



Stagnation oder Trends im Fremdsprachenunterricht in der Türkei?

Mustafa Kinsız*

Abstrakt

Dieser Beitrag versucht, die Entwicklung des Studienganges „Deutsch auf Lehramt“ an türkischen Hochschulen darzustellen. Nach einem kurzen historischen Abriss wird die Einführung innovativer Trends im Hinblick auf die jeweiligen gesellschaftlichen und institutionellen Gegebenheiten bewertet. Es werden Möglichkeiten und Grenzen der curricularen Planung der Studiengänge erörtert und die Frage diskutiert, ob innovative Trends immer und für jeden Lehrer bzw. Lerner die besten Vorgehensweisen sind, oder ob die „stagnierenden“ Methoden der Lehr- und Lerntraditionen des Landes auch miteinbezogen werden sollten.

Schlüsselwörter: Curriculum; DaF-Lehrerausbildung; Stagnation, neue Trends

Yabancı dil öğretiminde duraklama mı yoksa yeni eğilimler mi?

Özet

Bu çalışmada Türk Yükseköğretim kurumlarındaki ”Almanca Öğretmenliği” bölümlerinin gelişimini incelenmektedir. Bu bölümlerin kısa bir tarihi gelişimden sonra yenilikçi eğilimler, toplumsal ve kurumsal koşulların ışığı altında değerlendirilmektedir. Çalışma bölümlerin müfredat programlarının uygulanabilirliğinin ve esnekliğinin sınırlarını ele almaktadır. Öğretmen ve öğrenciler için yenilikçi yaklaşımların, “durgunluğa” karşı bir seçenek olup olmadığı ve/veya ülkenin öğretme ve öğrenme alışkanlıklarının da değerlendirilip değerlendirilmemesi sorunu tartışılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Ders programı; yabancı dil öğretmenliği, durgunluk, yeni akımlar

* Üniversit  Akdeniz, Philosophische Fakult t, mustafakinsiz@akdeniz.edu.tr

1. Einführung

Die Methodik und Didaktik des Unterrichtsfaches Deutsch als Fremdsprache ist selbst im deutschsprachigen Raum kein ausdiskutiertes Thema. Es gibt einfach zu viele Faktoren, die auf die Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts einwirken. Sie bilden die Forschungspalette der Erziehungswissenschaften im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Ist jedoch von Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Ausland die Rede, so erweitert dies das Spektrum noch um einiges mehr. Dann geht es nicht mehr nur um die pädagogischen Aspekte, die die Unterrichtsforschung bereitstellt oder um die Erkenntnisse aus anderen wissenschaftlichen Bereichen, wie etwa der Linguistik, der Psychologie, der Verhaltensforschung, der Neurologie, sondern es geht auch um die Frage der Lehrverfahren im Muttersprachenunterricht, es geht um Lehr- und Lerntraditionen des jeweiligen „Auslandes“ und die vorausgehenden Erfahrungen beim Erlernen einer anderen Fremdsprache. Es gibt unterschiedliche individuelle Voraussetzungen bei Lehrern und Lernern sowie unterschiedliche Erwartungen und Zielvorstellungen bei diesen beiden Gruppen. Bei den vielen Faktoren handelt es sich nicht um eine willkürliche Ansammlung verschiedener Gesichtspunkte, sondern um ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis (siehe dazu auch Neuner/ Hunfeld 1997, S. 9f.). So ist vor allem auch die sog. übergreifende gesellschaftliche Ebene zu betonen, die zusammen mit den Kultur-Faktoren die Lehr- und Lerntradition bedeutsam prägt. Hinzu kommen institutionelle und fachdidaktische Faktoren, wie etwa die Bestimmung von Lernzielen, die Auswahl von Lernstoffen sowie die Materialaufbereitung. Die anschließende Umsetzung im Unterricht ist wiederum direkt mit den Lehr- und Lerngewohnheiten des jeweiligen Landes und den institutionellen Möglichkeiten gekoppelt. (vgl. ebd.)

