

Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei

Dr. Mustafa ÇAKIR

Es wäre töricht, von einer Nation, die der Natur ihre Zivilisation abgerungen hat, zu erwarten, dass sie sich für die Erziehung nur um des intellektuellen Spiels willen interessiert (H.J. Laski, 1948: 325).

Einführung

Ein zunehmender Bedarf, sich in bestimmten Lebens- und Berufssituationen in einer Fremdsprache verständlich zu machen, besteht auch in der Türkei. Das Kennenlernen fremder Lebens- und Sinnesart und des sich daraus ergebenden Kulturvergleichs -- all das eben, was wir unter "Landeskunde" subsumieren -- stellt ebenso wie die Möglichkeit, das eigene Idiom auf dem Weg über ein fremdes besser kennenzulernen, einen Gewinn an sich dar. Trotzdem machen nicht nur Fremdsprachenlehrer, sondern auch Industrie und Wirtschaft die Erfahrung, dass die Vorteile, die die Kenntnis einer weiteren fremden Sprache -- neben dem selbstverständlich gewordenen Englisch -- für die berufliche Zukunftsperspektive junger Menschen darstellt, von vielen Eltern unterschätzt, von vielen Schülern der Notenarithmetik zuliebe kurzfristig aufgegeben werden. Bedarf für eine weitere fremde Sprache braucht also in diesem Zusammenhang nicht geweckt zu werden; es gilt, ihn bewusst zu machen, nenne man dies Werbung oder anders (vgl. Sturm, 1987: 22).

Ziel dieses Artikels soll es sein, unter diesen Ausgangsbedingungen die aktuelle Lage des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei darzustellen.

1. Die Lage des Faches DaF im schulischen Bereich

In den türkischen Schulen werden heute hauptsächlich drei Fremdsprachen gelehrt: Englisch, Deutsch und Französisch. Es gibt jedoch in den Großstädten wie in Istanbul private Schulen, in denen neben diesen oben genannten Fremdsprachen auch das Italienische oder Japanische vermittelt werden. Die deutsche Sprache fand im türkischen Schulsystem zum ersten Mal per Sultanerlass 1892 an einer İstanbuler Sprachschule Eingang (Emmert, 1987: 61). Damals, in der Zeit des Osmanischen Reiches, war die französische Sprache die von den Türken meist bevorzugte erste westlich orientierte Fremdsprache. Auf Deutsch hatte man damals auch beachtlichen Wert gelegt, weil die Weiterentwicklung der bilateralen politischen Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich zur Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache unter der türkischen Bevölkerung positiv beigetragen hatte.

Nach der Gründung der Türkischen Republik hat das Englische in den Schulen (Mittelschulen und türkischen Gymnasien) allmählich die Oberhand bekommen und das Deutsche auf Platz zwei verdrängt. Die vor der Gründung der Republik eröffneten Schulen, in denen in französischer, englischer oder italienischer Sprache unterrichtet wurde, sind zwar nicht geschlossen, sind aber dem Ministerium für Nationale Erziehung unterstellt worden. Da die Nachfrage an derartigen Bildungsangeboten zu groß war, hat das Ministerium die so

genannten sechsjährigen Anadolu-Schulen (Anadolu Lisesi) gegründet, an denen die im Curriculum stehenden Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaften in englischer Sprache vermittelt wurden.

-2-

Damals hatten die Schülerinnen und Schüler nach dem Abschluss der 5jährigen Grundschule die Möglichkeit, an der durch das Prüfungsamt des Ministeriums organisierten Aufnahmeprüfung dieser Anadolu-Schulen teilzunehmen. Nach der erfolgreichen Ablegung dieser Prüfung mussten die Schülerinnen und Schüler, die über keine Fremdsprachenkenntnisse verfügten, eine einjährige Vorbereitungsklasse besuchen, in der sie die jeweilige Fremdsprache der besuchten Anadolu-Schulen intensiv lernen sollten.

Da die Beziehungen zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland mit dem Anwerbeabkommen über die Zuwanderung der türkischen Arbeitnehmer enger wurden, hat man in Zusammenarbeit mit der deutschen Regierung für die Remigrantenkinder neue, in deutscher Sprache unterrichtende Anadolu-Schulen gegründet, deren Zahl heute 32 (Mai 2001) beträgt. Dort können neben diesen Remigrantenkindern auch die Kinder, die in der Türkei aufgewachsen sind und Deutsch als Fremdsprache lernen möchten, diese Schulen besuchen.

Mit dem Inkrafttreten des neuen Pflichtschulgesetz 4306 wurden diese Anadolu-Schulen ab 16.8.1998 reorganisiert und die der dreijährigen Mittelschule entsprechenden Primärstufen abgeschafft. Die den türkischen Gymnasien entsprechende Sekundärstufe bleibt mit der einjährigen Vorbereitungsklasse erhalten. In diesen Anadolu-Schulen sind im Schuljahr 1999-2000 426 türkische und 59 deutsche Lehrer für die Ausbildung von 10.361 Schülerinnen und Schüler tätig.

Es gibt heute zwanzig Anadolu-Berufsschulen, die für die berufliche Ausbildung der Remigrantenkinder eröffnet wurden. In diesen Schulen findet die Ausbildung in einigen Berufen in deutscher Sprache statt.

Im Laufe der Zeit wurde diese positive Lage der deutschen Sprache durch eine teils materielle, teils intellektuelle Krise zwischen den beiden Ländern überschattet. Die Schüler wurden auf Empfehlung der Schulverwaltungen trotz bestehender Nachfrage nach deutschem Sprachunterricht bewusst oder unbewusst zu den anderen Fremdsprachen hingeleitet. Den in diesen Schulen arbeitenden Deutschlehrern wurden Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten angeboten, damit sie als Klassenlehrer oder Türkischlehrer arbeiten konnten.

