Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi
Sayı 14 (2010-2), 91-108

PROBLEME UND POTENTIALE DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE IN DER TÜRKEI[1]

Tülin POLAT und Nilüfer TAPAN[2]

ÖZET

Yabancı Dil Öğretimi süreç içi ögelerin yanı sıra süreç dışı ögelerden de doğrudan veya dolaylı olarak etkilenerek gelişir. Bu çalışmada bu görüşten yola çıkarak Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca öğretiminin farklı boyutları aralarında bağlantılar kurularak irdelenmiş ve sürecin günümüz koşullarında sorunları ve güçlü yanları tartışmaya açılmıştır. Temel amaç Almanca öğretmen yetiştirme düzleminde kuramdan uygulamaya olanaklar ve sınırlılıkları ortaya koyabilmektir.

***Anahtar Kelimeler**: Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca, küreselleşme ve dil öğrenimi, çok-dillilik, ikinci yabancı dil olarak Almanca, Almanca öğretmeni yetiştirimi.*

ABSTRACT

Foreign language teaching is directly or indirectly influenced by within and outside process factors which have an impact on its progression. In line with this perspective, the current study explores teaching German as a foreign language in Turkey by addressing to the interaction between various dimensions involved in it and uses this platform to generate a discussion of its problems and strengths with close reference to the present conditions influencing the process. The main aim is to unveil the potentials and constraints involved in German language teacher training in an overarching frame extending from theory to practice.

***Key Words:** German as a foreign language in Turkey, globalization and language learning, pluri-lingualism, German as a second foreign language, German language teacher training*

---

[1] *Dieser Artikel ist die überarbeitete Form des Beitrags, der bei der Tagung 'Deutsch-Türkisches Germanistentreffen' am 12.-17.10.2008 in Mannheim vorgetragen wurde.*

[2] *Nach Nachnamen alphabetisch geordnet.*

Die deutsche Sprache hat auf der fremdsprachlichen Landkarte des türkischen Bildungswesens eine bemerkenswerte Position und zeigt Auffälligkeiten, die den Prozess des Lernens und Lehrens vom Deutschen als Fremdsprache in der Türkei auszeichnen. Einerseits beinhaltet das Deutsche unübersehbare Potentiale, die als Chancenquellen zu bewerten sind. Auf der anderen Seite impliziert das Deutsche in der Türkei unübersehbare Probleme, die als Schattenseiten dieses Bereichs anzusehen sind. Unter dialektischem Blickwinkel betrachtet gehört das zum Wesen dieses dynamischen Prozesses. So gehen wir in unserem Beitrag von der Behauptung aus, dass in der Türkei im Bereich des Deutschen als Fremdsprache Probleme und Potentiale eng miteinander verbunden sind, sich gegenseitig beeinflussen und in einer Wechselwirkung stehen. Auf der Grundlage dieser Behauptung wollen wir hier versuchen, die auf Paradoxien beruhenden Besonderheiten des Deutsch als Fremdsprache Bereiches in der Türkei zu erhellen. Dabei werden wir auf Aspekte eingehen, die in diesem Bereich von Relevanz sind und eine ausprägende Rolle spielen. Die diesem Beitrag zugrunde liegenden Aspekte der Betrachtung sind nämlich:

- Deutsch im schulischen Bereich: Situation des Deutschen im Bildungssystem
- Auswirkungen des Englischen auf die Fremdsprachenpolitik in der Türkei
- Deutsch im universitären Bereich: Deutschstudierende an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung
- Curriculum für Ausbildung der türkischen Deutschlehrer[3]

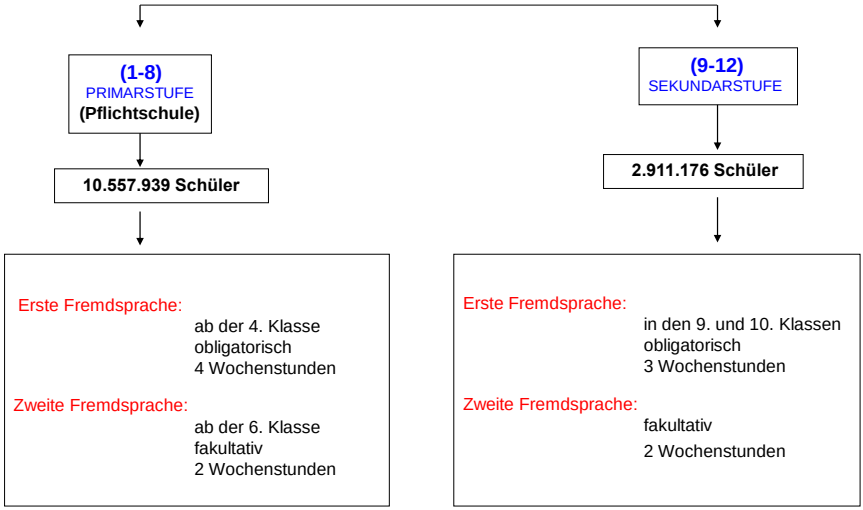
Die Aspekte, die wir hier in groben Zügen ansprechen werden, werden zweifelsohne in den Sektionen ausführlicher beschrieben und besprochen. Und darin liegt auch die Wichtigkeit dieses Treffens. Wir sind sicher, dass diese Tagung, Möglichkeiten zu einem gegenseitig bereichernden Dialog, zu einem produktiven Gedanken und Erfahrungsaustausch bieten wird. Und dafür wollen wir uns an dieser Stelle beim DAAD, bei den Zuständigen von DAAD und bei allen, die an der Realisierung dieser Veranstaltung mitgewirkt haben, bedanken.