Das vorrangige Ziel dieses Beitrags ist es, die ersten beiden Faktoren, also die gesellschaftlichen und institutionellen Komponenten in den Vordergrund zu rücken, um die momentane Situation des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ im Studiengang „Deutsch für das Lehramt“ an türkischen Universitäten zu analysieren, um Vorgehensweisen und Lösungswege im Streit um innovative Trends versus „stagnierende“ Methoden anzubieten. Es sollen im Weiteren die Möglichkeiten und Grenzen der curricularen Planung diskutiert werden. In der Gretchen-Frage um die Methodendiskussion wird der Gedanke weitergeführt, ob innovative Trends auch immer und für jeden Lehrer

bzw. Lerner die besten Vorgehensweisen sind, oder ob die Lehr- und Lerntraditionen des Landes mitberücksichtigt werden sollten.

Zur Klärung o.g. Punkte wird eine kurze historische Darstellung des türkischen Schul- und Hochschulsystems gezeigt, um die Lehr- und Lerntradition in der Türkei zu erläutern. Anschließend wird die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichtes im türkischen Schul- und Hochschulsystem dargestellt. Hierbei wird die Diskrepanz zwischen der Lehreraus- und -weiterbildung und der Umsetzung neuer Lehrmethoden erörtert.

2. Historischer Überblick: Das Türkische Schul- und Hochschulsystem

Geht man zu den Anfängen zurück, findet man schon bei den ersten türkischen Nomadenstämmen Ansätze eines Bildungssystems, das auf ethischen Grundsätzen und Überlebenstraining beruht (vgl. Akyüz 2009, S. 5). Diese Tradition hält auch nach der Anerkennung des Islams an. Mit der Gründung des Osmanenreiches wird die Bildung zum Teil politisiert, d.h. sie wird auch zur Erhaltung des vorherrschenden Systems und der Staatsordnung eingesetzt. Diese grundlegende Idee hat das türkische Bildungssystem auch mit der Gründung der Republik 1923 beibehalten. Um die neue Republik aufzubauen, war es notwendig, möglichst rasch Veränderungen im Bildungssystem vorzunehmen. Das wichtigste Ziel in der Ausbildung war es, eine neue Art von Mensch im Sinne der Prinzipien Atatürks zu schaffen, d.h. Menschen, die sich eine eigene Meinung bilden, ihre Meinung äußern, ein soziales Leben führen, ethisch handeln können und sich gegen jede Art von Unrecht zur Wehr setzen können (vgl. Akyüz 2009, S. 327f). In den ersten Gründungsjahren der Republik betrug die Rate der Bevölkerung, die lesen und schreiben konnte, nur 10%, daher wurde der Bildung ein hoher Stellenwert zugesprochen. Das Bildungssystem wurde vereinheitlicht (Gesetz vom 3.3.1924), die Bildung wurde säkularisiert, Lehrer wurden ausgebildet und Dorfschulen gegründet. Auch auf die Bildung der Frauen wurde großer Wert gelegt.

Diese Bildungsideale wurden auch von zahlreichen deutschen Wissenschaftlern unterstützt, die ab 1933 in der Türkei Zuflucht fanden. Es fand eine regelrechte Revolution des Bildungssystems statt (siehe Widmann 2000), unter anderem mit der Umwandlung des Darülfünun, das im arabischen Universität bedeutet, in die „Universität Istanbul“ (1.8.1933). Doch nachdem die Türkei die Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften

nicht mehr aus Europa, sondern den USA bezog, änderten sich auch die bildungspolitischen Tendenzen. 1961 wurde die sog. Institution für Staatliche Planung (DPT) gegründet, die als Konsultationsorgan in Fragen der Erziehung dienen sollte. Zwar traf man sich in regelmäßigen Abständen, um Stand und Probleme des Bildungssystems zu diskutieren, doch eine systematische Struktur, die Schülern und Studenten die Möglichkeit bot, nach ihren Qualitäten und Eigenschaften eingeschrieben zu werden und den Bedarf des Landes an Fachkräften zu decken, war noch nicht möglich. Die Bildungspolitik setzte sich eher formelle Standards und Handlungsziele (vgl. ebd.). Als 1950 mehrere Parteien in die Türkische Große Nationalversammlung einzogen und eine pluralistische Demokratie begann, wurden aus parteipolitischen Gründen zahlreiche neue Schulen eröffnet. Der Bedarf an Lehrkräften stieg, was wiederum zur Folge hatte, dass bei der Ausbildung von Lehrkräften mehr auf Quantität geachtet wurde als auf Qualität. Eine fatale Fehlentscheidung, die dazu führte, dass der allgemeine Bildungsstand sank und der Beruf des Lehrers an Ansehen verlor (vgl. Akyüz 2009, S. 328).

TABELLE 1. Die wichtigsten Daten, die in der türkischen Politik und Bildungspolitik eine Rolle spielen, sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst

29. Oktober 1923	Verkündung der Republik
3. März 1924	Erlaß des Tevhid-i Tedrisat Gesetzes, die Vereinheitlichung des Bildungssystems.
11. März 1924	Schließung der Medresen (Osmanische Schulen mit theologischer Grundausbildung)
April 1924	Zweite Versammlung der Erziehungswissenschaftler (Die erste wurde am 15. Juli 1923 kurz vor der Unterschreibung des Vertrags von Lausanne abgehalten)
Juli 1924	Der US-Wissenschaftler J. Dewey kommt in die Türkei, um die Bildungsreform zu unterstützen.
30. November 1925	Schließung von Bruderschaften, Konventen etc., Verbot von Sekten (Gesetz Nummer 677)
Dez. 1925–Jan. 1926	Dritte Versammlung der Erziehungswissenschaftler
22. März 1926	Erlaß des Gesetzes zur Strukturierung der Erziehungsorganisation Gründung des Tâlim und Terbiye Amtes mit dem Gesetz Nummer 789
1. März 1927	Gründung der Schule für Lehrer (Muallim Mektebi) der Sekundarstufen in Konya (im Oktober sollte die Institution nach Ankara verlegt werden und Lehrerschule Gazi die Grundsteine der Sekundarstufen und des Erziehungsinstituts gelegt werden (November 1929)
1. November	Einführung des lateinischen Alphabets

1928	
Juli 1939	I. Nationaler Bildungskongress
24. Juni 1937	Erlaß des Gesetzes für sog. Dorf-Ausbilder (Köy Eđitmeni) (Nr. 3238)
Februar 1943	II. Nationaler Bildungskongress
13. April 1946	Erlaß des Gesetzes Nummer 4936 zur Gründung von Universitäten
1946-1947	Gründung der Erziehungswissenschaftlichen Institute
Dezember 1946	III. Nationaler Bildungskongress
August 1949	IV. Nationaler Bildungskongress
Mai 1950	Regierung der Demokratischen Partei (1950-1960)
Februar 1953	V. Nationaler Bildungskongress
März 1957	VI. Nationaler Bildungskongress
27. Mai 1960	Absetzung der Demokratischen Partei durch das Militär
Februar 1962	VII. Nationaler Bildungskongress
1965	Erlaß des Gesetzes zur Gründung von Privaten Hochschulen
Sep.-Okt. 1970	VIII. Nationaler Bildungskongress
12. März 1971	Eingriff durch das Militär
12. Oktober 1971	Beschluss des Verfassungsgerichts gegen die Gründung von Privaten Hochschulen
24. Juni 1973	Erlaß des grundlegenden Gesetzes der Nationalen Bildung (Milli Eđitim Temel Kanunu 1739)
7. Juli 1973	Erlaß des Universitäten-Gesetzes (Nr. 1750)
Juni-Juli 1974	IX. Nationaler Bildungskongress
12. September 1980	Putsch durch das Militär
23. März 1981	Erneute Anstrengung, allen Bürgern das Lesen und Schreiben beizubringen
Juni 1981	X. Nationaler Bildungskongress
6. November 1981	Erlassung des Hochschulgesetzes (Nr. 2547)
Juni 1982	XI. Nationaler Bildungskongress
20. Juli 1982	Anbindung der Institutionen, die Lehrer ausbilden an die Universitäten
Dezember 1983	Zivile Regierung
Juli 1985	Einführung der Genesis-Lehre neben dem Darwinismus bezüglich der Entstehungsgeschichte der Menschheit
5. Juni 1986	Erlaß des Gesetzes für Lehre und Fachausbildung
Juli 1988	XII. Nationaler Bildungskongress
Januar 1990	XIII. Nationaler Bildungskongress
Juli 1992	Umstrukturierung der erziehungswissenschaftlichen Hochschulen in Fakultäten oder Abteilungen für die Ausbildung von Grundschullehrern
September 1993	XIV. Nationaler Bildungskongress
Juni 1995	Beschluss zur stufenweisen Abschaffung des Kreditsystems und der Fachversetzung an Schulen
Mai 1996	XV. Nationaler Bildungskongress