Angesichts dieser Entwicklungen und der vielfältigen Tendenzen an unseren Schulen ist es kein Wunder auf intellektuellem Gebiet festzustellen, dass sich auch die Erwartungen der Eltern ändern, die an die Fremdsprachen gestellt werden. Dennoch täuschen wir uns selbst, wenn wir das Grundproblem in diesem Zusammenhang nicht sehen. Das Grundproblem ist nämlich darin zu sehen, dass das Ministerium für Nationale Erziehung keine konkrete Fremdsprachenpolitik verfolgt, und dass das Englische trotz des Mangels an Englischlehrern quasi wie eine Modewelle die Fremdsprachenpolitik determiniert, ohne dass es an weitere Möglichkeiten von Fremdsprachen wie dem Deutschen in dem Rahmenplan denkt. Es ist interessant, dass sich auch die Elternschaft diese Mode oktroyieren lässt, obwohl die als

Englischlehrer aufgenommenen fachfremden Universitätsabsolventen der Schülerschaft das Englische auf dem erwünschten Niveau nicht beibringen können. Um den Bedarf an Englischlehrern abzudecken, hat das Ministerium versucht, auf Vorschlag der Anadolu-Universität Englischlehrer durch ein Fernstudium auszubilden. Ob dieses Verfahren eine Lösung darstellen wird, wird sich in der Zukunft zeigen.

-3-

Ausser an den Anadolu-Schulen und -Berufsschulen hatten die türkischen Schülerinnen und Schüler noch die Möglichkeit, in den staatlichen oder privaten Mittel- und höheren Schulen bzw. türkischen Gymnasien Deutsch als Fremdsprache entweder als Pflichtfach oder Wahlpflichtfach zu erlernen. In der Türkei haben die Schüler die Möglichkeit, ab der vierten Klasse der achtjährigen allgemein bildenden Pflichtschule eine Fremdsprache zu erlernen. In der folgenden Tabelle wird die Anzahl der in der Türkei vorhandenen Schulen angegeben:

Zahl der Schulen in der Türkei									
	Gesamtzahl in der Türkei			Schulen in den Städten			Schulen in den Dörfern		
Art der Schule	Gesamt	Ganztags-schulen	Duale Erziehung	Gesamt	Ganztags-schulen	Duale Erziehung	Gesamt	Ganztags-schulen	Duale Erziehung
Vorschulklassen	8 550	5 595	2 555	6 310	3 898	2 412	2 240	2 097	143
Pflichtschulen	43 257	35 841	7 416	10 165	5 533	4 632	33 092	30 308	2 784
Höhere Schulen	5 851	5 438	413	5 295	4 890	405	556	548	8
GESAMT	57 658	47 274	10 384	21 770	14 321	7 449	35 888	32 953	2 935

Quelle: Statistiken des Ministeriums für Nationale Erziehung, Stand 2000.

Laut Angaben des türkischen Ministeriums für Nationale Erziehung wurden in der Türkei im Schuljahr 1999-2000 an 411 Anadolu-Schulen fremde Sprachen vermittelt, bzw. in einer Fremdsprache unterrichtet. Von diesen wird in acht Anadolu-Schulen nur in Deutsch und in 26 Anadolu-Schulen in Englisch, Französisch und Deutsch unterrichtet. In den übrigen Anadolu-Schulen, Lyceen für Naturwissenschaften sowie Anadolu-Schulen für bildende Kunst werden die Fächer nur in Englisch angeboten.

Einige Aspekte dieser Lage werden im folgenden erläutert:

1.1 Die Lerner

Obwohl es in einigen Schulen möglich ist, Deutsch als erste Fremdsprache zu wählen, bzw. dort einige Fächer in Deutsch zu lernen, wie z.B. in İstanbul Erkek Lisesi u.a., lässt sich verallgemeinernd sagen, dass die Dynamik im Erziehungswesen der meisten Schulen dem Fach Deutsch derzeit nicht zugute kommt, d.h. es ist nun bekannte Tatsache, dass sich der Deutschunterricht in der Türkei in einer Krise befindet, zumal wenn man den Trend der stark rückläufigen Schülerzahlen und die Lage vieler ausgebildeten Deutschlehrer, die keine Schüler haben und z.T. fachfremden Unterricht entweder als Türkischlehrer oder als Grundschullehrer erteilen müssen, in Betracht zieht (vgl. Deissler, 1996: 9).

-4-

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Zahl höherer Schulen, an denen in einer Fremdsprache unterrichtet wird und die Anzahl der dortigen Schüler:

Schulart	Zahl der Schulen	Zahl der Schüler			Zahl der Lehrer
		Gesamt	Schüler	Schülerinnen	
Lycee bzw. türk. Gymnasien	1 553	901 297	493 873	407 424	45 361
Gesamtschulen	90	17 221	10 697	6 524	1 287
Anadolu - Schulen	411	159 467	86 516	72 951	11 430
Lycee für Naturwissenschaften	46	9 916	6 877	3 039	668
Anadolu - Schulen für bildende Kunst	30	3 405	998	2 407	391
Anadolu - Schulen für Lehrer	86	29 598	15 394	14 204	1 743
Private höhere Gymnasien	446	54 633	29 844	24 789	9 243
TÜRKEI INSGESAMT	2 662	1 175 537	644 199	531 338	70 123

Quelle: Statistiken des Ministeriums für Nationale Erziehung, Stand 2000.

Die Klage über den heutigen Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache geriet in den letzten Jahren fast zur Formel, mit der ein Phänomen bezeichnet wurde, das allein durch statistische Erhebungen und durch kurzfristige Trendmeldungen nicht darzustellen ist (vgl. Polat, 1995: 4). Der Trend zur Weltverkehrssprache Englisch bestärkte nicht nur die Bildungsplaner, sondern auch viele Eltern und Schüler in der Annahme, weitere Fremdsprachen stellten einen Luxus dar und würden darüber hinaus -- vor allem bei einer als schwierig geltenden Sprache wie der deutschen -- möglicherweise das Gesamtergebnis des Abschlusszeugnisses verschlechtern. Hierbei bilden die Kinder der Rückwanderer eine Ausnahme.