Als erster Schritt wollen wir so kurz die Struktur des türkischen Schulwesens darstellen, um den Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts herauszukristalisieren, und in diesem Kontext die Stellung des Deutschen als Fremdsprache zum Vorschein bringen zu können. Dementsprechend ist die

[3] *Der Ausdruck "Lehrer" wird hier als unmarkierte generische Form gebraucht. Es wird damit sowohl auf Lehrerinnen als auch auf Lehrer verwiesen. Dasselbe gilt auch für „Schüler", „Lerner" und „Student".*

folgende Tabelle (Tabelle 1) die schematische Darstellung des türkischen Schulsystems unter dem Aspekt des fremdsprachlichen Unterrichts[4].

Tabelle 1: Zur Situation des Fremdsprachenunterrichts im schulischen Bereich



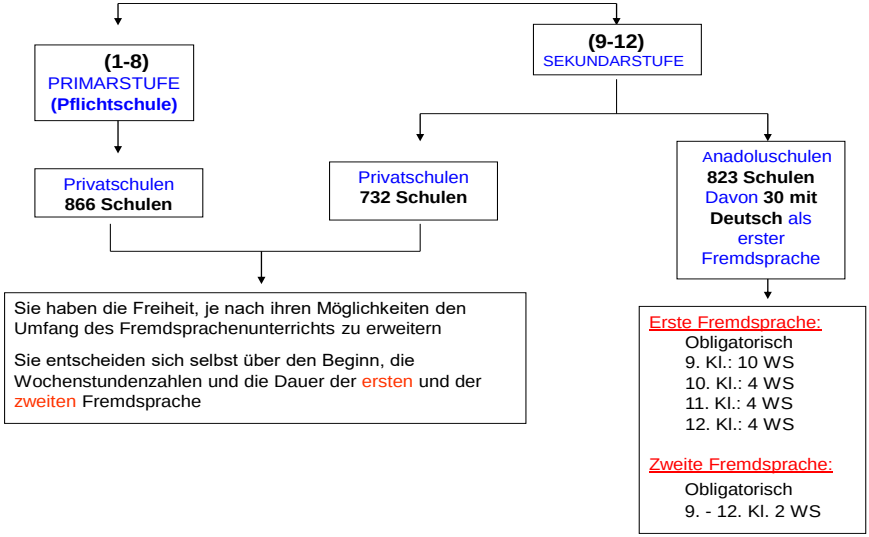
Die Erlassung des neuen Schulreformgesetzes im Jahre 1997 führte zu einer Reihe von grundlegenden Veränderungen im türkischen Schulwesen. Durch eine gesetzliche Verordnung ist die Schulpflichtzeit landesweit von fünf auf acht Jahre verlängert worden. An diese achtjährige allgemeinbildende Grundschule schließt sich dann das Gymnasium an, das zurzeit 4 Jahre dauert. Betrachten wir das türkische Schulwesen unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens der Fremdsprachen, so lässt sich folgendes festhalten: Die Neustrukturierung des türkischen Schulwesens von 1997 hat sich offensichtlich auf die Planung des Fremdsprachenunterrichts ausgewirkt. Die erste Fremdsprache wird schon in der Primarstufe auf der vierten Jahrgangsstufe als Pflichtfach verbindlich für die ganze Türkei mit 4 Wochenstunden eingeführt. Dabei stehen Deutsch, Englisch oder Französisch als fremdsprachliches Pflichtfach zur Verfügung. Der Beginn der ersten Fremdsprache auf der 4. Jahrgangsstufe ermöglicht auch einen früheren Beginn der Vermittlung einer zweiten Fremdsprache. Somit besteht ab der 6. Klasse die Möglichkeit, als

[4] *Für die Zahlenangaben in diesem Beitrag siehe: National Education Statistics, Formal Education 2006-2007.*

Wahlfach mit 2 Wochenstunden eine zweite Fremdsprache zu erlernen. Auch auf der Sekundarstufe ist die erste Fremdsprache in den Klassen 9 und 10 als Pflichtfach mit 3 Wochenstunden weitergeführt. Und die zweite Fremdsprache wird als Wahlfach mit 1 oder 2 Wochenstunden angeboten.

Tabelle 1 macht ersichtlich, dass der FU in der Türkei ein fester Bestandteil der schulischen Programme auf beiden Stufen ist und sich fest etabliert hat. Der Fremdsprachenunterricht hat zwar an allen Schultypen und auf allen Stufen einen festen Platz, ist aber wegen der bestehenden Bedingungen leider nicht immer zufriedenstellend. Da aber in der Türkei die Fremdsprachenkenntnisse in allen Lebensbereichen von groβem Belang sind, werden Schulen eröffnet, die dem Bedarf und Interesse der Schüler und Eltern bezüglich der fremdsprachlichen Kenntnisse entgegenkommen können. Das sind nämlich die Privatschulen sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe und die sogenannten staatlichen Anadoluschulen auf der Sekundarstufe. Diese Schulen sind als Schulen mit fremdsprachlichem Schwergewicht zu bezeichnen. Die unten stehende Tabelle (Tabelle 2) visualisiert die Position dieser Schulen bezüglich des Fremdspracheunterrichts.

Tabelle 2: Schulen mit fremdsprachlichem Schwergewicht



Wie es an der Tabelle 2 zu erkennen ist, gibt es in der Türkei 866 Privatschulen auf der Primarstufe und 732 Privatschulen auf der Sekundarstufe.

Die Privatschulen auf der Primarstufe können je nach ihren eigenen Bedingungen den Umfang des Fremdsprachenunterrichts erweitern. Sie entscheiden sich je nach ihren eigenen Bedingungen über den Beginn, über die Dauer und über die Wochenstundenzahlen der ersten und der zweiten Fremdsprache. An diesen Schulen wird die zweite Fremdsprache obligatorisch mit höheren Stundenzahlen angeboten. Auch an den Privatschulen im Sekundarbereich wird der Fremdsprachenunterricht unter besseren Bedingungen unterrichtet.