13. September 1996	Erlass, der ca. 50.000 arbeitslosen Universitäts- und Hochschulabsolventen ohne pädagogische Ausbildung und zusätzliches Examen die Möglichkeit bot, als Grundschullehrer zu arbeiten
18. August 1997	Erlass des Gesetzes für die obligatorische 8-jährige Grundschulausbildung
4. November 1997	Neustrukturierung der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten durch den Hochschulrat (YÖK).
Februar 1999	XVI. Nationaler Bildungskongress
10. August 1999	Die Ernennung und Versetzung von Lehrern regelnde sog. Norm Belegschaftsverordnung
7. Juni 2005	Verlängerung der mittleren Oberstufe (Lyzeum) auf 4 Jahre
März-Juli 2006	Aktualisierung der Programme der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten durch den Hochschulrat (YÖK)
November 2006	XVII. Nationaler Bildungskongress

(nach Akyüz 2009, S. 457-461)

2.1. Entwicklung der Ausbildung für Fremdsprachenlehrer

Ausgehend von diesen allgemeinen Informationen möchte ich nun die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei darstellen. In den 30er Jahren stieg in der Türkei wie in der ganzen Welt der Bedarf an sprachkompetenten Menschen. Dies führte dazu, dass die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu einem wichtigen Thema der Erziehungspolitik wurde. 1938 wurde in Istanbul die erste Hochschule für Fremdsprachen gegründet, die Fremdsprachenlehrer für die Sekundarstufe I ausbildete. Die Studierenden sollten hier zwei Semester und weitere zwei Semester im Land der Zielsprache studieren (vgl. Kinsiz 1997, S. 210 u. Demircan 1988, S. 103). Parallel hierzu wurden 1940 an der Çapa Hochschule in Istanbul Fremdsprachenunterricht für Lehrer eingeführt, mit dem Ziel Fremdsprachenlehrer auszubilden. Im Weiteren wurde Absolventen der philologischen Fakultäten der Universität Istanbul und der Universität Ankara die Möglichkeit geboten, eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung zu machen und dann als Fremdsprachenlehrer zu arbeiten. (vgl. Kinsiz ebd., S. 211 u. Demircan ebd., S. 104). Bedenklich hierbei ist, dass diese Lehrkräfte zwar eine pädagogische Grundausbildung besaßen, aber nicht über Kenntnisse der Fachdidaktik und –Methodik des Fremdsprachunterrichts verfügten (siehe dazu Başkan 2006, S. 143-149 u. 157-162). Als die Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern weiter stieg, wurden in den Jahren 1941-1942, 1944-1945, 1947-1948 an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Ankara Gazi der Reihe nach Französisch-, Englisch- und Deutsch-Abteilungen gegründet. Auch an diesen Hochschulen betrug die Ausbildungszeit vier Semester. Erst ab dem akademischen Jahr 1962-1963 wurde die