Die Rückwanderung von türkischen Arbeitnehmern aus dem deutschsprachigen Raum hatte in den letzten Jahren ein verstärktes Interesse für die deutsche Sprache zur Folge. Dadurch traten aber auch neue Probleme auf, die bisher nur teilweise gelöst werden konnten -- vor allem, wenn es gilt, die vorhandenen Deutschkenntnisse der ehemaligen Gastarbeiterkinder bei der schulischen Ausbildung im Heimatland angemessen zu berücksichtigen und weiterhin zu fördern.

Die Umstellung auf Erziehungstraditionen, die von den deutschen meist wesentlich abweichen, bedeutet für die türkischen Schülerinnen und Schüler häufig eine ebenso schwere Belastung wie die mangelnde Beherrschung der türkischen Sprache. Reintegration und schulische Sozialisation haben an den heimischen Schulen häufig den Vorrang vor dem Ausbau oder auch nur der Wahrung der deutschen Sprachkenntnisse. Das nicht unerhebliche Sprachpotenzial der Rückkehrerkinder wird auf Dauer nur dann zur Wirkung kommen können, wenn es gelingt, die deutschen Sprachkenntnisse bildungsrelevant werden zu lassen, und wenn eine erfolgreiche Integration ins heimische Bildungswesen den Rückkehrerkindern angemessene Berufschancen eröffnen hilft.

Bei der Wahl einer Fremdsprache spielt u.a. noch das Bild des jeweiligen Landes bzw. der jeweiligen Länder eine mindestens ebenso wichtige Rolle wie ihr Ruf (vgl. Sirmen, 1995: 19). Sturm (1987: 22) äußert sich zu diesem Thema folgendermassen: Für Sprache könne man

nicht werben wie für irgendein Produkt, und ohnedies sei es bedenklich, Bedarf zu wecken, man solle sich damit begnügen, den vorhandenen auf optimale Weise zu decken. Außerdem wissen wir, dass die Stereotypenbildung kaum zu beeinflussen ist. Soziale und kulturelle Ereignisse, politische Beziehungen zwischen den jeweiligen Ländern, wirtschaftliche und wissenschaftliche Erfolge sind in ihrer von den Medien verstärkten meinungsbildenden Wirkung nur schwer zu relativieren.

Hier ist es nicht zu leugnen, dass die Verbreitung des Deutschen wegen der plakativ überzeichneten Ausländerfeindlichkeit und aufgrund des negativen Deutschlandbildes in der Türkei in etwa „*Deutschland: ein idealer Nährboden für Fremdenhass und fremdenfeindliche Gewalt*“ mit beeinflusst wird. Außerdem führen die unterschiedlichen Schul- und Universitätssysteme bei der Gleichstellung der in der Türkei erworbenen Diplome zu Problemen. Auch diese Tatsache verhindert, dass die Schüler gleich am Anfang Deutsch als Fremdsprache lernen, wenn sie nach dem Schulbesuch oder während des Studiums ein Auslandsstudium planen. Auch die Einreisebestimmungen Deutschlands und die bürokratischen Randbedingungen sind dem Wunsch, die deutsche Sprache zu erlernen, abträglich.

So reagiert die Nachfrage nach Deutschunterricht in der Türkei auf außen- und innenpolitische Ereignisse empfindlicher als auf die an sich beachtlichen Neuerungen der Didaktik. Einem zeitgerechten, angemessenen Deutschunterricht in der Türkei stehen die außenpolitischen Beziehungen aber nicht im Wege. Eher ist es die Ausländerfeindlichkeit im Zielland, aber vor allem die Überbewertung des Englischen.

Ein Motiv spielt sicherlich -- sei es im schulischen oder im außerschulischen Unterricht -- eine geringere Rolle als ehemals: Deutsch als Wissenschaftssprache hat seine in der Vergangenheit führende Position weitgehend eingebüßt. Die deutschsprachigen wissenschaftlichen Publikationen sind drastisch zurückgegangen. Der wissenschaftliche Austausch, vor allem in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern, läuft weitgehend auf Englisch ab. Zurückzuführen ist diese Entwicklung nicht nur auf das wissenschaftliche Potential der USA oder Großbritanniens, sondern vor allem wohl auf die Vorteile, die der weltweite englischsprachige Buch- und Zeitschriftenmarkt jedem Wissenschaftler bietet, dem an einer raschen und sicheren Verbreitung seiner Forschungsarbeiten gelegen ist. Die Sprache folgt den politischen und wirtschaftlichen Machtverhältnissen.

Es ist auch nicht zu vergessen, dass die Absolventen der türkischen höheren Schulen und der Universitäten bei der Hochschulaufnahme mit der Gleichstellung ihrer in der Türkei erworbenen Diplome eine Reihe von bürokratischen Hürden überwinden müssen. Auch aus diesem Grund bevorzugen sie von Anfang an nicht die deutschsprachigen, sondern englischsprachigen Schulen, wenn sie ihr Studium im Ausland abschließen wollen.

Aus den genannten Gründen ist eine rückläufige Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei nicht zu verhindern. Trotzdem setzen die türkischen Universitäten die Deutschlehrerausbildung fort. Die Absolventen haben nach dem Abschluss des Studiums die Möglichkeit, entweder als Türkisch- oder Klassenlehrer oder als Übersetzer, Dolmetscher,

Touristenführer in den touristischen Gebieten der Türkei beruflich aktiv zu werden.

1.2 Lehrpläne

Was den Lehrplan betrifft, so werden dem Schüler die Unterrichtsstoffe häufig unsystematisch angeboten. Die mangelnde Bestimmung der Unterrichtsziele wirkt sich auf die Methoden und Verfahren im Klassenverband aus. Methodisches Vorgehen bedeutet, über Auswahl und Menge des Lernstoffs zu entscheiden, seine Darbietung zeitlich einzuteilen und Schwerpunkte zu setzen. Im Idealfall müsste ein methodisches Vorgehen erkennen lassen, dass man sich über das Wesen von Sprache, den Lernprozess als solchen, über das Verhältnis von Muttersprache zur Fremdsprache, über die beiden Lernkategorien Wissen und Fertigkeiten, über die Vor- und Nachteile der in der Klasse herrschenden Lernbedingungen und über das Endergebnis der derzeitigen Schüleraktivität jederzeit völlig im klaren ist.

