Es wäre schön, wenn wir hier gemeinsam auf Entdeckungstour gehen könnten.

Ihr fehlt mir sehr! Bitte schreibt mir bald!

Gök, Sabrihan, oben **wahre Südkinder**
Selin, Ekin

Auf der Rückseite der Fotos findet ihr die Beschreibung



5. Ein Kind aus Anatolien erzählt von seiner Heimat

Den folgenden Brief hat ein elfjähriger türkischer Bub an seine ehemaligen Klassenkameraden in Österreich geschrieben.

Erlan hat mit seiner Familie acht Jahre in Wien gelebt. Sein Vater hat bei einer Baufirma, seine Mutter in einer Gasthausküche gearbeitet.

Jetzt wohnen sie in einem kleinen Dorf in der Türkei, ungefähr 70 km von Konstanz entfernt.

Songül, Sabrihan, oben

Ein Foto von unserem Haus schicke ich erst, wenn wir mit dem Umbau fertig sind. Meine Eltern haben in Wien viel Geld gespart, und mit diesem Geld können wir hier vieles herrichten. Mein Vater und mein Onkel werden schon das Dach neu gedeckt und den Stein. Nächste Woche stelle ich Euch ein Foto von unserem Haus zu. Wir haben wollen wir einen neuen Hof anlegen. Jetzt können wir eine, starke Gemüsegarten bei unserem Haus bewässern.

In unserem Haus wohnen jetzt zwölf Personen, meine Eltern, Onkel mit seiner Frau und den drei Kindern, die zwei jüngeren Schwestern meines Vaters und meine Familie.

Ich würde Euch jetzt erzählen, was wir hier so den ganzen Tag machen. Meine Großmutter kocht für uns alle. Meine Mutter hilft ihr dabei, wäscht die Wäsche und macht das Haus sauber. Die anderen Frauen arbeiten den ganzen Tag auf den Feldern. Meine Mutter bringt ihnen zu Mittag das Essen und dem Nachbarn. Wir tragen die Frauen die Sägen, die wir und bringen aus einem kleinen Geschäft. Die Sägen werden dann nicht leeren und schreiben. Sie ist nie in eine Schule gegangen.

Leben und wirtschaften 1

1. Was könnte Erlan auf die Rückseite der Fotos beschreiben haben?
2. Die Großfamilie wohnt in einem Haus beisammen. Welche Vorteile und welche Nachteile hat das?
3. Welche Schwierigkeiten hat Erlan nach seiner Rückkehr in der Türkei?
4. Welche Meinung haben die Eltern zur Schulbildung im Mädchen's von Songül (du bist)?
5. In der Türkei gibt es viele verlassen Dörfer. Was könnte die Ursache sein?
6. Warum leben so viele Touristen in die Türkei? (Fotografie von Sabrihan geben darüber Auskunft.)
7. Vergleiche die Fotos aus den Häuserportalen mit den Bildern auf diesen Seiten.
8. Die Gastarbeiterfamilie ist in die Türkei zurückgekehrt. Warum wohl?

Leben und wirtschaften 1

26

27

HOFFMANN SCHNELLER, SITTE W. u.a. (1987): Leben und Wirtschaften. Geographie und Wirtschaftskunde für die 1. Klasse. Verl. Hölzel, Wien 14

14 URL: https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/BestPractice/Leben_u_Wirtschaften_1K1_1986.pdf (09.11)

Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften

Leben und wirtschaften, wo es trocken ist

M19 **M20**

karg
Eine Landschaft wird als karg bezeichnet, wenn der Boden nicht fruchtbar ist und es dort kaum Vegetation gibt.
Hauptwort: die Kargheit

die Halbnomaden
Halbnomaden ziehen zeitweise mit ihren Viehherden umher. Sie leben nur einen Teil des Jahres in Dörfern und haben dort eine fixe Unterkunft.

scheren
Die Haare oder das Fell eines Tieres kurz zu schneiden wird als scheren bezeichnet.
Hauptwort: die Schur

der Webstuhl/die Webstöhle
Ein Webstuhl ist eine Vorrichtung zum Weben, zum Beispiel von Teppichen.

A13
Erstelle in deinem Heft ein Mindmap. Schreibe in die Mitte den Begriff Halbnomaden in Anatolien und rundherum die Begriffe: Tiere, Tätigkeiten, hergestellte Produkte, Schwierigkeiten. Vervollständige das Mindmap mithilfe des Texts.

Halbnomaden im Hochland von Anatolien
Kenan lebt als Schaf- und Ziegenhirte in Anatolien. Die Landschaft dort ist sehr karg. Trockenheit und Hitze im Sommer und Kälte im Winter stellen eine große Herausforderung für die Menschen dar. Sie haben sich an die schwierigen Lebensbedingungen angepasst. Im Winter leben sie in festen Häusern im Tal und im Sommer wohnen sie in ihren einfachen Sommerhäusern, den Yaylak, auf der Hochebene. Sie sind Halbnomaden.

Leben auf der Hochebene
Kenan erzählt von seinem Alltag: „Im April oder Mai treiben wir unsere Herden auf die Hochebene. Das dauert zwei bis drei Wochen, obwohl es nur knapp 15 Kilometer sind. Die Wanderung ist sehr beschwerlich, denn sie führt über unbefestigte Wege und staubige Pisten. Mit unseren Tieren und dem vielen Gepäck kommen wir nur sehr langsam voran. Den Sommer, also die nächsten drei bis vier Monate, verbringen wir mit unseren Tieren auf den Weiden der baumlosen Hochebene im Bergdorf Binbir Klise. Es liegt auf rund 1 500 Meter Seehöhe. Hier ist es im Sommer kühler als im Tal. Die Schafe und Ziegen finden ausreichend Nahrung, weil es hier nicht so trocken ist wie im Tal.“

Das Leben auf der Hochebene ist arbeitsreich und beschwerlich. Wir wohnen in einfachen Steinhäusern, denn neue Häuser dürfen hier nicht errichtet werden. Unsere zahlreichen Ziegen und Schafe werden täglich gemolken. Die Milch, die wir nicht trinken können, verarbeiten wir zu Käse, Joghurt und Butter. Wir scheren unsere Tiere, und das Ziegenhaar und die Schafwolle verarbeiten wir weiter. Dazu nehmen wir sogar Webstühle auf unserer Wanderung mit, um Teppiche, die Kelims, zu weben. Diese Teppiche bedeckten früher den Boden in unseren Yaylaks. Heute verkaufen wir sie auch und verdienen so etwas dazu. Manchmal kommen Touristinnen und Touristen vorbei, die unsere selbst gemachten Produkte kaufen.

In Binbir Klise gibt es keine Geschäfte, wir sind Selbstversorger. In unseren Gärten bauen wir Obst und Gemüse für unseren Eigenbedarf an. Das bedeutet, dass wir nur so viel anbauen, wie wir selbst verbrauchen können. Aufgrund des

Arbeitsheft S. 14

2

M21 **M22**

kargen Bodens sind die Erträge ohnehin sehr gering. Meist backen wir am offenen Feuer, da es hier oben keinen Strom gibt.

Unsere Kinder können während unseres Aufenthaltes in den Bergen in der Ortschaft Kibason die Schule besuchen. Sie werden täglich von einem Bus abgeholt und nach der Schule wieder nach Binbir Klise zurückgebracht. Das Trinkwasser beziehen wir ebenfalls aus Kibason, weil es in unserem Bergdorf weder fließendes Wasser noch einen Bach gibt. Auch den Honig kaufen wir bei einem Imker in Kibason.