Die staatlichen Anadolugymnasien sind Schulen im Sekundarbereich, an denen Fremdsprachenunterricht mit Schwergewicht angeboten wird. Zurzeit gibt es in der Türkei 823 Anadolugymnasien, und zwar fast in allen Städten der Türkei. Davon sind 30 mit Deutsch als Hauptfremdsprache. Mit anderen Worten: Es befinden sich zurzeit in der Türkei 30 Anadolugymnasien, die die deutsche Sprache als die erste Fremdsprache, d.h. als Hauptfremdsprache anbieten. Die Zahlenrelationen deuten auf die Spitzenstellung des Englischen. Nicht zu vergessen ist aber, dass an den englischsprachig orientierten Anadolugymnasien die zweite Fremdsprache ,zurzeit an den meisten die deutsche Sprache, als die zweite Fremdsprache obligatorisch mit zwei Wochenstunden in den 10. 11. und 12. Klassen angeboten wird. Auch an anderen Schulen, wo Englisch als die erste Fremdsprache angeboten wird, hat Deutsch den Status der zweiten Fremdsprache und in diesem Bereich hat die deutsche Sprache Zukunftschancen. Das ist gerade der Punkt, den wir bezüglich der Zukunftsperspektiven des Deutschen in der Türkei im Rahmen dieses Beitrags zur Diskussion stellen wollen.

Zu vermerken sollte noch, dass landesweit betrachtet relativ wenige Schüler, nämlich nur Kinder einer elitären sozialen Gruppe die Möglichkeit haben, von diesen Schulen mit fremdsprachlichem Schwergewicht zu profitieren, obwohl die bewusste Nachfrage nach diesen Schulen seitens der Schüler und Eltern ständig wächst. Aus diesem Grund finden jährlich staatliche zentrale Prüfungen zur Messung der Schülerleistungen statt, um bestimmen zu können, welche Schüler in die Anadolugymnasien und in die Privatschulen, die in der Öffentlichkeit ein hohes Ansehen haben, aufgenommen werden.

Welchen Stellenwert hat nun die deutsche Sprache im Kontext des türkischen Schulwesens? Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache ist geprägt von verschiedenen Faktoren, wobei soziopolitische und ökonomische Faktoren leitende Rolle spielen. Daher muss dieser Prozess in erster Linie unter Berücksichtigung auch dieser Einflussfaktoren betrachtet werden, wenn es um eine Analyse des Gesamtprofils des Deutschen in der Türkei geht. Die soziopolitischen und ökonomischen Veränderungen haben sowohl auf globaler, als auch auf regionaler Ebene direkte Auswirkungen auf das Lehr- und Lernklima fremder Sprachen. Das Ende des Kalten Krieges hat in den

Menschen das Gefühl verstärkt, dass man jetzt mit einer anderen Welt zu tun hat, in der auch aufgrund der technischen Entwicklungen, die Möglichkeiten der Kommunikation und Information rasant gewachsen sind.

Die neue Weltordnung, deren Leitbegriff im Allgemeinen die Globalisierung ist, hat nicht nur wirtschaftliche und politische Folgen, sondern auch sprachliche und kulturelle Konsequenzen, die den fremdsprachlichen Unterricht zu unvermeidlichen Veränderungen führen und vor neue Aufgaben stellen. Am deutlichsten konkretisiert sich das auf der Fremdsprachenskala der Schulen. Als eine Folgeerscheinung der Machtverhältnisse der heutigen Welt ist es schwer, von einem Gleichgewicht der Sprachen zu sprechen Die englische Sprache ist die Sprache der globalisierten Welt und ist dementsprechend die meist gelernte Fremdsprache, was auch in der Türkei der Fall ist. Es lässt sich sagen, dass die türkische Fremdsprachenpolitik vom schulischen bis zum universitären Bereich auf Englisch fixiert ist, was an der hohen Anzahl der Englischlerner zu erkennen ist.

Tabelle 3: Anzahl der Lernenden

Primarstufe:

Englisch	Deutsch	Französisch
6.392.318 Schüler	33.060 Schüler	9.382 Schüler

Sekundarstufe:

Englisch	Deutsch	Französisch
2.530.286 Schüler	258.089 Schüler	22.580 Schüler

Tabelle 4: Anzahl der Lehrenden

Primarstufe:

Englisch	Deutsch
26.689 Lehrer	650 Lehrer

Sekundarstufe:

Englisch	Deutsch
11.255 Lehrer	1.618 Lehrer

Aus den in de Tabelle 3 und Tabelle 4 vorgelegten Daten ist abzuleiten, dass Englisch im türkischen Sprachenkanon eine unbestrittene Spitzenstellung hat und die erste Fremdsprache vor allem das Englische betrifft. Und das ist ein

wichtiges Problemfeld, weil durch die Vorherrschaft des Englischen die Möglichkeiten zum Lehren- und Lernen des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei in erheblichem Ausmaβ begrenzt werden. Hier stellt sich nun die Frage, wozu Deutsch' ins Zentrum der Diskussionen.

Historisch gesehen haben die Beziehungen zwischen den beiden Ländern auf politischer, kultureller und wirtschaftlicher Ebene eine lange und gut entwickelte Tradition. Auch heute existieren vielfältige wirtschaftliche, gesellschaftliche und menschliche Verbindungen der Türkei mit Deutschland weiter, was eigentlich die Motivation zur Erlernung des Deutschen erhöhen sollte. Die deutschsprachigen Länder sind für die Wirtschaft und Tourismus in der Türkei von besonderer Bedeutung. Deutschland ist einer der wichtigsten Handelspartner der Türkei. Die Zahl der deutschen Unternehmen, die in der Türkei aktiv tätig sind, erhöht sich ständig. Auch die Zahl der türkischen Unternehmen in Deutschland zeigt einen hochsteigenden Trend. Die Zahl der Touristen, die aus deutschsprachigen Ländern in die Türkei kommen, wächst von Jahr zu Jahr immer mehr. Dementsprechend ist besonders an den touristischen Gebieten an der Mittelmeerküste Deutsch die meist verlangte Fremdsprache und liegt sogar mit groβem Abstand vor Englisch. Fast drei Millionen Menschen türkischer Abstammung leben heute in Deutschland und über zwei Millionen Menschen aus der Türkei sind nach einem Lebensabschnitt in Deutschland wieder in die Türkei zurückgekehrt. Es ist anzunehmen, dass diese beiden Gruppen mit Migrationshintergrund die Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland weiterpflegen werden.