Will man diese Mängel beseitigen, muss man sich Gedanken über eine Neuplanung der Unterrichtsziele und -methoden sowie der Lernfortschritte des Schülers machen. Eine unvermeidliche Schlussfolgerung aus dieser Analyse kann hier nur wiederholt werden: Mit derselben Schülerschaft, derselben Stundenzahl, denselben Lehrkräften und einem neuen Verständnis für die Rolle des Fremdsprachenlehrers könnte man in sehr kurzer Zeit wirklich beeindruckende Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in Hinblick auf qualitative und quantitative Perspektiven erzielen.

1.3 Lehrbücher

Ein türkischer Fremdsprachenlehrer, der bei einer dem Ministerium unterstellten staatlichen Schule arbeitet, befindet sich oft in einer ausweglosen Situation. Die vom Ministerium für Nationale Erziehung empfohlenen Lehrbücher sind oftmals nicht sachgerecht und unzulänglich. Die einzelne Lehrkraft hat aber weder die Zeit und die finanziellen Möglichkeiten noch die Berechtigung, ihre eigenen Unterrichtsmaterialien auszuarbeiten.

Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gehört zu den Aufgaben der Fachleute des führenden Ministerialrates für Unterricht und Erziehung (d.i. Talim ve Terbiye Kurulu). Diese haben sich jedoch bisher kaum mit dem Thema beschäftigt. Zudem wird übersehen, dass ein Lehrbuch von Experten aus vielen Fachbereichen gemeinsam erarbeitet werden muss, wenn es eine Hilfe für den Lernenden sein soll. Für den Notfall werden die Bücher als Skriptum erstellt und den Schülern ausgehändigt.

Die Lehrbücher werden entweder im Auftrag des Ministerium oder durch Verlage gedruckt. Die Verlage unterliegen aber einem erheblichem Wettbewerbsdruck und sind deshalb bestrebt, die Auswahl und Weiterentwicklung von Lehrbüchern durch das Ministerium und die Lehrbuchkommissionen in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Nachschlagewerke gehören in eine andere Kategorie und müssen formal, inhaltlich und sprachlich anders gestaltet werden als das, was zur Zeit im Handel angeboten wird. Der Lernende hat ein Recht darauf, eine systematische Darstellung des gelernten Stoffs zur Verfügung zu haben, und zwar nicht in der Reihenfolge, in der er ihn gelernt hat, sondern

aufgrund einer Analyse des gesamten Stoffgebiets. Solche Bücher können im Hinblick darauf gestaltet werden, dass sie von vielen Schülern mit unterschiedlichen Interessenlagen und Wissensständen genutzt werden

Auch für Lesebücher im DaF-Unterricht gelten bestimmte Voraussetzungen. Diese Bücher sollten die Originalwerke deutschsprachiger Autoren zum Gegenstand haben. Die Originalfassungen sollten unverfälscht bleiben und höchstens durch Übersetzungshilfen ergänzt werden.

Diese drei verschiedenen Lernmaterialien dürfen niemals in einem Band enthalten sein. Die einzelnen Lernprozesse beim Erwerb einer Fremdsprache unterscheiden sich viel zu sehr voneinander.

Es wird im DaF-Unterricht genauso wie im sonstigen Fremdsprachenunterricht keine weitreichenden und endgültigen Verbesserungen geben, solange nicht die verantwortlichen Lehrer selbst über Art und Inhalt des Materials entscheiden können, das sie ihren Schülern in die Hand geben.

2. Das Germanistikstudium und die berufliche Situation der Absolventen

Neben den in der Türkei aufgewachsenen Kindern sind sich die türkischen Remigrantenkinder, die entweder in Deutschland die allgemeine Hochschulreife erreicht haben oder eine der türkischen Anadolu-Schulen absolviert haben, der Bedeutung der Sprachkenntnisse für die internationalen Beziehungen durchaus bewusst. Sie nutzen ihre Kenntnisse bei den Aufnahmeprüfungen an eine türkische Universität und um zukünftig als Deutschlehrer aktiv zu werden. Die bewusste Wahl der deutschen Sprache soll aber oftmals auch mangelnde Sprachkenntnisse im Türkischen überdecken. So könnten bei der Wahl naturwissenschaftlicher Fächer Sprachmängel zu Schwierigkeiten führen. Zudem wird die Wahl der deutschen Lehrsprache als eine Möglichkeit gesehen, mit der Bundesrepublik Deutschland zumindest sprachlich in Kontakt zu bleiben (Çakir, 1995: 41). Damit erleichtern sie quasi als Nebeneffekt die weitere Verbreitung der deutschen Sprache in der Türkei und helfen die Wirtschaftsbeziehungen mit der Bundesrepublik zu pflegen (vgl. *Bericht der Bundesregierung*, 1985: 15).

Anzahl der jährlich immatrikulierenden Germanistik-Studenten an den Philosophischen oder Philosophisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten (Stand 2000)								
Nr.	Kennzahl	Name der Universität bzw. Fakultät	A	B	C	D	E	F
1	181114	Universität Ankara, Fak. f. Sprache, Geschichte u. Geographie	4	40	2	40	18	429,022
2	211157	Atatürk Universität, Phil.-Naturwiss. Fakultät	4	60	2	40, 41	47	372,363
3	411131	Ege Universität, Philosophische Fakultät	4	40	1	40	09	462,549
4	541133	Hacettepe Universität, Philosophische Fakultät	4	81	2	40, 41	15	437,073
5	581161	Universität Istanbul, Philosophische Fakultät	4	80	2	40	11	452,098
6	681288	Marmara Universität, Philosophische Fakultät	4	40	2	40	21	423,267
7	691116	Universität zu Mersin, Philosophische Fakultät	4	30	1	40, 41	33	396,634
8	841246	Seldchuq Universität zu Konya, Philosophische Fakultät	4	35	1	40	29	401,412
9	841225	Seldchuq Universität zu Konya, Philosophische Fakultät	4	20	1	40	53	348,011
10	851175	100.Jahr-Universität zu Van, Philosophische Fakultät	4	25	1	40	65	367,641