Anfang September bevor es hier oben zu kalt wird, wandern wir wieder nach Nordwesten in unser Dorf Süleyman Hacı zurück. Das liegt auf rund 1 000 Meter Seehöhe. Dort ist es im Winter wärmer als im Gebirge.“

Immer weniger Menschen leben als Halbnomaden
Das das Leben als Halbnomaden sehr hart und mühsam ist, gibt es immer weniger Menschen, die auf diese Art und Weise leben möchten. Viele junge Männer und Frauen verlassen daher Anatolien. Sie ziehen häufig in größere Städte oder in die Tourismusgebiete, zum Beispiel an die Türkische Riviera. Dort arbeiten sie in den Hotels, Restaurants oder in Geschäften. Viele kommen auch zum Arbeiten oder Studieren nach Österreich oder in andere europäische Länder.

A13 Arbeite mit dem Atlas.
Suche Anatolien.
a. Nenne das Land, in dem es sich befindet.
b. Schreibe die Hauptstadt des Landes auf.
c. Nähere den Kontinent, auf dem das Land liegt.
A14 Finde passende Bildunterschriften für M19 bis M22 und schreibe sie unter die Bilder.
A15 Begründe, warum auf der Abbildung M21 auf den Hügeln und Bergen kaum Bäume wachsen.
A16 Stelle dir vor, du müsstest einen Tag ohne Strom und fließendes Wasser leben.
a. Notiere Tätigkeiten, die du nicht ausführen könntest.
b. Schreibe auf, wofür du nur ganz schwer verzichten könntest.

FLIX-ÜBUNG

Stelle dir vor, du begleitest Kenan bei seiner Wanderung.

- Notiere Fragen, die du ihm stellen würdest.
- Schreibe eine Postkarte an eine Klassenkameradin oder einen Klassenkameraden, auf der du von deinen Erlebnissen erzählst.
- Zeichne eine Karte, auf der du Kenans Sommer- und Winterwohnsitz sowie den zurückgelegten Weg und andere wichtige Punkte einzeichnest. Vergiss nicht auf eine Legende.
- Sammle Zeitungsberichte oder Informationen aus Reiseprospekten über die Türkei. Gestalte eine Collage in deinem Heft.

Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften

A18
Arbeite mit dem Text und mit dem Atlas. Kreuze an, ob die Sätze richtig (R) oder falsch (F) sind. Stelle falsche Sätze richtig.

	R	F
Nomadinnen und Nomaden leben das ganze Jahr über in Dörfern.		
Anatolien wird von großen Flüssen durchzogen.		
In Anatolien wachsen Palmen.		
In den Dörfern Anatoliens ist es das ganze Jahr über sehr heiß.		
Ein Kelim dient als Abdeckung des Daches. Er besteht aus Kunststofffasern.		
Die Dörfer sind über gut asphaltierte Straßen erreichbar.		

A20
Arbeite mit der Karte M23, dem Text und dem Atlas.

- Beschrifte Binbir Klise, Konya, die Türkische Riviera und das Mittelmeer.
- Benenne den Kontinent.
- Nenne drei bekannte Tourismusorte an der Türkischen Riviera.

M23

Arbeitsheft S. 14

2

A21
In der Tabelle M24 siehst du die Temperatur- und Niederschlagswerte für Konya in Anatolien. Die Abkürzungen stehen für die Monatsnamen (J = Jänner, F = Februar usw.).

	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
°C	0,0	2,0	5,9	11,2	15,7	20,0	23,3	22,6	18,3	12,0	6,2	2,0
mm	39	32	29	32	49	23	8	8	11	32	33	44

M24 Temperatur- und Niederschlagswerte für Konya

- Trage die Temperaturwerte in die Thermometerskalen M25 mit roter Farbe ein.
- Trage die Niederschlagswerte in die Messgläser M26 mit blauer Farbe ein.

M25 **M26**

c. Lies die Werte aus der Tabelle M24 oder den Diagrammen M25, M26 ab und vervollständige M27.

Ort der Messung:	Temperatur im November:
Land, in dem der Ort liegt:	Monat mit dem meisten Niederschlag:
Kältester Monat:	Monat mit dem wenigsten Niederschlag:
Wärmster Monat:	Niederschlag im April:

M27

d. Verfasse einen kurzen Text mit deinen Ergebnissen aus M27 in deinem Heft.

2 „Merhaba Istanbul!“

Einzigartig. Die Millionenstadt Istanbul liegt am Bosporus und ist 2.600 Jahre alt. Sie war im Lauf der Zeit Hauptstadt von großen Weltreichen. Ihre Architektur vereint die Baustile verschiedener Kulturen (Griechen, Römer, Türken ...) miteinander. Daher wurde die Altstadt von Istanbul von der UNESCO zum „Weltkulturerbe“ ernannt.



27.2 Istanbul ist zwar nicht die Hauptstadt der Türkei, aber eines ihrer wichtigsten Zentren.

Das religiöse Zentrum. Die größte Religionsgruppe in Istanbul sind die Musliminnen und Muslime. Fünf Mal am Tag treffen sie sich zum gemeinsamen Gebet in einer der vielen Moscheen. Die größte ist die „Blaue Moschee“. Neben ihr befinden sich eine Koranschule und ein Hamam (Badehaus), in dem sich die Gläubigen vor dem Gebet reinigen.



27.3 Süßwasserzentrifuge, die „Blaue Moschee“ von Istanbul mit ihrem Minarett.

2.1 Gestaltet eine Mind-Map zu den unterschiedlichen Religionen in eurer Klasse!

27.1 Istanbul

Bosporus: Meerenge, die Asien von Europa trennt

UNESCO: Organisation der Vereinten Nationen für weltweite Förderung von Erziehung, Wissenschaft und Kultur

Koran: Gebetsbuch der Muslime

Geschichte

Zu den fünf Weltreligionen zählen das Christentum, der Islam, der Hinduismus, der Buddhismus und das Judentum. Neben den Gebetshäusern dieser Weltreligionen?

Minarett: Turm, von dem aus Musliminnen und Muslime zum Gebet gerufen werden

4 Istanbul – eine geteilte Stadt

Zwischen Europa und Asien. Istanbul ist die einzige Stadt der Welt, die auf zwei Kontinenten liegt. Der europäische und der asiatische Teil sind durch den Bosporus getrennt, über drei große Brücken führen. Mehr als 13 Mio. Menschen verteilen sich auf die 39 Stadtteile, die in den letzten Jahren stark gewachsen sind. Die neuen Stadtviertel mit ihren kürzlich gebauten Hochhäusern, Büros und Geschäften machen Istanbul zu einer modernen orientalischen Stadt, in der sich die Wohn- und Arbeitssituation stark verändert hat. Die neuen Gebiete entwickeln ihre eigenen Zentren und werden so zu kleinen Städten innerhalb der Millionenstadt Istanbul.



27.1.100.6

29.1 Bspiegel, ein moderner Stadteil im Norden Istanbuls

4.1 Wie sieht die moderne Stadt Istanbul heute aus? Recherchiere dazu auch im Internet!

4.2 Suche die Grenze zwischen Asien und Europa im Atlas! Wie verläuft die Grenze eigentlich Istanbul?

27.1.100.6

Ich weiß das!