Ausbildung der Fremdsprachenlehrer auf sechs Semester erhöht. Im Lehrjahr 1968-1969 wurde die Fremdsprachenlehrausbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Buca in Izmir eingeführt, gefolgt von den Hochschulen in Diyarbakır, Eskişehir, Konya, Bursa und Erzurum (Kınsız ebd., S. 211 u. Demircan ebd., S. 104). 1982 wurden die Erziehungswissenschaftlichen Hochschulen abgeschafft und die Lehrerausbildung ganz von den Universitäten übernommen. (vgl. ebd. u. Baskan 2001, S. 17f.).

Seitdem erfolgten immer wieder Bestrebungen, die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu optimieren. Hierbei kommt, wie auch der Tabelle zu entnehmen ist, zwei Daten eine besondere Bedeutung zu, da sie die curriculare Planung der Fremdsprachenausbildung in der Türkei grundlegend beeinflussten: 1997 und 2006. Die in diesen beiden Jahren vorgenommenen Änderungen, werden im Folgenden näher erläutert.

2.2. Anpassungsversuche der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an neuere Theorien des Fremdsprachenunterrichts

Um neue methodische Ansätze auch in die Lehrerausbildung mit einzubeziehen, wurde am 11. Februar 1972 das sog. Entwicklungszentrum für Fremdsprachenunterricht gegründet. Es sollte dabei helfen, ein Programm zu entwickeln, um den Fremdsprachenunterricht in der Türkei modernen Ansprüchen anzupassen und die dazu notwendigen Materialien, sprich Lehrwerke, zu entwickeln. Das entwickelte Programm wurde im Schuljahr 1972-1973 erstmals in Pilotprojekten durchgeführt (vgl. Genç 2003, S. 113). Überwiegend hielt man sich bei diesem Programm zunächst an die direkte Methode. Frühere Lehrwerke und Curricula, die noch unter dem Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode verfasst wurden, wurden schrittweise abgesetzt. Doch hier kann man schon das erste Problem erkennen. Erinnern wir uns an die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer in denselben Jahren: Sie wurden in vier Semestern an den Erziehungswissenschaftlichen Hochschulen oder an den Hochschulen für Fremdsprachen ausgebildet. Das Curriculum an diesen Institutionen war nach dem neuen Entwicklungsstand jedoch nicht ausreichend (vgl. Baskan 2001, S. 16f.), sodass es den ausgebildeten Lehrkräften an methodisch-didaktischem Wissen fehlte.

In den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts stand wie allgemein bekannt die sog. kommunikative Didaktik als Lehrmethode im Vordergrund der curricularen Planung des Fremdsprachenunterrichts. Dies hatte vor allem seine Gründe im wachsenden Bedarf an Fachkräften, die die Fremdsprache nicht nur verstehen bzw. übersetzen können, sondern sich

vor allem in der Fremdsprache verständigen mussten. Dies wiederum hatte überwiegend wirtschaftliche Gründe (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, S. 83, 86f.). Als im Lehrjahr 1982-1983 neben den linguistischen Kenntnissen kommunikative Kompetenzen als Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I eingeführt wurden (vgl. Genç 2003, S. 122), fehlte es wiederum an Lehrkräften, die in der kommunikativen Didaktik kompetent ausgebildet waren.

Die nachfolgende Expansion der Kommunikationsmittel, wie z.B. das Internet führte dazu, dass der Fremdsprachenunterricht auf die kommunikativen Fertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben ausgeweitet werden musste und diese immer feiner definiert wurden. Das Ergebnis dieses Feintunings findet sich schließlich in dem sog. Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (deutsche Fassung 2001 erschienen). Leider kommt auch jetzt die Lehreraus- und -weiterbildung nicht nach, sodass die neuen Methoden im Unterricht noch nicht überall umgesetzt werden können.