Unter diesen Bedingungen ist es zu erwarten, dass in der Türkei ein erheblicher Bedarf am Lernen der deutschen Sprache bestehen sollte, was leider an der Schulwirklichkeit nicht zu erkennen ist, was aus der Perspektive der Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland aber als eine Paradoxie anzusehen ist. Hier sehen wir mit aller Offenheit die Tragweite und Stärke der Globalisierung als ein Einflussfaktor beim Prozess von Lehren und Lernen fremder Sprachen, wenn wir diesen Prozess auf der Makroebene betrachten. Dieses Problem, das die Existenzmöglichkeiten der deutschen Sprache an den türkischen Schulen in Frage stellt, sozusagen gefährdet, kann daher für Deutsch als eine existentielle Bedrohung aufgenommen werden. Dieses Problem bringt sicherlich auch andere Probleme mit sich: Da sich, wie wir betont haben, die Zahl der Deutschlerner an den Schulen stark vermindert hat, werden seit mehr als 10 Jahren vom Ministerium keine neuen Deutschlehrer für staatliche Schulen eingestellt. Nur ein kleiner Teil von Absolventen finden Möglichkeiten, an den Privatschulen als Deutschlehrer zu arbeiten. Auch in den anderen Sektoren sieht die Situation nicht anders aus. Obwohl sich die Zahlen der deutschen oder deutsch-türkischen Firmen erhöhen, haben die Absolventen der Deutschabteilungen begrenzte Arbeitsmöglichkeiten, weil selbst die

deutschen Firmen bei den Bewerbern hauptsächlich Englischkenntnisse verlangen. Diese negativ zu bewertenden Rahmenbedingungen, die im Endeffekt ein Resultat der soziopolitischen Entwicklungen sind, verursachen auch bei den Studierenden, die sich für ein Studium wie Germanistik oder Deutschlehrerausbildung entschieden haben, Ängste und Unsicherheiten bezüglich ihrer Zukunft.

Aber auf paradoxer Weise wirkt sich dieses Problem in quantitativem Sinne nicht auf die Anzahl der Studierenden der Deutschabteilungen wie Germanistik und Deutschlehrerausbildung an den türkischen Universitäten. Heutzutage besteht keinen Mangel an Studierenden an den Deutschabteilungen in der Türkei. Aus welcher Quelle kommen die Studierenden des Faches Deutsch, wenn der Deutschunterricht im schulischen Bereich ganz an den Rand gerückt ist? Das hat zwei wesentliche Beweggründe, die auf der Basis der Struktur der Studierenden der Germanistik und der Deutschlehrerausbildung zu erklären sind. Der eine von diesen Beweggründen bezieht sich auf die Migrationsprozesse und der andere auf die sprachlichen Konsequenzen der Globalisierung. Hier wollen wir versuchen, diese Beweggründe am Beispiel der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung konkreter darzulegen. Aber vorher wollen wir kurz der Frage nachgehen, wo in der Türkei die Deutschlehrer ausgebildet werden.

Bis 1998 konnten in der Türkei auch die Absolventen der Germanistikabteilungen als Deutschlehrer arbeiten. Im Jahre 1998 wurden die pädagogischen Fakultäten revidiert, was auch den Ausbildungsprozess der Fremdsprachenlehrer, damit auch den Deutschlehrer betrifft. Durch die Neustrukturierungen der pädagogischen Fakultäten wurden die Grenzlinien zwischen dem Germanistikstudium an den philosophischen Fakultäten und dem Studium für Ausbildung der Deutschlehrer an den pädagogischen Fakultäten klar gezogen. Ab 1998 haben nur die Absolventen der Deutschlehrerausbildung an den pädagogischen Fakultäten das Recht, nach dem vierjährigen Studium gleich mit dem Lehrberuf anzufangen. Da sich die fachliche Schwerpunktsetzung zwischen den beiden Studiengängen Germanistik und Deutschlehrerausbildung völlig verändert hat, wird von den Absolventen der Germanistik für den Zugang zum Lehramt ein Aufbaustudium verlangt, wenn sie später als Deutschlehrer arbeiten wollen (Vgl. Polat und Tapan, 2003). Zurzeit gibt es an den verschiedenen Universitäten der Türkei 67 pädagogische Fakultäten und an verschiedenen pädagogischen Fakultäten und auch in verschiedenen Städten befinden sich 17 Abteilungen für den Studiengang Deutschlehrerausbildung. An diesen Abteilungen studierten in den letzten Jahren circa 3300 Studierende. Anfang 90er Jahre studierten an den Abteilungen für Ausbildung der Deutschlehrer circa 3000 Studierende. Die

Anzahl der Studierenden ist also in den letzten Jahrzehnten nicht zurückgetreten, sondern sogar höher geworden.