Die orientalische Stadt

- Die Straßen der Altstadt sind eng. Es gibt viele Sackgassen. Im Grundriss einer orientalischen Stadt erkennt man diese Merkmale deutlich.
- Der Bazar ist das wirtschaftliche Zentrum der orientalischen Stadt. Jedes Handwerk hat sein eigenes Viertel.
- Istanbul hat 39 Stadtteile, 13 Mio. Menschen leben in dieser Millionenstadt auf zwei Kontinenten.
- Die Staaten des Orients liegen im Südwesten Asiens und im Norden Afrikas.
- Das Zentrum der orientalischen Stadt ist die Altstadt, die Medina. Früher war sie von einer Stadtmauer umgeben. Außerhalb der Stadtmauer haben sich Stadtgebiete entwickelt.
- Das religiöse Zentrum, die Moschee, liegt in der Altstadt, in der Nähe befindet sich meist der Bazar, das Marktgebiet.



Istanbul. Megacity mit ungefähr 14 Mio. Einwohnern am Bosporus, der Europa von Asien trennt, Wirtschaftsmetropole, kulturelles Zentrum und Ziel der inner-türkischen Migration

Wirtschaftsentwicklung der Türkei – Vergleich mit Österreich (AUT)			
	Türkei	AUT	2018
Fläche in km ²	780.580	83.882	
Bevölkerung in Mio.	82,3	8,86	
Kinder/Frau	1,96	1,5	
Mittleres Alter in Jahren	32,2	43,6	
BIP-KPP/Kopf in \$	27.000	50.000	
BIP Wachstum in %	7,4	3	
Anteil am BIP LW in %	6,8	1,3	
Arbeitslosenrate in %	11,0	5,5	

<https://www.iso.gov> Abfrage 12. April 2020

Türkische Wirtschaftsbranchen

Ein Drittel der industriellen Produktion entfällt auf Textilien und Schuhe. Moderne Branchen, wie die Auto- und Elektronikindustrie, gewinnen an Bedeutung. Gesamt gesehen ist die Türkei aber kein Industrieland, da überproportional viele Türken/Türkinen in der Landwirtschaft arbeiten. Große Bedeutung hat die Türkei als Transitland für Öl und Gas, wobei mehrere Pipelines das Land durchqueren. Überdies ist die Türkei eine wichtige Destination des internationalen Bade- und Kulturtourismus. Kritiker/innen merken aber an, dass dieser wirtschaftliche Aufstieg der Türkei vor allem kreditfinanziert ist und der Aufschwung nur künstlich sein könnte.

Die weitgehend marktwirtschaftliche Wirtschaft der Türkei wird von der Industrie und zunehmend vom Dienstleistungssektor angetrieben, obwohl der traditionelle Agrarsektor immer noch mit 25% der Beschäftigung ausmacht. Die Elektronikindustrie hat an Bedeutung gewonnen und die traditionellen Textil- und Bekleidungssektoren im türkischen Exportmix übertrifft. Die derzeitige Regierungspolitik konzentriert sich auf populäre Maßnahmen, während sich die Umsetzung der strukturellen Wirtschaftsreformen verlangsamt hat. [...] Infolge der hohen Inflationsrate hinsichtlich der Rechtsstaatlichkeit und des Tempos der Wirtschaftsentwicklung ist die Türkei in den letzten zehn Jahren von importiertem Öl und Gas abhängig. [...] Die gemeinsame transatlantische Erdgaspipeline zwischen der Türkei und Aserbaidschan wird den Transport von

Nach: <https://www.iso.gov>, Abfrage 12. April 2020



Dymablar, Millionenstadt im Südwesten der Türkei, die größte Stadt der türkischen Minderheit.

Zweigeteiltes Land: Industrie- und Entwicklungsland zugleich

Einerseits ist die Türkei ein modernes Industrieland mit europäischen Standards, andererseits sind weite Teile des Landes rückständige Agrargebiete. Ceteris paribus ist aber der Wohlstand pro Kopf höher als in den EU-Ländern Bulgarien und Rumänien.

Die Türkei kann wirtschaftlich in einen wohlhabenden Westen und ein armen Osten geteilt werden. Diese Zweiteilung zeigt sich auch darin, dass aus westlichen Ostanatolien mehrere Millionen Menschen in den boomenden Westen der Türkei, insbesondere aber nach Istanbul abgewandert sind, wobei ein Teil dieser Arbeitsmigration bis nach Westeuropa reicht.

1. Nennen Sie Gründe für die Übernahme von EU-Regeln durch die drei Länder.
2. Zählen Sie die wichtigsten Wirtschaftsbranchen der drei Länder auf.
3. Nehmen Sie zur Aussage Stellung: „Mögliche Sonderwege von Nicht-EU-Ländern überwiegen die Nachteile der Nicht-Mitgliedschaft.“

5.4 Türkei: ein Teil Europas?

Bereits 1960 stellte die Türkei einen Beitrittsantrag zu der EU. Sie wurde auch mangels Voraussetzungen jahrzehntlang vertriebt. Seit 2006 verhandelt die EU mit der Türkei, welche darauf hinwies, dass ihr durchschnittliches Wohlstandsniveau höher sei als das mancher neuer EU-Staaten und sich ihre wirtschaftliche Entwicklung sehr positiv gestalte.

Gegner/innen eines türkischen EU-Beitritts argumentieren mit politischen Gründen, die gegen diesen Schritt sprechen: zu wenig gefestigte Demokratie, Abweiche von europäischen Wertevorstellungen, kulturelle und religiöse Unterschiede, die Größe des Landes oder auch mangelnde Aufnahmebereitschaft der EU selbst. Die nächsten Jahre werden jedenfalls zeigen, ob der Türkei der Schritt in die EU gelingt. Die Zustimmung der türkischen Bevölkerung für einen EU-Beitritt ist jedenfalls mittlerweile stark gesunken, die Türkei könnte also das Interesse verlieren.

Politik – ein Wettstreit zwischen Demokratie, Nationalismus und Islam

Staatsgründer Kemal Atatürk trennte 1923 den Staat strikt von der Religion, wobei man diese Politik „Laizismus“ nennt. Beispielsweise verbot er religiöse Symbole, zu denen er auch das Kopftuch zählte, in der Öffentlichkeit. Die türkische Armee, die sich als Hüterin dieser Ideologie fühlte und bis vor wenigen Jahren der entscheidende Machtfaktor im Land war, ließ keine Änderungen an diesem Prinzip zu. Sie putschte mehrfach gegen demokratisch gewählte Regierungen.

Seit 2002 regiert eine konservativ-islamische Partei (AKP), die den Einfluss des Militärs gebrochen hat und seit 2014 die absolute Mehrheit im türkischen Parlament innehat. 51,4 Prozent der Türken haben sich 2017 in einem unstrittigen Referendum für ein Präsidialsystem ausgesprochen, das es ihrem Präsidenten, **Recep Tayyip Erdogan**, möglich macht, per Dekret zu regieren, den Ausnahmezustand zu beschließen, das Parlament aufzulösen und Minister zu entlassen. Dieses Referendum war die Folge eines harten Durchgreifens des Präsidenten nach dem Militärputsch von 2016. Im Zuge dessen wurden unter anderem Zehntausende Richter, Staatsanwälte, Militärs und Lehrkräfte verhaftet, weil sie der Mitwirkung am Putsch verdächtigt wurden. Die EU-Verhandlungen sind seither ins Stocken gekommen. Verhaftungen von Journalisten und sogar deutschen Staatsbürgern sorgten in der Folge für wechselseitige Reiseverweigerungen zwischen Deutschland und der Türkei. Sogar die Wiedereinführung der Todesstrafe wurde von Erdogan in den Raum gestellt.