A: Dauer des regulären Studiums, B: Anzahl der aufzunehmenden Studenten, C: Kontingiertenanzahl der besten Lyceeabsolventen, D: Besondere Hinweise von Prüfungsamt - ÖSYM (1: Fachausbildung, 40: Die Bewerber müssen deutsche Sprachkenntnisse verfügen, 41: Die Studienbewerber müssen nach der Immatrikulation die Studienberechtigungsprüfung aus dem Deutschen erfolgreich ablegen, um vom Besuch der einjährigen dem Studium vorbereitenden Deutschkurs befreit zu sein), E: Prozentquote aller aufgenommenen Bewerber für die im letzten Jahr angebotenen Studienplätze, F: Die bei der Aufnahmeprüfung erzielte Mindestpunkte von immatrikulierten Studenten im vorherigen Jahr.

Quelle: ÖSYM-Statistiken vom 2000, eigene Zusammenstellung.

-8-

In der Türkei lässt sich das Germanistikstudium in zwei Hauptrichtungen einteilen: nämlich

1. *Sprache und Literatur* und
2. *Deutschdidaktik*.

Die Absolventen des Faches Deutschdidaktik, das an den Pädagogischen Fakultäten im Fachbereich Fremdsprachendidaktik studiert werden kann, sind berechtigt, als Deutschlehrer in den Pflichtschulen und in den höheren Schulen zu arbeiten. Der türkische Hochschulbeirat (Yükseköğretim Kurulu, abgek. YÖK) hat als Folge des 1998 in Kraft getretenen Schulgesetzes 4306, in dem die Pflichtschulzeit von 5 auf 8 Jahre erhöht wurde, auch die Bedarfszahlen und die Anforderungen an Klassen- und Fremdsprachenlehrer neu geregelt (vgl. YÖK, 1998: 3).

Die Absolventen der philosophischen oder philosophisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten sind danach erst dann berechtigt, als Deutschlehrer für höhere Schulen wie z.B. in den türkischen Gymnasien zu arbeiten, wenn sie an den Pädagogischen Instituten der jeweiligen Universitäten ein dem Magisterstudium entsprechendes Zusatzstudium für das Lehramt in etwa drei Semestern erfolgreich abgeschlossen haben. Der Weg zu einem Magisterstudium bleibt jedoch für die Absolventen der Pädagogischen Fakultäten immer noch offen. In der obigen Tabelle wurden die Universitäten aufgelistet, in denen das Germanistikstudium an den philosophischen oder philosophisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten in der Fächern „Deutsche Sprache und Literatur“ betrieben wird.

Das reguläre Studium dauert acht Semester bzw. vier Jahre und schließt mit dem Abschluss Lizentiat. Dies entspricht im internationalen Vergleich dem Bachelor. Jedes Jahr immatrikulieren sich 456 Studenten in den in obiger Tabelle angegebenen Fächern. Die an den Pädagogischen Fakultäten in den Abteilungen für Fremdsprachendidaktik angebotenen Studienplätze für das Fach Deutschdidaktik werden in der folgenden Tabelle angegeben:

Anzahl der jährlich immatrikulierenden Deutschdidaktik-Studenten an den Pädagogischen Fakultäten (Stand 2000)								
Nr.	Kennzahl	Name der Universität	A	B	C	D	E	F
1	171128	Anadolu Universität	4	60	2	1, 40	29	406,039
2	211368	Atatürk Universität	4	50	2	1, 40, 41	47	380,183
3	351118	Çukurova Universität	4	50	2	1, 40, 41	32	397,005
4	353112	Çukurova Universität (2. Gang)	4	30	1	1, 40, 41	55	361,351
5	371126	Dicle (Tigris) Universität	4	50	2	1, 40, 41	52	367,778
6	381112	Dokuz-Eylül- Universität	4	60	2	1, 40	19	426,463
7	471256	Gazi Universität	4	61	2	1, 40, 41	35	413,279

8	541332	Hacettepe Universität	4	50	2	1, 40	21	421,403
9	581173	Universität zu Istanbul	4	70	2	1, 40	17	434,315
10	681118	Marmara Universität	4	80	2	1, 40, 41	21	423,267
11	771197	19 Mayıs Universität	4	50	2	1, 40	32	397,115
12	773125	19 Mayıs Universität (2. Gang)	4	40	1	1, 40	60	351,921
13	841127	Seldchuk Universität	4	50	2	1, 40	35	421,403
14	843118	Seldchuk Universität (2.Gang)	4	30	1	1, 40	59	352,367
15	881131	Trakya Universität	4	25	2	1, 40, 41	31	403,651
16	911111	Uludağ Universität	4	50	2	1, 40, 41	23	416,999

A: Dauer des regulären Studiums, B: Anzahl der aufzunehmenden Studenten, C: Kontingiertenanzahl der besten Lyceeabsolventen, D: Besondere Hinweise von Prüfungsamt - ÖSYM (1: Fachausbildung, 40: Die Bewerber müssen deutsche Sprachkenntnisse verfügen, 41: Die Studienbewerber müssen nach der Immatrikulation die Studienberechtigungsprüfung aus dem Deutschen erfolgreich ablegen, um vom Besuch der einjährigen dem Studium vorbereitenden Deutschkurs befreit zu sein), E: Prozentquote aller aufgenommenen Bewerber für die im letzten Jahr angebotenen Studienplätze, F: Die bei der Aufnahmeprüfung erzielte Mindestpunkte von immatrikulierten Studenten im vorherigen Jahr.

Quelle: ÖSYM-Statistiken vom 2000, eigene Zusammenstellung.

Insgesamt immatrikulieren sich jedes Jahr ca. 800 Studenten in den in der obigen Tabelle eingetragenen Fächern für Deutschdidaktik.