Wie kann man diese Paradoxie erklären? Der erste Beweggrund dafür, den wir hier hervorheben wollen, liegt in den sogenannten Migrationsbewegungen. Migration ist eigentlich ein komplexes Phänomen, das ökonomische, politische und kulturelle Probleme mit sich bringt. Diese Probleme werden aber in der Türkei im Kontext des Deutschen als Fremdsprache zu einer Chancenquelle, zu einem Potenzial. In den 80er Jahren hat die Zusammensetzung der Studierenden an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung, und auch an den germanistischen Abteilungen einen beachtenswerten Strukturwandel erfahren. Das entscheidende Phänomen war dabei sicherlich die Migration: Remigrantenkinder bildeten in den Neunzigerjahren den größten Teil der Studierenden an den Deutschabteilungen. Diese Studierenden hatten auf Grund ihrer Bildungsbiografie sehr beschränkte Möglichkeiten, um in Deutschland studieren zu können. Auch in der Türkei war es für sie schwer, in verschiedenen Fachbereichen an den türkischen Universitäten studieren zu können. Die Deutschlehrerausbildung wie auch die Germanistik bieten dieser Gruppe mit Migrationshintergrund Zugangsmöglichkeiten zum Studium. Ihre Deutschkenntnisse eröffnen Ihnen also den Weg zum Studium.

Diese Probleme der Remigrantenkinder befreiten aber die Deutschlehrerausbildung in der Türkei von ihren eigenen Problemen bezüglich ihrer Existenzmöglichkeiten, dadurch, dass die Zahl der Bewerber für die Deutschabteilungen nicht rückgängig wurde. Also: aus einem Problem entsteht ein neues Potential, und zwar nicht nur im quantitativen Sinne. Diese Behauptung erlaubt uns die Feststellung, dass die Studierenden mit Migrationshintergrund den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Türkei besondere Merkmale verliehen haben, wodurch die Deutschlehrerausbildung der Türkei im Vergleich zu den anderen Ländern eine zu betonende Sonderstellung bekommen hat. Die sprachlichen Kenntnisse dieser Gruppe bewegen sich auf einem hohen Niveau, wenn es insbesondere um die alltägliche Kommunikation geht. Darüberhinaus verfügen sie über kulturell geprägte Alltagserfahrungen in Deutschland. So bildete diese Adressatengruppe mit Migrationshintergrund eine geeignete Basis eines interkulturell orientierten Ausbildungskonzeptes für Deutschlehrerausbildung.

Mit anderen Worten: Abgesehen davon, wie das genutzt wird, bilden die Deutschlehrerkandidaten mit Migrationshintergrund ein Potential dar, das es ermöglicht, die Prinzipien der neueren didaktisch-methodischen Ansätze, wie z. B. Interkulturalität ohne groβe Schwierigkeiten in die Praxis umzusetzen und dadurch qualifizierte Deutschlehrer auszubilden. Der heutige akademische Nachwuchs in den Deutschlehrerabteilungen ist fast alle Betroffene der

Migrationsbewegungen. Das zeigt auch, wie stark das Phänomen Migration die Deutschlehrerausbildung in der Türkei beeinflusst hat. Zu vermerken ist aber hier, dass in dem letzten Jahrzehnt diese Strömung Änderungen erfahren hat.

Die Migrationsbewegungen haben mit der Zeit ihre Intensivität verloren, und die Zahl der Rückkehrerjugendlichen, die in Deutschabteilungen studieren, ist erheblich gesunken. Der Schwund der Deutschstudierenden mit Migrationshintergrund bewirkt ein neues Problem. Die Deutschlehrerabteilungen stehen vor dem Problem, geschlossen zu werden und liefen der Gefahr, ohne Studierende zu bleiben. Eine andere Gruppe mit einem völlig anderen Hintergrund kommt in den letzten Jahren in die Deutschlehrerausbildung, und diese Gruppe trägt dazu bei, dass sich auch dieses Problem zu einem Potential wandelt. Der sprachliche und kulturelle Erfahrungshintergrund dieser neuen Gruppe beruht auf ihren Englischkenntnissen. So wurden für diese neue Gruppe, die zwar über Englischkenntnisse verfügt, aber keine Deutsch- und Deutschlandkenntnisse aus ihrer Biografie mitbringt, an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung Vorbereitungsklassen errichtet. So sind wir bei dem zweiten Beweggrund, den wir vorher angedeutet haben.

Die englische Sprache ist die Sprache der Globalisierung. Und in der Türkei haben die Deutschlehrerkandidaten auf Grund ihrer Englischkenntnisse die Möglichkeit bekommen, an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung zu studieren. Kurzum: Das Problem, das mit den Prozessen der Globalisierung zusammenhängt, wird aus der Perspektive des Deutschen in der Türkei zu einem neuen Chancenbereich, dessen Wurzeln in der Tat widersprüchlicher weise in den sprachlichen Konsequenzen der Globalisierung liegen. Nun wollen wir hier das erklären:

In die Abteilungen für Deutschleherausbildung kommen ab 2000 Studierende, die beim sprachlichen Teil der zentralen Hochschulaufnahmeprüfung die für den Zugang zur Deutschlehrerausbildung nötigen Punktzahlen durch ihre Englischkenntnisse erreicht haben. Die Bewerber dürfen eigentlich bei dem Sprachtest die Fragen je nach ihren eigenen Fremdsprachenkenntnissen in Deutsch, Englisch oder Französisch beantworten. Es ist anzunehmen, dass diese Deutschlehrerkandidaten mit Englischkenntnissen lieber Englisch studieren würden, wenn sie bei dem Sprachtext die erforderlichen Punktzahlen für den Studiengang für Englischlehrerausbildung erreicht hätten. Das bedeutet, dass die Deutschkenntnisse dieser Studierenden, die in ihrer Schulzeit Englisch als die erste Fremdsprache gelernt haben, für ein Studium für Deutschlehrerausbildung nicht ausreichend sind. Und so mussten sie in den Vorbereitungsklassen, die dem eigentlichen Studium vorangehen, intensiv Deutsch lernen. So entsteht ein neuer Bereich, wo Deutsch als Fremdsprache beigebracht wird. Resümierend lässt sich also sagen: Der quantitative Verlust bezüglich der Deutschlernenden

im schulischen Bereich wird durch die englischsprachigen Studierenden an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung wiederum abgedeckt, weil diese Gruppe als eine Voraussetzung des Deutschstudiums notwendigerweise Deutsch lernen muss.