Über die weiteren Fortschritte in den EU-Beitritts-Verhandlungen kann daher aus heutiger Sicht keine gesicherte Aussage getätigt werden. Das Szenario reicht jedenfalls vom Abbruch der Verhandlungen bis zur „bevorzugten Partnerschaft“.

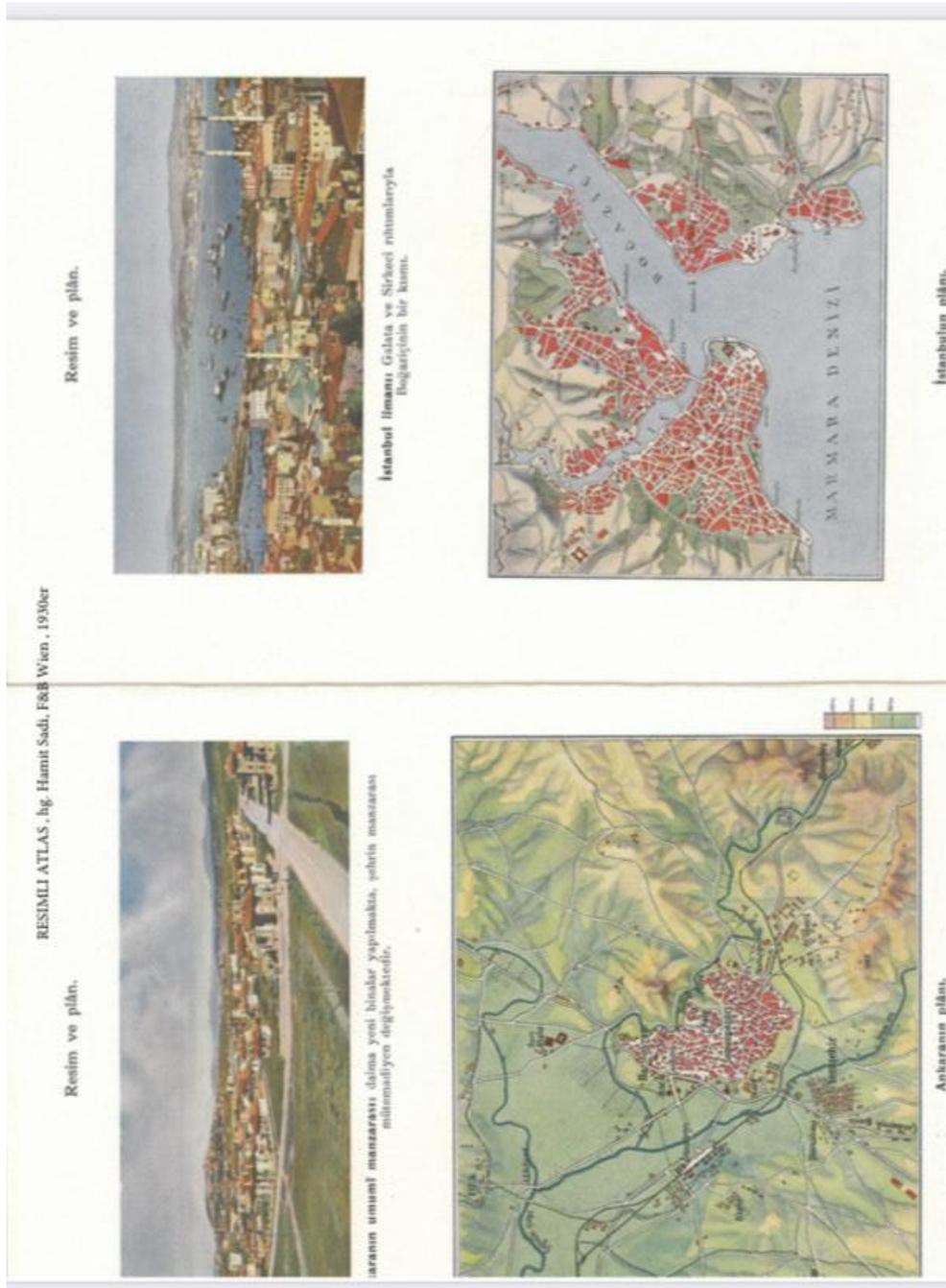


Türkei und EU – geht das noch zusammen?



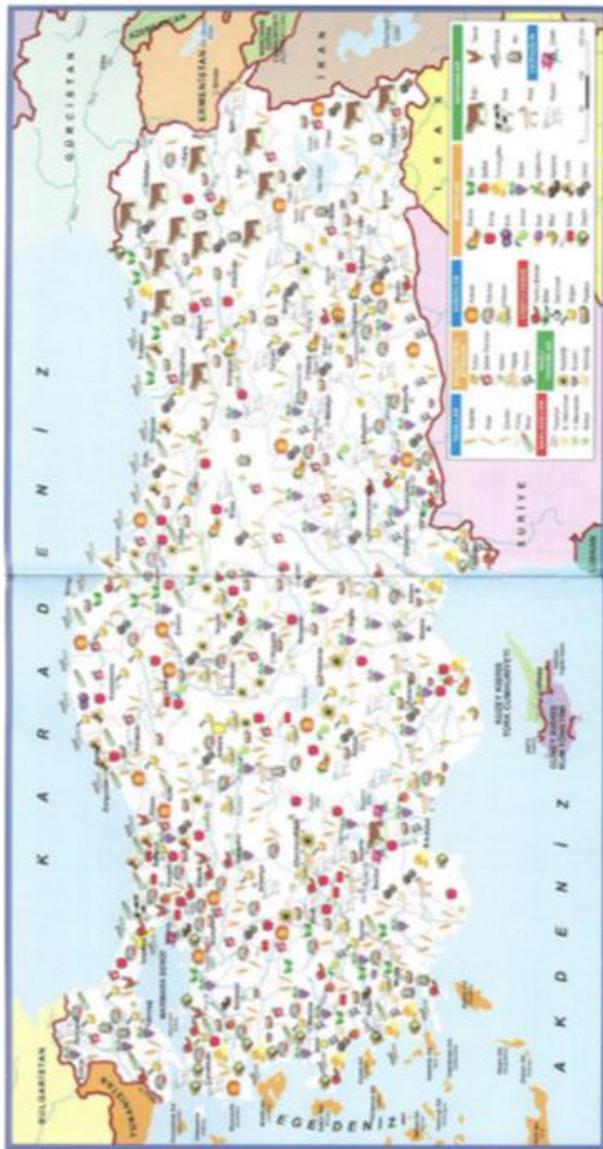
Recep Tayyip Erdogan war von März 2003 bis August 2014 Ministerpräsident der Türkei, zuletzt mit seinem dritten Kabinett. Von 2001 bis 2014 war er und seit Mai 2017 ist er wieder AKP-Vorsitzender. Seit 2014 ist er Präsident der Türkei.

<https://de.wikipedia.org>



Material aus Fachdidaktik – Proseminar: Karte, Atlas, www. Von Univ. Lektor Ch. Sitte 2018. ¹⁶

¹⁶ URL: https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Karten/Tk_Ankara_Istanbul_1930er_F_B.pdf (03.11.2020)



Aus einem heutigem Türkischen Schul-Atlas –

Diese WIRTSCHAFTSKARTE zeigt Ihnen keine Strukturen – aber viele Details –

METHODENVORSCHLAG: Zeichnen sie auf eine Folie (oder ein Whitboard/PDF) die Signaturen von WEIN und die von TEE-Anbau sich hoch.

Vergleichen sie Ihre Areale mit den Karten zu Klima (Niederschlag, Temperatur...

Welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen... ?