-9-

Laut Ministerialrat Kuru (1996: 8) gab es 1996 in der Türkei in den staatlichen Schulen 3.040 DaF-Lehrer; von diesen werden 192 auch in anderen Bereichen wie z.B. als Klassenlehrer oder Türkischlehrer eingesetzt, weil die Bedarfszahlen überschritten waren.

Die veränderten Rahmenbedingungen haben dazu geführt, dass seit zwei Jahren keine neuen Deutschlehrer mehr eingestellt werden. Überzählige Deutschlehrer bemühen sich nun, auf anderen Wegen in den Schuldienst aufgenommen zu werden. Da ein erheblicher Mangel an Klassenlehrern an türkischen Schulen herrscht, versuchen sie, über eine dreimonatige Umschulung entweder als Klassenlehrer oder Türkischlehrer tätig zu werden.

Zum Stand des Schuljahres 1999-2000 beträgt die Zahl der DaF-Lehrer nur 847. Damit diese Zahl mit den Zahlen anderer Fächer verglichen werden kann, wird die Anzahl der ihren Beruf ausübenden Fremdsprachenlehrer in der folgenden Tabelle angegeben:

Anzahl der Fremdsprachenlehrer in der Türkei (Stand 2000)				
	Deutsch	Englisch	Französisch	Gesamt
Lehrer	847	6517	846	8210

Quelle: Milli Eğitim Sayısal Veriler 2000 (Türkisches Ministerium für Nationale Erziehung Statistische Angaben von 2000), Ankara: 2000, 110-117, eigene Zusammenstellung.

Die zur Zeit an den türkischen Schulen tätigen Deutschlehrer befinden sich in einer misslichen Lage. Viele Jahre haben sie darauf verwendet, eine Fremdsprache zu lernen. Haben sie diese Phase erfolgreich absolviert, so müssen sie oft monatelang darauf warten, dass sie als Fachlehrer vom Ministerium akzeptiert werden. Zudem müssen sie sich als Fachlehrer mit einem niedrigerem Monatsgehalt zufrieden geben. Auch bei den Lehrbeauftragten, die an den Universitäten Fremdsprachenlehrer ausbilden, ist die finanzielle Lage nicht besser als bei

ihren ehemaligen Schülern, die in den Schuldienst eintreten. Im Gegensatz dazu werden diejenigen Universitätsabsolventen, die eine Anstellung in der freien Wirtschaft gefunden haben, sehr gut bezahlt, weil dort eine sehr gute Fremdsprachenausbildung geschätzt und gefordert wird.

Die Kritik derjenigen, die sich drei bis sechs Jahre mit einer Fremdsprache an der Mittelschule und am Lise (türk. Lycee) beschäftigt haben, klingt häufig negativ und oft sogar bitter, weil sie die während des Schulbesuchs erworbenen Fremdsprachenkenntnisse nicht in die Praxis übertragen können und im Laufe der Zeit auch das Gelernte verlernen.

-10-

Viele Schulabgänger beschwerten sich darüber, dass sie während der Unterrichtszeit die englische Sprache weder gesprochen noch gehört hätten. In besonders gravierenden Fällen wurden sogar Zeugnisnoten erteilt, obwohl der Englischunterricht mangels Lehrkräften überhaupt nicht abgehalten werden konnte. Aus der Not heraus werden zudem fachfremde Universitätsabsolventen, wie z.B. aus dem Maschinenbauingenieurwesen oder sogar aus dem Landwirtschaftswesen durch das Ministerium zur Abdeckung dieses Mangels als Englischlehrer eingesetzt. Oft haben diese sogar weder eine Lehramtsprüfung abgelegt noch an Weiterbildungskursen teilgenommen. Es reicht schon aus, wenn sie während des Studiums mindestens ein Jahr Englisch gelernt und diese Kenntnisse anhand von Studienunterlagen der Schulleitung vorweisen. Gleichzeitig werden ausgebildete Deutschlehrer entweder nicht eingestellt oder fachfremd eingesetzt. Wäre es nicht sinnvoller, den Lernwilligen durch qualifiziertes Fachpersonal Deutsch als Fremdsprache anzubieten, statt sie mit unqualifiziertem Englisch zu demotivieren?

Auch die Beiträge in den Fachzeitschriften zeigen deutlich, dass einerseits viele Englischlehrer selbst Zweifel haben an der Richtigkeit der Ziele und Methoden ihres Unterrichtes und dass sie andererseits die Sprache, in der sie unterrichten, selbst nicht ausreichend beherrschen. Daneben können DaF-Lehrer identifiziert werden, die ihre Sprachkenntnisse im deutschsprachigen Ausland anforderungsgerecht erworben haben, nun entweder andere Fremdsprachen unterrichten müssen oder sogar arbeitslos sind. Oft bleibt nur der Ausweg, in der Tourismusindustrie die erworbenen Fähigkeiten erwerbsmäßig einzusetzen. In allgemein gehaltenen Aussagen der Fachleute ist stets zu hören oder zu lesen, dass der Fremdsprachenlehrer seine während des Studiums erworbenen Fertigkeiten nicht verlieren und häufig den Kontakt mit dem Kulturbereich auffrischen solle, in dem die von ihm gelehrte Fremdsprache gesprochen wird. Der türkische Fremdsprachenlehrer ist sich dieser Notwendigkeit durchaus bewusst. Wenn dieser Kontakt aus sozioökonomischen Gründen aber nicht möglich ist, bleiben diese Aussagen Theorie. Sonderurlaub, ausreichende finanzielle Mittel, Austausch- und Reiseprogramme wären erforderlich, wenn Lehrer ihre unter großer Mühe erworbenen Sprachfertigkeiten auffrischen und aufrechterhalten wollen.

Auch die in Zusammenarbeit mit den Goethe-Instituten durchgeführten Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen des Ministeriums reichen nicht aus, insbesondere weil die schulischen Bedingungen den gebotenen Möglichkeiten nicht entsprechen.