Die neue Adressatengruppe mit Englischkenntnissen, die wir im Hinblick auf das Lernen des Deutschen im quantitativen Sinne als ein Potential bewerten, ist auch im Hinblick auf die Entwicklung von schulischer Mehrsprachigkeit, die in den Leitlinien der europäischen Sprachenpolitik tonangebend ist, auch im qualitativem Sinne ein wichtiges Potential. Das mehrsprachig orientierte Konzept, was heutzutage bei den Diskussionen um die Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts eine markante Rolle spielt, geht von der Annahme aus, dass individuelle Mehrsprachigkeit mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache anfängt. Inzwischen hat sich auch in der Türkei die Tendenz zum Lernen einer zweiten Fremdsprache neben Englisch verfestigt und im Bereich der zweiten Fremdsprache hat das Deutsche beträchtliche Chancen. Zurzeit kann in der Türkei noch keine andere Fremdsprache als zweite Fremdsprache mit Deutsch konkurrieren.

Diese Chance des Deutschen sollte als ein Potential angesehen werden, wenn es um die Realisierung der schulischen Mehrsprachigkeit geht. Auch, wie schon erwähnt, gemäß der türkischen Schulwirklichkeit scheint die Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch daher als eine realistische und realisierbare Sprachenfolge. Wichtig ist nun durch spezifische didaktische Ansätze von dieser Sprachkonstellation zu profitieren. In diesem Zusammenhang kann hier auf Tertiärsprachendidaktik verwiesen werden. Wie bekannt bezeichnen wir als Tertiärsprachen die Sprachen, die im schulischen Kontext nach der ersten Fremdsprache als Folgefremdsprachen erlernt werden. Dem Konzept der Tertiärsprachendidaktik entsprechend ist der Unterricht so zu planen, dass sich die gelernten und die zu lernenden Sprachen nicht isoliert voneinander bleiben, sondern aufeinander aufbauen, dass die Lernenden ihre schon erworbenen Sprachlernerfahrungen, die sie mit einer Sprache gemacht haben, beim Erlernen weiterer Sprachen benutzen, was zu den Grundprinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört (Vgl. Tapan, 2003; Polat, 2008).

Ausgehend von der Tatsache, dass in der Türkei im allgemeinen Deutsch als die zweite Fremdsprache nach Englisch, also als eine Folgesprache erlernt wird, ist es für uns eine vordringliche Aufgabe, die theoretisch entwickelten Ansätze der Tertiärsprachendidaktik mit didaktischen Handlungsmodellen zu verknüpfen. Wenn wir die Besonderheiten der herangehenden Deutschlehrer mit Englischkenntnissen in Betracht ziehen, so ist es zu sagen, dass sie über ein Potential verfügen, wodurch sie die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik in die Praxis umzusetzen und ihren Unterricht nach der Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch wirksamer gestalten können. Denn diese Studierenden

lernen an den Vorbereitungsklassen Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch, also als Tertiärsprache. Sie werden auch später beim Ausüben ihres Berufes schwerwiegend mit derselben Sprachenkonstellation, nämlich Deutsch nach Englisch zu tun haben. Ihre eigenen Sprachlernerfahrungen können ihnen behilflich und wegweisend sein, wenn sie in ihrer Studienzeit dafür sensibilisiert werden können. Kurzum: Die Vorherrschaft des Englischen beeinflusst in der Türkei die Vermittlung und Verbreitung der deutschen Sprache in bestimmten Hinsichten negativ, aber in bestimmten Hinsichten auch nicht negativ, sogar eher positiv. Wenn das bis jetzt Gesagte zusammengefasst werden soll, so sind folgende Punkte hervorzuheben:

Quantitativ gesehen:

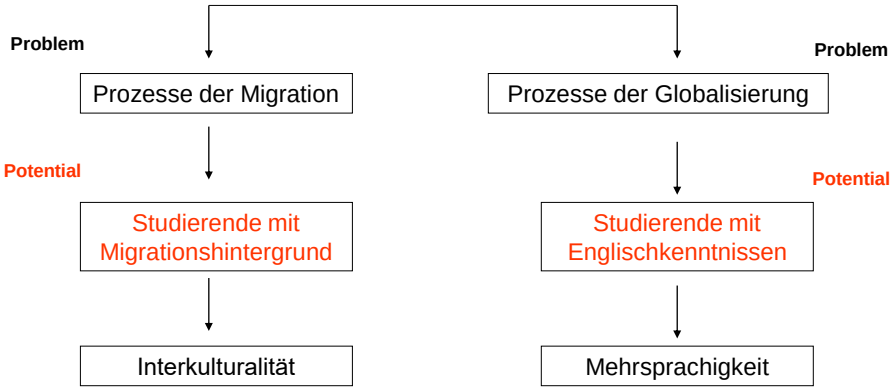
- Die Vorherrschaft des Englischen beeinflusst den Deutschunterricht im schulischen Bereich negativ: Die Zahl der Deutschlerner im türkischen Schulbereich wird immer weniger.
- Die Vorherrschaft des Englischen beeinflusst die Deutschlehrerabteilungen im universitären Bereich nicht negativ: Es entsteht ein neuer Bereich, wo eine relativ groβe Anzahl von Studierenden angesichts ihres Deutschstudiums notwendigerweise Deutsch lernen.