>> <https://www.fgk.msib.gov.tr/english/pe-8-precipitable-water-vapor-estimation.html> >>



Ergänzend: Begründen sie die Areale der unterschiedlichen Viehzuchtgebiete (nicht nur mit naturgeographischen Komponenten!)

Material zum Präseminar „Karte, Atlas & WWW“ von Christian Sitte an der Univie 2018 <https://fachportal.ph.noe.ac.at/gwkdokumentarchiv/>

Material aus Fachdidaktik – Proseminar: Karte, Atlas, www. Von Univ. Lektor Ch. Sitte 2018.¹⁷

¹⁷ URL: https://fachportal.ph.noe.ac.at/fileadmin/gwk/Karten/Wirtschaftskarte_heutiger_Tuerkischer_Schulatlas.pdf

07.11.20

Europa spezial – Istanbul – die west-östliche Metropole zum Auswählen

Gut zu wissen

Istanbul

- Istanbul ist die einzige Großstadt der Erde, die auf zwei Kontinenten liegt: in Europa und in Asien.
- Istanbul ist eine Weltstadt mit vielen Stadtteilen. Die Stadt ist einerseits orientalisches, andererseits sehr westlich, einerseits europäisch, andererseits asiatisch.
- Auch früher war Istanbul unter den Namen Byzanz und Konstantinopel schon eine der bedeutendsten Städte der Welt. Aus verschiedenen Epochen stammen viele Bauten, die Ziel von zahlreichen Touristen sind.

Großräumige und kleinräumige Lage

Istanbul ist eine der größten Städte Europas. Die Stadt liegt am Marmarameer und zu beiden Seiten der Meerestraße Bosporus, die als Grenze zwischen Europa und Asien gilt. Vom Bosphorus führt eine schmale lange Bucht nach Westen, das Goldene Horn.

Diese einzigartige Lage verdankt Istanbul seine Entstehung. Alle Schiffe, die im Schwarzen Meer unterwegs sind, müssen über den Bosporus (also mitten durch türkisches Staatsgebiet) fahren, um in das Mitteländische Meer zu gelangen. Daher hat Istanbul eine enorm wichtige Lage, weil die Stadt die Kontrolle über den Verkehr von und zu den russischen Schwarzweihäfen hat.

Bild 39.1: Istanbul liegt an der Meerestraße Bosporus und am Goldenen Horn, einer Bucht (Vordergrund), im Hintergrund ist Asien zu sehen.

Bild 39.2: Moscheen beherrschen Istanbul Stadtteil. Hier: Blaue Moschee (links) mit sechs Minaretten und Hagia Sophia (rechts) eine christliche Kirche, später eine Moschee, heute ein Museum mit vier Minaretten.

Karte 38.4: Die Lage Istanbul

Bild 38.2: Hauptgeschäftstraße. Hier liegt westliche Kleidung.

Bild 38.3: Marktstraße. Hier überwiegen traditionelle Gewänder.

Karte 38.3: Türkei mit Checkliste

Checkliste zu Karte 38.3

Meere: Schwarzes Meer, Marmarameer, Mitteländisches Meer

Landschaften: Hochland von Anatolien, Kurdisten

Städte: Istanbul, Ankara, Izmir, Antalya (Für Expatien – kleine Punkte): Edirne, Bursa, Konya, Kayseri, Adana, Zonguldak, Trabzon, Erzurum, Diyarbakir

Aufgaben

- Arbeitsblatt, Kartenarbeit: Beschrifte Karte 38.3 nach der Checkliste. Verwende Abkürzungen. 01, 05
- Arbeitsblatt, Kartenarbeit: Beschrifte die Meere Marmarameer, Schwarzes Meer und Ägäisches Meer sowie die Meerestraßen Bosporus und Dardanellen in Karte 38.4. 01, 05
- Arbeitsblatt: Organisiert Platerate zu Themen aus der Türkei. 02, 02, 14, 15

ZEUGNER u.a. (2015): Faszination Erde, 4. Kl. S. 38

VIelfältiges Europa ZWISCHEN EUROPA UND ASIEN

Istanbul – Stadt zwischen zwei Kulturen

Istanbul ist mit mehr als 14 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern (Stand 2016) die größte Stadt der Türkei. Die Stadt bildet auch das wirtschaftliche und kulturelle Zentrum des Staates.

Die Stadt liegt auf zwei Kontinenten. Der **Bosporus** trennt die europäischen von den asiatischen Stadtteilen. Der älteste Teil der Stadt befindet sich in Europa. Im Laufe von Jahrhunderten dehnte sich Istanbul über den Bosporus hinweg nach Asien aus. Das europäische und das asiatische Istanbul sind durch drei Hängebrücken miteinander verbunden. Über sie rufen täglich auf mehreren Fahrspuren Hunderttausende Fahrzeuge. Auch Fähren befördern jeden Tag bis zu eine Million Menschen von einer Stadtseite auf die andere.

Im Stadtbild ist deutlich erkennbar, dass in Istanbul verschiedene Kulturen aufeinandertreffen. Die **Minarette** der vielen Moscheen Istanbul stehen oft in der Nähe von christlichen Kirchen oder jüdischen Gebetshäusern.

Schiffahrt am Bosporus

Der Bosporus ist eine stark befahrene Wasserstraße. Durch ihn sind Staaten wie Russland und die Ukraine mit dem Mittelmeer verbunden. Die Meerestraße hat viele Kurven und es gibt gefährliche Strömungen und Winde. Täglich befahren große Tanker, Fracht- und Passagierschiffe sowie viele Fähren und Fischkutter den Bosporus. Immer wieder kommt es dabei zu schweren Unglücken. Ein großer Frachter kann nur sehr langsam seine Richtung ändern und hat einen Bremsweg von mehreren Kilometern.

Übung Türkei

Kreuze die richtigen Antworten an und ergänze die fehlenden Informationen. Verwende als Hilfe den Atlas.

Hauptstadt: Istanbul Bukarest Sofia Ankara

Weitere große Städte: _____

Einwohnerzahl: ca. 78,7 Millionen (Stand 2016)

Fläche: 779.452 km²

Umgebende Meere: Ostsee Schwarzes Meer Adria Marmarameer Ägäis

Gebirge: _____

Währung: Türkische Lira
Staatsform: Republik

Stammquelle: Fischer Weltatlas 2016

Stadt der Gegensätze

Hey Leute, ich bin für eine Woche mit meinen Eltern in Istanbul. Interessante Stadt! Hier im Zentrum liegen die alten Stadtteile mit ihrem engen Gassen und dem überdachten Bazar mit mehreren Tausend Geschäften. Draußen am Stadtrand befinden sich die modernen Viertel mit Hochhäusern und Shoppingcentern. 14.03

War auch schön dort. Die Menschen sind genauso gemächlich wie die Gebäude. Auf den Straßen sieht man modische Jugendliche neben strenggläubigen Muslimen und verschleierten Frauen. 14.02

Viele Menschen wandern aus Anafanien ein, das ist der asiatische Teil der Türkei. Sie sind sich oft am Stadtrand in Armenienwohnungen an. Der Unterschied zwischen Arm und Reich ist sehr groß. Machen morgen eine Schifffahrt am Bosporus. Hier schenke mal einige Fotos. Bis bald! 14.03

M3 Maya schwelt Steu aus ihrem Urlaub in Istanbul.