Die Probleme der Deutschlehrer werden nur dann wirklich verständlich, wenn man ihre

Situation im Kontext mit dem schulischen Umfeld sieht, in dem sie aktiv sein sollen. Ferner führt jede ernsthafte Behandlung eines pädagogischen Problems sehr bald zu der Erkenntnis, dass seine Ursachen unmittelbar in allgemeinen kulturellen Problemen zu suchen sind (Brooks, 1973: 65; Martial und Bennack, 1998: 162).

Das Projekt, das zum Zweck der curricularen und wissenschaftlichen sowie organisatorischen Reorganisation von Lehrerbildung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Nationale Erziehung durch den Hochschulbeirat und mit finanzieller Unterstützung der Weltbank durchgeführt wird, könnte zwar die Qualität und Quantität der Fremdsprachenlehrerbildung teilweise erhöhen, die aktuellen Probleme der DaF-Lehrer werden damit aber kaum gelöst.

-11-

Schlussfolgerung

In diesem Artikel wurden die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Unterrichtsfaches Deutsch als Fremdsprache (DaF) unter zwei Gesichtspunkten erörtert, nämlich die Lage des Deutschen in Bezug auf Lerner, Lehrer und Lehrbücher und des Germanistikstudiums in der Türkei. Die als unzureichend erkannte Situation sollte in der Zukunft durch gezielte, bildungspolitische Maßnahmen nachhaltig verbessert werden.

Ausgangspunkt für die Erarbeitung der bildungspolitischen Konzepte sollte das Erkennen und die Förderung der interkulturellen Kompetenzen sein, die auch unter dem Aspekt der Globalisierung der Arbeitsmärkte eine zukunftsweisende zusätzliche Qualifikation darstellt. Diese Fähigkeiten, die durch die interkulturelle Sozialisation von Remigrantenkinder mit eingebracht werden, sollten nachhaltig in die Strukturen des Bildungs- und Ausbildungssystem eingebunden und zum durchgängigen Handlungsprinzip werden. Weitere Empfehlungen können wie folgt dargestellt werden:

- In den Lehrmethoden, die heute an verschiedenen Stufen des türkischen Schulsystems angewendet werden, wird faktisch eine Synthese der seit Jahrhundertbeginn empfohlenen "direkten" und "aktiven" Lehrmethoden angestrebt. Direktes, also unmittelbares Verstehen des gehörten Deutsch soll durch passende Deutschlandbilder vermittelt und die aktive Aneignung des Wortschatzes und der Morphosyntax durch Sprechübungen über das eben dargebotene Thema erreicht werden.
- Grammatische Erläuterungen werden auf Türkisch gegeben und von mündlichen und schriftlichen Übungen in deutscher Sprache begleitet. Dabei wird eine strenge Progression beachtet und die Wirksamkeit des erteilten Unterrichts mittels eines Stichprobensystems überprüft.
- Um Unterricht möglichst adressatengerecht zu gestalten, ist eine ständige Lernerfolgskontrolle notwendig. Dazu bieten sich viele Gelegenheiten, von denen die Lehrkraft Gebrauch machen sollte, wie z.B. Auskunft über den Lernstand geben. Nur wenn der Unterricht den Möglichkeiten der Schüler angepasst ist, wird er erfolgreicher

sein als das klassische System.

- Wie im Bericht der Bundesregierung über die Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt (1985: Kap. I, 2.2) erläutert wird, muss das Hauptaugenmerk auf die politischen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts im türkischen Schulwesen und auf die Aus- und Fortbildung türkischer Deutschlehrer gerichtet werden. Die Curricula, die Rahmenpläne müssen inhaltlich und methodisch unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der interkulturellen Erziehung ergänzt werden. Interkulturelle Pädagogik sollte als Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung aufgenommen werden bzw. einen deutlicheren Stellenwert erhalten.

Die Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache in der Türkei sollen dazu beitragen, Bedingungen für einen guten Deutschunterricht auf allen Stufen zu schaffen (vgl. Krumm, 1987: 111f.). Die lokale Schulpolitik ist gefordert, das Verhältnis der Struktur des Fremdsprachenangebots und der Entwicklung und Zusammensetzung der Schülerpopulation auch unter dem Gesichtspunkt der Schaffung gleicher Wahlmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache zu überprüfen. In der Folge gilt es, bessere Rahmenbedingungen für eine Ausweitung des Bildungsangebots zu schaffen. Eine solche Politik würde es zudem ermöglichen, den Absolventen der Studienfächer „Deutschdidaktik“ adäquate berufliche Perspektiven als Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache zu eröffnen.

-12-

- Dazu ist eine gute sprachliche, fachliche und pädagogische Aus- und Weiterbildung von türkischen Deutschlehrern Grundvoraussetzung, denn zur Verbesserung der formalen Erziehung in der Türkei benötigen wir nicht nur Schulräume, intellektuell anspruchsvollere Lehrpläne, sondern auch in ihrem Fach besser ausgebildete Lehrkräfte.
- Die türkische Erziehungspolitik sollte auf der Basis eines parteipolitisch unabhängigen, auf die nationalen und internationalen Erfordernisse ausgerichteten Aufgabenkataloges ein neues, selbstbewusstes Selbstverständnis entwickeln und in praktisches Handeln umsetzen.
- Die Entscheidungsfindung sollte auf aktuellen statistischen Erhebungen beruhen, die u.a. die Zahl der Fremdsprachenlehrer mit der Schülerzahl in ein pädagogisch sinnvolles Verhältnis setzt. Zudem sollten Aussagen darüber möglich sein, inwieweit soziale Komponenten das Verhalten der Kinder und Jugendlichen bei der Wahl der zu lernenden Fremdsprache bestimmen. Sofern nicht Neigung sondern gesellschaftlicher Druck die Wahl der Fremdsprache bestimmen, sollte dem entgegengewirkt werden.
- Häufiger als früher ist in letzter Zeit von Werbung für Deutsch als zweite Fremdsprache die Rede, ein Begriff, der gelegentlich mit der Begründung kritisiert wird, warum die

deutsche Sprache im türkischen Schulsystem als zweite Pflichtfach nicht angeboten wird; für Sprache könne man nicht werben wie für irgendein Produkt, und ohnedies sei es bedenklich, Bedarf zu wecken, man solle sich damit begnügen, diesen auf optimale Weise zu decken, wo er sich zeige. Taktisch wäre jetzt, worauf Martin (1987: 33) in seiner Arbeit hinweist, weniger um das Deutschlandbild zu kämpfen als um ein viel versprechendes Bild der deutschen Sprache selbst. Die vielleicht wichtigste Werbung könnte in der Qualität und Attraktivität des DaF-Unterrichts selbst begründet sein. Deutschlehrer können in Zusammenarbeit mit den Goethe-Instituten dazu beitragen, das Fach attraktiver und effektiver werden zu lassen.

- Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Aus- und Fortbildung türkischer DaF-Lehrer zu. Sie sollte vor allem auf sprachdidaktischem Gebiet verstärkt werden, weil - wie in vielen anderen Ländern auch - in der Türkei die Hochschullehrer, die DaF-Lehrer ausbilden, zu einseitig entweder auf die Vermittlung deutscher Literatur oder der Linguistik spezialisiert sind. Die durch den türkischen Hochschulbeirat in die Tat umgesetzten Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerausbildung sind in diesem Zusammenhang für die Gestaltung des Deutschunterrichts und in den anderen Fremdsprachen von großer Bedeutung.
- Fremdsprachenangebote sollten auch in der Türkei als notwendiger Beitrag der Schulen zum Zusammenführen der Menschen in Europa angesehen werden. In der Folge würde das Fremdsprachenlernen ein größeres Gewicht und eine neue Qualität im türkischen Schulsystem gewinnen.
- Unbestreitbar ist, dass Fremdsprachenkenntnisse entscheidend die
 - Orientierung,
 - Meinungsbildung,
 - Mobilität und
 - beruflichen Chancen im zukünftigen Europa
- mitbestimmen. Die politischen und sozialen Absichten der Türkei, Vollmitglied der Europäischen Union werden zu wollen, verstärken diese Aussage noch.

Um die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Zukunft in türkischen Schulen gewährleisten zu können, sollten zunächst

- die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden verbessert werden und
- die Analyse der Ziele von Lernenden angesprochen werden.

Sie sollten als Orientierung dienen. Bei der Auswertung und praktischen Umsetzung sollten international erfahrene DaF-Forscher und Didaktiker beratend mitwirken.

In einer Übergangsphase, in der ein offensichtlicher Mangel an Englischlehrern besteht, könnte es sinnvoll sein, den interessierten Deutschlehrern, die ja auf ihrem Fachgebiet eine

qualifizierte Didaktikausbildung erhalten haben, eine verkürzte Zusatzausbildung zukommen zu lassen, die sich auf die englische Sprache und ihre Grammatik im engeren Sinne beschränkt. Derart weitergebildete Deutschlehrer könnten an den Oberstufen der Schulen das Angebot Deutsch als Fremdsprache als erste oder zweite Fremdsprache abdecken und gleichzeitig in den unteren und mittleren Stufen die Nachfrage nach Englischunterricht befriedigen. Dies wäre sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkräfte eine sinnvolle und nutzbringende Kombination.

(Eingesandt: 17. Mai 2001)

Literatur

Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt. (1985). Bonn.

Brooks, Nelson. (1973). *Sprache und Spracherwerb: Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts.* Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Çakir, Mustafa. (1995). Vor allem brauchen wir gebildete Mitarbeiter: Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen der türkischen Germanistik. In *Germanistentreffen - Tagungsbeiträge* (pp. 37-51). Bonn: DAAD-Reihe Germanistik.

Deissler, Jörg P. (1996). Deutschunterricht an den weiterbildenden Schulen aus der Sicht des Fachberaters. *Almanca Dil Dergisi* [Zeitschrift für deutsche Sprache], Februar-Mai, 9-11.

Emmert, Hans-Dieter. (1987). Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in der Türkei. In Dietrich Sturm (Hrsg.). (1987). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen* (pp. 61-73). München: Hueber.

Krumm, Hans-Jürgen. (1987). Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport? In Dietrich Sturm. (Hrsg.). (1987). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen.* (pp. 111-122). München: Hueber.

Kuru, Celal. (1996). Almanca Öğretmenlerinin Türk Milli Eğitiminde Rolü ve Önemi. *Almanca Dil Dergisi.* [Zeitschrift für deutsche Sprache] Februar-Mai, 7-8.

Laski, Harold J. (1948). *The American Democracy.* New York: Viking.

Martial, Ingbert von & Bennack, Jürgen. (1998). *Einführung in die schulpraktischen Studien.* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Martin, Jacques. (1987). Zur Problematik des Deutschunterrichts in Frankreich. In Dietrich Sturm. (Hrsg.). (1987). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen.* (pp. 27-33). München: Hueber.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (Hrsg.). (2000). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 2000* [Nationale Erziehung, Statistische Angaben von 2000], Ankara.
- Polat, Tülin. (1992). Deutsch-Unterricht in der Türkei. *Almanca Dil Dergisi: Materialien für den Deutschunterricht in der Türkei*, 2, 4-7.
- Sirmen, Ali. Dünyada Bugün: Almanya'da neler oluyor? [Heute auf der Welt: Was ist in der BRD los?]. In *Milliyet Gazetesi*, 01.02.1995, 19.
- Sturm, Dietrich. (1987). Deutsch als Fremdsprache im Ausland. In Dietrich Sturm. (Hrsg.). (1987). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen* (pp. 11-25). München: Hueber.
- YÖK. (T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı). (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: <http://www.yok.gov.tr/egfak> [Der Link <http://www.yok.gov.tr/egfak> existiert leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004]. Stand: 1 April 2001.

(Eingesandt: 17.5.2001)

Copyright © 2002 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Çakir, Mustafa. (2002). Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 7(2), 14 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/cakir1.htm</p>
--

[[Zurück zur Leitseite](#) der Nummer im Archiv]