Qualitativ gesehen:

- Die Vorherrschaft des Englischen hat zur Folge, dass die deutsche Sprache zurzeit im türkischen Schulwesen nur noch im Bereich der zweiten Fremdsprache beachtenswerte Chancen hat, was die Beschäftigung mit der Tertiärsprachendidaktik unerlässlich macht und Deutschlehrer mit Englischkenntnissen voraussetzt.
- Die Vorherrschaft des Englischen beeinflusst im Hinblick auf die Tertiärsprachendidaktik den Prozess der Deutschlehrerausbildung positiv: Durch die neue Zusammensetzung der Deutschlehrerkandidaten mit Englischkenntnissen entsteht ein neues Potential, wodurch neue Türen zur Realisierung der Tertiärsprachendidaktik und mehrsprachigorientierten Konzepte in der Türkei eröffnet werden.

Die Auswirkungen der Migration und der Globalisierung, die als zwei wesentliche Beweggründe für Paradigmawechsel bei der Deutschlehrerausbildung in der Türkei zu konstatieren sind, können aufgrund ihrer Problem- und Potentialrelationen folgendermaßen visualisiert dargestellt werden.

Tabelle 5: Beweggründe für Paradigmawechsel bei der Deutschlehrerausbildung in der Türkei



Ein weiterer Potentialbereich, den wir abschließend noch kurz erwähnen wollen, ist die Neugestaltung des Curriculums für Deutschlehrerausbildung. Wie schon angedeutet, wurden die pädagogischen Fakultäten der Türkei, wo Lehrer ausgebildet werden, Ende der neunziger Jahre grundlegend reformiert. Dadurch werden auch die Lehrprogramme für Ausbildung der Deutschlehrer radikal erneuert, wobei die Orientierung auf das Berufsbild der Lehrer und Lehrerinnen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, d.h. die Professionalisierung der Deutschlehrer eine leitende Rolle spielt. Beim neuen Curriculum steht die Berufsorientiertheit jetzt als ein klares Leitbild im Zentrum. Die Innovationen des neuen Curriculums können folgendermaßen zusammengefasst werden (Vgl. Polat und Tapan, 2003: 56).

- Klarheit in der Zielsetzung: Berufsorientierte Ausbildung von Deutschlehrern für Primarstufe und Sekundarstufe
- Verzahnung von Theorie und Praxis
- Hervorhebung und Einführung neuer Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik
- Enge Zusammenarbeit mit Schulen

- Revision und Ausbau der pädagogischen Lehrveranstaltungen zur Entwicklung und Verstärkung der Lehrkompetenz
- Einführung von Pflichtwahlfächern von anderen Studiengängen
- Möglichkeit zum Zweifachstudium

Dass das neue Programm vom Hochschulrat für alle Deutschabteilungen verbindlich eingeführt worden ist, kann in bestimmter Hinsicht kritisiert werden, weil eine von oben eingeleitete Reform als eine Art Verschulung betrachtet werden kann. Dennoch finden wir das neue Programm begrüßenswert und fortschrittlich, weil es potentielle Möglichkeiten zur Ausbildung qualifizierter Deutschlehrer bietet. Darüberhinaus ist im Kontext von Bolognaprozess und im Rahmen der Erasmusprogramme, die die Mobilität unter den Studierenden und Lehrkräften als ein wichtiges Leitziel hervorheben, ist es auch nötig, dass ein Rahmenprogramm mit allgemein gültigen und akzeptierten Standards entwickelt wird, um den bestrebten Austausch erleichtern zu können (Vgl. Polat und Tapan, 2005). Für alle türkischen Abteilungen für Ausbildung der Deutschlehrer ist es jetzt möglich, berufsorientiert, d.h. den Anforderungen des Lehrerberufs angemessen zu arbeiten. Aus diesem Grunde könnte auf Basis des neuen Programms von einem potenziell wirksamen Ausbildungsprozess der herangehenden türkischen Deutschlehrer gesprochen werden. Der Erfolg dieses Programms hängt natürlich davon ab, wie die praxisbezogenen Probleme überwunden werden und wie fruchtbar das Programm in die Praxis umgesetzt wird.

Die hier präsentierte Analyse untermauert in gewissem Maße die anfangs aufgestellte Behauptung, dass in der Türkei die Potential und Problembereiche des Deutschen als Fremdsprache in einer Wechselwirkung stehen, sich gegenseitig beeinflussen, und so die unübersehbare Eigenart des Deutschen in der Türkei darstellen. Die Analyse bezüglich der Probleme und Potentiale des Deutsch als Fremdsprache Bereiches in der Türkei macht es klar, wie eng die Stärken und die Schwächen dieses Bereiches ineinander verwoben sind. Festzuhalten ist hier, dass die bestehenden Probleme sich de facto von den äußeren Faktoren ergeben, d.h. von der äußeren Dynamik abhängend entstanden sind. Das Deutsche in der Türkei steht unter dem offenen und unmittelbaren Einfluss der Gegebenheiten auf globaler Ebene, die im Hinblick auf das Deutsche in der Türkei den Ursprung großer Probleme bilden. Interessant ist hier, dass diese Probleme, die die innere Dynamik des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache in der Türkei negativ beeinflussen, neue Potentialbereiche zur Folge haben und die Anfangsphase einer neuen Wende vor allem in der Deutschlehrerausbildung bilden.

Es gibt natürlich spezifische Probleme, die auf der Basis der inneren Dynamik des Lehrens und Lernens des Deutschen in der Türkei beruhen. Das sind vor allem Probleme, die bei der Erstellung und Durchführung zeitgerechter Konzepte im schulischen und universitären Bereich vorkommen. Sie sind aber in der Tat lösbar. Wichtig ist, dass das Deutsche in der Türkei in Forschung und Lehre imstande ist, diese Probleme zu bewältigen und diese neueren Konzepte in die Praxis umzusetzen, wenn man natürlich zielgerichtet arbeitet und durch geeignete Maβnahmen Lösungsbringende Vorschläge entwickeln kann. Dass die Beseitigung von Hemmnissen von auβen zur Effektivität der Bestrebungen in dieser Richtung in höchstem Ausmaβ verhelfen wird, steht offen.