AUFGABEN

- Betrachte die Fotos und lies, was Maya und Steve schreiben (M2). Nenne Gegensätze, die sie ansprechen.
- Arbeite mit Google Maps. Mache einen Spaziergang durch Istanbul. Wie dann, wie liegt der Bosporus in den Straßen? (siehe Methode Google Maps) auf S. 12/13

MERKE DIR

Istanbul ist die größte Stadt der Türkei und liegt auf zwei Kontinenten (Europa, Asien). Der Bosporus teilt die Stadt. Diese Wasserstraße ist eine wichtige Verbindung zum Mittelmeer. Istanbul ist eine Stadt mit vielen Gegensätzen.

→ Minarett
→ Anatolien

STRASSER u.a. (2017): Neugierig auf ...4. S. 16f, Dorner/ Westermann Wien

Der Traum von Europa

Viele Menschen aus Kriegsgebieten und armen Ländern hoffen auf ein besseres Leben im wirtschaftlich starken Europa, wo seit vielen Jahren Frieden herrscht. Sie fliehen vor Arbeitslosigkeit, Armut, Terror und Krieg in ihrer Heimat. Vor allem Menschen aus Ländern wie Syrien, Afghanistan und dem Irak sowie aus Afrika suchen in den letzten Jahren Schutz in Europa.

Mithilfe von **Schleppern** gelangen sie auf oft gefährlichen Wegen an die Außengrenzen der EU. In Griechenland, Italien und Ungarn kommen besonders viele Menschen an. Das überfordert diese Länder. Die EU sucht nach Lösungen. Es ist wichtig, dass die Staaten zusammenarbeiten, um den oft verzweifelten Menschen helfen zu können.



M1 Selma
Ich bin Selma. Meine Eltern stammen aus Syrien, das liegt in der Türkei. Mein Vater kam nach Österreich, weil er zu Hause keine Arbeit hatte gefunden. Ich habe meine Mutter nachkommen lassen, die den Geschwister und ich und in Österreich geboren. Mein größter Schmerz ist bereits getrennt und ich will mit meinem Mann in die Türkei.

M2 Hasan
Endlich in Italien. Ich habe keinen Job für 10 Monate und wir sind vor dem Krieg in Syrien geflohen. Die Territorien wollten meinen Vater haben. Unser Mann wurde getötet. Meine Mutter hat zum Kaufschicken gesagt und dann sind wir los - mit dem Flugzeug in den Süden, dann auf einem Lastwagen durch die Wüste nach Ägypten. Es war einschlagend. Das Schlimmste aber waren die 10 Tage vor Topp an Meer. Mein Vater gab mir einen Schlüssler 5000 Euro für die Überfahrt nach Italien. Auf dem Boot war es eng und wir hatten fast nichts zu essen und so tranken Einige Menschen und grachten. Meine Eltern wollten weiter nach Deutschland und auf Asyl beantragen.

M3
Asyl bedeutet „Ort der Zuflucht, des Schutzes“. Menschen, die in ihrer Heimat wegen ihrer Religion, politischen Meinung oder Herkunft verfolgt werden, können in einem anderen Land Asyl beantragen.

Schlepper
Person, die Menschen unerlaubt und gegen Bezahlung über eine Grenze bringt

MERKE DIR
Viele Menschen wollen in Europa leben und arbeiten oder suchen Schutz. Die EU-Staaten müssen im Bereich Asyl zusammenarbeiten
→ Schlepper



TRAWÖGER u.a. (): Neugierig auf – s.o. S.33



Migration nach und in Europa

Europa war bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ein Auswanderungskontinent.

Zwischen 1750 und 1960 wanderten rund 70 Millionen Europäer/innen nach Übersee, die meisten von ihnen nach Nord- und Südamerika, weniger hingegen nach Australien und Neuseeland. Die Gründe lagen vor allem in der schlechten wirtschaftlichen Situation. Viele Menschen hatten keine Arbeit und mussten in Armut leben. Die Hoffnung auf ein besseres Leben in Übersee war groß.

Zwischen 1870 und 1910 wanderten mehr als 3,5 Mio. Einwohner/innen Österreich-Ungarns nach Übersee aus. Neben den USA waren auch Brasilien, Kanada und Argentinien beliebte Zielländer. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wanderten Europäer/innen beispielsweise in die USA oder Kanada aus. Die Gründe blieben zum Teil dieselben, es kamen jedoch weitere Gründe hinzu, wie beispielsweise der Wunsch nach Weiterbildung. Auch die Globalisierung führt dazu, dass Europäer/innen in andere Staaten auswandern, weil sie beispielsweise Erfahrungen sammeln wollen oder weil sie für ein internationales Unternehmen arbeiten. Seit dem Zweiten Weltkrieg emigrierten rund zwei Millionen Deutsche in die USA. Auch das heutige Österreich ist ein Auswanderungsland. Im Jahr 2016 lebten laut Statistik Austria über 400 000 Österreicher/innen im Ausland.

Wanderungsbewegungen gab es nach dem 2. Weltkrieg auch innerhalb Europas.

Die Gründe für die Wanderungsbewegungen in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg lagen in den politischen Verhältnissen. Der Eisernen Vorhang teilte den Kontinent in einen marktwirtschaftlich orientierten, demokratischen Westen und einen kommunistischen, planwirtschaftlichen Osten. Es kam zu mehreren Flüchtlingswellen vom Ost nach West. Diese Flüchtlingsbewegungen schlugen sich auch in der österreichischen Wanderungsstatistik nieder. Österreich war aufgrund der geographischen Nähe zum Osten Transitland und wurde auch ein wichtiges Transitland für Flüchtlinge, die weiter in den Westen wollten. Die Flüchtlinge wurden dann in allen Staaten des Westens mit großer Hilfsbereitschaft aufgenommen.

Aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs wurden in vielen europäischen Staaten mehr Arbeitskräfte benötigt. Ein erster Arbeitskräftemangel zeigte sich

bereits in den 1950er-Jahren. Mit Beginn der 1960er-Jahre begannen Industriemationen wie Frankreich, das Vereinigte Königreich, Österreich oder die Schweiz diesen Bedarf durch Arbeitsmigration zu decken, d. h. sie holten Gastarbeiter/innen ins Land. Österreich hat damals in verschiedenen Staaten um Arbeitskräfte geworben und schließlich mit Jugoslawien und der Türkei Abkommen abgeschlossen. Im Zuge dessen kamen zwischen 1961 und 1974 rund 265 000 Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen nach Österreich. Das „Gastarbeiter-Prinzip“ verlief jedoch nicht nach Plan. Die vorwiegend männlichen Migranten gingen nicht wieder in ihre Heimatländer zurück, sondern holten ihre Familien nach.

Am Beginn des 21. Jahrhunderts war die Migration innerhalb Europas bereits wesentlich leichter möglich.

Der Eisernen Vorhang war gefallen, der Östblock war zusammengebrochen und mit der Europäischen Union (und deren Erweiterung) rückten die europäischen Staaten immer näher zusammen. Menschen wandern vor allem von armeren, wirtschaftlich schwächeren Regionen in wohlhabendere Länder, wo sie auf Arbeit und auf ein besseres Leben hoffen. Die Wanderungsbewegungen finden zehntausendfach statt nach West statt.

Ein weiterer Grund ist, dass die Bildungsschüler/innen sowie Studentinnen und Studenten verbringen einen Teil ihrer Ausbildungszeit in einem anderen europäischen Land, manche sogar die gesamte Studienzeit.

Die Migration nach Europa ist auch von Flüchtlingen geprägt.

Menschen, die nach Europa kommen, suchen im Wesentlichen Wohlstand und Freiheit. Seit den 1970er-Jahren kamen immer mehr Flüchtlinge auch aus Afrika, Asien und dem arabischen Raum nach Europa. Die europäischen Staaten haben ihre Grenzen für Drittstaatsangehörige zunehmend dicht gemacht. Wo die Möglichkeiten für eine reguläre Einwanderung fehlen, nutzen Menschen immer wieder dafür nicht gedachte Wege. In Afrika ist die Lage der Menschen teils so dramatisch, dass sie sich auf lebensgefährliche Reisen über das Mittelmeer auf Flüchtlingsbooten begeben. Sie werden auch als „Boat People“ bezeichnet. Die Flüchtlingsflotte hat teils wochenlange Reisen aus südlicheren Gebieten Afrikas hinter sich. Die Flucht auf dem Landweg wird zum Teil mit Schleppern organisiert.

WIE??? ... führt man eine Pro- und Kontra-Diskussion?




Panel-Diskussion
Bild 1 | Panel-Diskussion

Panel-Diskussion
Bild 2 | Panel-Diskussion

Mehrheitlichkeit und Meinungsplatt sind entscheidende Voraussetzungen für Demokratie. Um sich eine eigene Meinung zu bilden, muss man die für und gegen kennen, das Pro und Kontra bei bestimmten Sachverhalten abwägen. Dazu führt eine Diskussion, also ein Streitgespräch, beitragen.

Formen der Diskussion

a) **Plenardiskussion** (lat. plenum = vollständig) Alle sollen sich am Gespräch beteiligen. Um gegenseitig auf die vorgebrachten Argumente besser eingehen zu können, ist eine Sitzordnung im Kreis empfehlenswert.

b) **Gruppendifkussion:** Es gibt mehrere Gruppen, jede Gruppe prüft/lernt für sich. Die jeweiligen GruppensprecherInnen referieren anschließend vor dem gesamten Plenum über die Ergebnisse der eigenen Gruppe.

c) **Plenardiskussion mit Moderation:** Die TeilnehmerInnen werden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erörtert ein bestimmtes Thema. Die ModeratorenInnen moderieren die Diskussionen und sorgen dafür, dass alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit bekommen, sich an der Diskussion mit dem Thema auseinanderzusetzen. Die Diskussionsbeiträge werden sodann von den ModeratorenInnen zusammengefasst und in der Plenardiskussion vorgestellt. Nach dem Freieser Plenardiskussion können alle moderieren und Fragen stellen. Für diese allgemeine Diskussion sollte es eine Moderatoren oder einen Moderatoren geben.

Spieldiskussion

Jede Diskussion lebt von der Unterschiedlichkeit der vorgebrachten Standpunkte. Dabei kann es zu Unstimmigkeiten unter den DiskussionsnehmerInnen kommen, weshalb gewisse Spielregeln dabei unumgänglich sind. Um die Einhaltung der Spielregeln sollte sich eine **Diskussionsleitung** kümmern.

Die Diskussionleitung sollte (etwa):

- jeder TeilnehmerIn Recht auf das Thema fällt und auf die Aussagen anderer ungeht,
- auf jeder Redezeitpunkt Recht auf die Aussagen anderer ungeht,
- „Diskussionsregeln“ akzeptiert werden, indem maximale Redezeiten pro Wortmeldung vereinbart sind,
- sich das Gespräch nicht „glaubt“, indem neue Stichworte oder Fragen eingebracht werden.

Welche Diskussionsbeiträge gibt es?

Am häufigsten sind **Meinungen** und **Behauptungen**, also in der Regel subjektive Äußerungen. **Argumente** begründen Meinungen und Behauptungen. Dazu dienen Zahlen, Fakten und die Angabe, woher diese stammen, um sie gegebenenfalls **überprüfbar** zu machen. Fragen können Diskutanten und Diskutierten dazu veranlassen, ihre Äußerungen genauer auszusprechen oder zu begründen. Beispiele werden oft aus der persönlichen Erfahrung gebracht oder sind erfunden. Sie dienen der näheren Erläuterung. Aus Unzufriedenheit kann man auf diese Weise leicht Vorwürfe gegen andere abgeben.

Nach Diskussionsregeln ... werden die Pro- und Kontra-Positionen schriftlich festgehalten. Wenn das Thema einer Fragestellung war, gibt es keine Vorzüge oder Nachteile Antwort: Wer zitiert, sind die entsprechenden Argumente.

Beispiel für eine Pro- und Kontra-Diskussion: „Soll die Türkei der EU beitreten?“





Argumentationsbereiche

9.11.2015, Erweiterungskomitee
9.11.2015-12.12.2015 (10.12.2015)
Quelle: 7.12.2015, 2017

- Gehört die Türkei in Europa?
- Bedeutung und Gewicht der EU in der Weltpolitik
- Demokratie und Einhaltung der Menschenrechte
- Zusammenarbeit junger Menschen nach Europa
- Die EU als Wirtschaftsmacht (im strukturellen Abwärtstrend)
- Kriterien für die EU (Entwicklungswirtschaft)
- Energiepolitik (fossil, frugal) von SW-Axien nach Europa
- Die Türkei ist NATO-Mitglied und bietet nam die meisten Orient.
- In der Islam ein Beispiel für einen Islamit!
- Kultur und religiöse Unterschiede

Unterscheidung zwischen emotionalen und sachlichen Diskussionen:

Emotionale Standpunkte beruhen oft auf eigenen Erfahrungen oder auf Vorurteilen. Aufgabe einer Diskussion ist es, hier emotional zu trennen und Vorurteile als solche sichtbar zu machen.

Was hat Europa auf?

1990: Beginn des Beitrittsverfahrens der Türkei
1991: Einigung über die Aufnahme der Türkei in die EU
1992: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
1993: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
1994: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
1995: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
1996: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
1997: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
1998: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
1999: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2000: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2001: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2002: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2003: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2004: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2005: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2006: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2007: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2008: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2009: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2010: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2011: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2012: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2013: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2014: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2015: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2016: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2017: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2018: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2019: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2020: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2021: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2022: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2023: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2024: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2025: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2026: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2027: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2028: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2029: Vertrag über die Beitrittsbedingungen
2030: Vertrag über die Beitrittsbedingungen

AUßEREN

Diskussionsvorbereitung

1. **Beitritt zur EU:** Um die Diskussion möglichst sachlich führen zu können, ist eine Vorbereitung sinnvoll und notwendig. Dabei geht es um die Beschaffung von Informationen über die EU, einseitig und über die Türkei hinausgehend. Zu folgenden Punkten sollte die Recherche im Internet einsetzen:

- Ziffern: die Fläche der Türkei (Kilometer), Bevölkerungszahl, Religion, Wirtschaftskraft
- die Rolle der Türkei in der Welt (z.B. NATO-Mitglied, G20-Mitglied, etc.)
- die Rolle des Islams in der türkischen Politik
- der Beitrittsprozess
- die Diskussion in der EU über die Beitrittsfrage der Türkei

HITZ u.a. (2017): Meridiane 6. Klasse AHS Oberstufe Ed. Hölzel

Die Türkei und Europa

von Eckart D. Stratenschulte

ARBEITSBLATT

A

„Jeder europäische Staat, der die in Art. 6 Absatz 1 genannten Grundsätze achtet, kann beantragen, Mitglied der Union zu werden.“ Art. 49, EU-Vertrag

1 Was ist ein europäischer Staat?

Wo endet Europa? Deutschland, Frankreich und Polen gehören bestimmt zu Europa. Und wie steht es um Großbritannien, Island, die Türkei, Zypern, Malta, Marokko, Israel, Russland und Georgien?