Die Probleme, die als Konsequenzen der äuβeren Dynamik den DaF-Bereich negativ beeinflussen, sind aber nicht leicht zu beseitigen. Das ist eine Arena, wo politische Entscheidungen eine bestimmende Rolle spielen. Wenn wir aber die Realisierung mehrsprachig orientierter Konzepte, was auch die Interkulturalität miteinbezieht, ernst nehmen, so kommt uns die Aufgabe zu, dass wir auf jeder Plattform die Förderung des Deutschen zum Ausdruck bringen und nach Wegen suchen, um auch den politischen Willen auf türkischer und deutscher Seite zu diesem Zweck aktivieren zu können. Im engeren Sinne geht es um eine effektivere Vermittlung des Deutschen. Im weiteren Sinne geht es um die Förderung der Mehrsprachigkeit, was unter derzeitigen Umständen in der Türkei mit der Förderung des Deutschen zusammenhängt. Und darin liegt die Schlüsselfunktion des Deutschen, was auch den Grundgedanken dieses Beitrags bildet.

Die Sprache ist ein untrennbarer Teil der Kultur, und das Lernen einer Fremdsprache eröffnet den Zugang zu anderen Kulturen. Wenn dieser Zugang nur auf Englisch fixiert bleibt, so bedeutet das auch eine Verengung der Sichtweisen. In diesem Sinne ist die Diversifizierung des schulischen fremdsprachlichen Angebots in bildungspolitischer Hinsicht eine Herausforderung der Zeit, und in der Türkei kann das zurzeit durch den Einsatz der zweiten Fremdsprache als Pflichtfach in die Lehrprogramme geschaffen werden. Das wird folgerichtig zugunsten des Deutschen sein, weil in diesem Bereich zurzeit die deutsche Sprache als die stärkste Sprache fungiert. Wir halten es für richtiger, das Hauptaugenmerk auf die systematische Berücksichtigung der Potentialbereiche zu stellen, anstatt in einer passiven Haltung sich nur über die bestehenden Probleme zu beschweren. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Problembereiche übersehen und nicht behandelt werden.

Die Frage, ob wir bislang die Potentiale des Deutschen in der Türkei optimal verwertet haben, ist bedauerlicherweise nicht ohne Zögern mit ja zu beantworten. Mit diesem Beitrag wollten wir die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass wir die potentiellen Chancen der deutschen Sprache in der Türkei diesmal nicht mehr verpassen. Die Welt befindet sich in einer neuen Krise. Wer weiβ,

welche Veränderungen in den Gang kommen werden. In den letzten Zeiten kommen andere Sprachen wie Russisch, Arabisch, Chinesisch, Spanisch auf die Sprachenbühne der Türkei. Wenn man will, dass die deutsche Sprache auf dieser Bühne bleibt, so muss man nach den Regeln dieses Spiels handeln. Ansonsten muss man mit der Gefahr rechnen, dass die deutsche Sprache ihre noch bestehenden Chancen in der Türkei in beträchtlichem Ausmaβ verliert. Es ist also höchste Zeit, dass überzeugende Maßnahmen ergriffen werden, wenn es um die Förderung des Deutschen in der Türkei geht.

In diesem Zusammenhang ist von der türkischen Seite als eine Notwendigkeit der neueren fremdsprachenpolitischen Konzepte zu erwarten, dass die zweite Fremdsprache landesweit und an allen Schulen als Pflichtfach eingeführt wird und ihren Platz in den Lehrprogrammen verfestigt. Das würde die Lehrenden motivieren, weil dadurch ein Bedarf an Deutschlehrer entstehen wird. Von der deutschen Seite ist zu erwarten, wenn wir so einen konkreten Vorschlag formulieren sollten, dass z.B. die Schwierigkeiten beim Erhalt vom Visum irgendwie gelöst werden, vor allem für diejenigen, die in der Türkei die deutschsprachigen Schulen besuchen oder an den türkischen Universitäten Deutsch studieren. Eine derartige Erleichterung wäre auch die Herstellung der Möglichkeiten zum Zugang der deutschen Kultur und der erlebten Landeskunde. Das würde sicherlich die Lernenden motivieren. Fernerhin ist von beiden Seiten zu erwarten, dass in der Türkei die Gründung der deutschen Universität beschleunigt und realisiert wird. Das würde sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden in hohem Ausmaß motivieren.

Ausgehend von der Aussage, dass *Unmögliche unmöglich ist*, hoffen wir, dass bei dem nächsten Deutsch-Türkischen Germanistentreffen nicht die Problembereiche, sondern die produktive Entwicklung der Potentialbereiche den strukturellen und inhaltlichen Verlauf der Diskussionen des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei bestimmen.

LITERATUR

Polat, T. und Tapan, N. (2003): Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrerausbildung in der Türkei, In: Neuner, G. (Hrsg.) *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache-Tagungsdokumentation 2002*, Kassel, S. 53-66.

Polat, T. und Tapan, N. (2005): Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei unter dem Aspekt des Bologna-Prozesses, In: Neuner, G. und Koithan, U. (Hrsg.) *Zum Bologna-Prozess Konsequenzen in der Lehreraus- und –fortbildung*, Kassel, S. 81-93).

Polat, T. (2008): Zur Förderung der Lernerautonomie beim Tertiaersprachenlernen: Beispiel >Deutsch nach Englisch<, In: Arntz, R. und Kühn, B. (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*, Bremen, S. 235-250.

Tapan, N. (2003): Neue Dimensionen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei - Erweiterung der Curricula im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzepts, In: Gündoğdu, M. und Ülkü, C. (Hrsg.) *Germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag*, Aachen, S. 193-205.