Schauen Sie mit Ihrem Nachbarn² auf die Karte und versuchen Sie, Europa einzuzugrenzen. Begründen Sie Ihre Entscheidung.



Karte: Agentur Rech1

² steht für die weibliche Form des vorangegangenen Begriffs

— Der Kontinent

Der Begriff Kontinent (von lat.: terra) continens) bedeutet „zusammenhängendes Land“, das von den Inseln unterschiedene Festland.

Geografisch ist ein Kontinent eine große zusammenhängende Landmasse, die durch Wasser oder andere natürliche Grenzen völlig oder fast völlig abgeschlossen wird. So werden große Landmassen, die nur durch eine schmale Landenge verbunden sind wie z.B. Afrika und Südamerika als verschiedene Kontinente betrachtet; während Europa und Asien Bestandteile eines einzigen eurasischen Kontinents darstellen (...).

Quelle: <http://kontinent.atlexikon.de/Kontinent.shtml>

— Artikel 6 des (gültigen) Vertrages über die Europäische Union:

(1) Die Union beruht auf den Grundsätzen der Freiheit, der Demokratie, der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie der Rechtsstaatlichkeit; diese Grundsätze sind allen Mitgliedstaaten gemeinsam.

24.12.2002 DE Amtsblatt d. Eur. Gemeinschaften C 325/11

2 Stimmen zu einem möglichen EU-Beitritt der Türkei

Welche Meinungen teilen Sie voll und ganz und welche können Sie noch akzeptieren?

Die Türkei gehört geografisch nicht zu Europa. Also gehört sie auch nicht in die EU.

Die ganze Europa-Diskussion können wir uns sparen. Es geht nicht darum, ob die Türkei zu Europa gehört, sondern ob sie in die Europäische Union passt.

Die Türkei ist Mitglied der NATO, des Europarates, der OSZE und der UEFA. Warum soll sie nicht Mitglied der Europäischen Union werden?

Wichtig ist, dass die Türkei die Grundwerte des Artikel 6 des EU-Vertrages akzeptiert.

Die Türkei ist zu arm und zu groß für die Europäische Union. Ihre Mitgliedschaft können wir uns einfach nicht leisten.

Eine EU-Mitgliedschaft der Türkei würde beide Seiten überfordern. Man sollte die Beziehungen mit ihr aber nicht vernachlässigen, sondern eine „privilegierte Partnerschaft“ entwickeln.

* Privilegierte Partnerschaft: „Privilegion“ (lat.) sind Vorrechte. Dieses Modell sieht eine besondere Zusammenarbeit vor (im Umweltschutz, zur Wirtschaftsförderung, im Gesundheits- sowie im Bildungsbereich, u.a.).

Die Türkei passt als islamisches Land nicht zu Europa.

Wenn die Türkei die Aufnahmebedingungen erfüllt, sollte man sie mit offenen Armen empfangen und nicht mit einer „privilegierten Partnerschaft“ vor der Tür halten.

Die EU ist keine Religionsvereinigung. Ob die Türken³ Moslems³ oder Christen³ sind, ist völlig egal. Religion ist Privatsache.



— Herausgeberin: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb — Verantwortliche Redakteurin: Iris Mickel — Gestaltung: www.istwerk.com

Die Türkei und Europa

von Eckart D. Stratenschulte

LEHRERBLATT

01

Wenige europapolitische Fragen haben die Gemüter so erregt wie ein möglicher Beitritt der Türkei zur Europäischen Union. Was die Diskussion darüber sehr schwierig macht, ist dass sie sehr emotional geführt wird und dass auf ganz unterschiedlichen Ebenen Argumente ausgetauscht werden.

Seit dem 3.10.2005 finden zwischen der Türkei und der EU Verhandlungen über den Beitritt statt. Die Aufnahme der Gespräche war lange Zeit umstritten. Laut Beschluss der Staats- und Regierungschefs der EU vom Dezember 2004 können sie frühestens abgeschlossen werden, wenn die EU ihren finanziellen Rahmen für den Zeitraum 2014 bis 2020 beschlossen und finanzielle Reformen durchgeführt hat. Das wäre allerfrühestens 2012 der Fall. Vermutlich werden sich die Gespräche jedoch länger hinziehen. So gesehen gibt es heute keinen Entscheidungsbedarf, was aber die Schärfe der öffentlichen Diskussion nicht mildert.

♂ steht für die weibliche Form des vorangegangenen Begriffs

— Lernziel

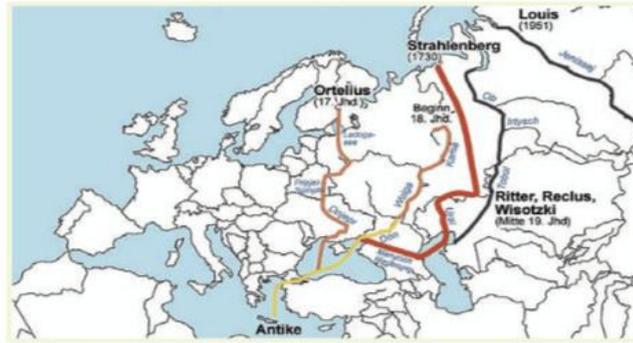
Im Unterricht sollen die politischen Argumente pro und kontra EU-Mitgliedschaft erörtert werden. Die Schüler/innen sollen die aktuelle Diskussion einschätzen können und zu einem begründeten eigenen Urteil gelangen.

— Arbeitsblatt A

Was ist ein europäischer Staat? (zu Aufgabe 1)

Grönland, das einen besonderen Autonomiestatus besitzt, aber mit Dänemark zusammenhängt, war mit diesem 1973 sogar Teil der EU geworden, allerdings 1985 nach einer Volksabstimmung wieder ausgetreten. Als innerussische Grenze zwischen Europa und Asien wird allgemein der Ural genannt. Auch dafür gibt es keine stichhaltige Begründung. Der Ural ist ein Mittelgebirge, das als solches nicht schwer zu überwinden ist. Zypern liegt weit im östlichen Mittelmeer, die Hauptstadt Nikosia liegt hunderte von Kilometern östlich von Istanbul, viel näher an der Türkei und am Nahen Osten als an jedem EU-Staat.

Ziel der Aufgabe ist es daher nicht, eine abschließende Europadefinition zu erarbeiten, sondern eine solche zu problematisieren und Gewissheiten in Frage zu stellen.



Karte: W. Lang

— Zur Karte: Wo endet Europa?

Die Definitionen, was zu Europa gehört, unterscheiden sich je nach Blickwinkel und Epochen.

Quelle: http://stuba.n.schule.de/~dig/Stratenschulte_24medienkarte1.gif

— Tipp: Themenblätter EU

In den Themenblättern im Unterricht Nr. 65 (Herbst 2007): „Europa der 27“ finden Sie Hintergrundinformationen über die Diskussion der zukünftigen EU-Erweiterung.

In der Ausgabe Nr. 72 (Frühjahr 2008): „Welche EU wollen wir?“ wird die Frage der historischen, politischen und wirtschaftlichen Rolle sowie der Zukunft der Europäischen Union behandelt.

Siehe Bestellcoupon auf der letzten Seite

— Tipp: Außerdem

Die Ausgabe Nr. 67 (Herbst 2007): „Inländisch, ausländisch, deutschländisch“ behandelt das sich wandelnde Zusammenleben der Deutsch-Türken/innen, mit und ohne deutschen Pass und der einheimischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland.

Siehe Bestellcoupon auf der letzten Seite