2.3. Analyse der Situation ab 1997

Die steigende Geburtenrate in der Türkei hatte zu Folge, dass das Bildungsministerium seit 1990 ungeachtet der fachlichen Qualifikation Lehrer einstellte, die nicht Absolventen von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten waren, aber den Bedarf an Lehrkräften deckten. Allein im Jahre 1998 wurden 41.000 Lehrer ohne pädagogische Ausbildung eingestellt. (Baskan 2001, S. 16). Untersucht man in diesem Jahr die Verteilung der Professuren und Dozenturen, die an Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten im Fach Deutsch für das Lehramt beschäftigt waren, erkennt man, dass die Mehrzahl einen philologischen Hintergrund besaß¹. Dennoch blieb die erwartete Kooperation zwischen der Philologie und den Erziehungswissenschaften aus (vgl. Baskan 2001, S. 19). Was dazu führte, dass sogar im neuen, durchaus didaktisch orientierten Programm von 1997 die gleichen Seminare wie im philologischen Studiengang angeboten wurden und die philologischen Seminare anfangs immer noch dominierten. Um es an einem Beispiel zu veranschaulichen: Der Lehrinhalt des Seminars *Lehre und Analyse von Kurzgeschichten* (Kısa Öykü İnceleme ve Öğretimi, 5. Semester Deutsch auf Lehramt 1997, vgl. Genç 2003, S. 171) unterscheidet sich kaum von dem Seminar *Ausgewählte Texte I* (Seçme Metinler I, 1. Semester Deutsche Philologie,

¹ Siehe dazu <http://aef.marmara.edu.tr/duyuru/?d=1015> (Stand: 30.06.2009). Auf dieser Seite finden sich die Bibliographien, der an den Universitäten eingestellten Wissenschaftler in den zeitlichen Abständen von 1993-1998 und 1998-2008.

Universität Hacettepe) an den Philologischen Abteilungen (siehe dazu auch Baskan 2001, S. 19).

Der erste bedeutende Schritt, die Diskrepanz zwischen Lehramtstudiengängen und Fachkompetenzen der Lehrkräfte zu kompensieren, wurde 1997 unternommen: Die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten wurden neu strukturiert. Ab 1998-1999 wurde diese Neustrukturierung in die Tat umgesetzt. Dies brachte in allen Fachbereichen Probleme mit sich (siehe dazu Baskan 2001, S. 19). Wir wollen uns hier auf den fremdsprachlichen Bereich der Lehrerausbildung begrenzen.

Es fehlt auch die Kooperation zwischen den Universitäten und dem Bildungsministerium. Daher besteht ein Ungleichgewicht zwischen Theorie und Praxis, das sich an den Universitäten zugunsten der Theorie ausweitet. Die Reform 1997 ermöglichte es, die fehlende didaktische Theorie zu ergänzen und mehr methodisch-didaktische Seminare ins Programm der Lehrerausbildung aufzunehmen. Auch wenn die Lehrerausbildung in den ersten Jahren, wie oben erwähnt, stark philologisch ausgerichtet war, stellten sich die Dozenten bald den neuen Forderungen. Sie setzten sich mehr und mehr auch auf wissenschaftlicher Ebene mit der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und dessen Vermittlung auseinander². Auch Kavcar³ betont, dass vor allem die neu eingeführten Fächer in Bezug auf die spezielle Didaktik der jeweiligen Studienrichtungen, eine sehr wichtige Lücke füllten. Denn zuvor waren die Studierenden zwar mit gutem und sehr umfangreichem theoretischen Wissen ausgestattet worden, hatten aber kaum eine Vorstellung davon, wie dieses Wissen anzuwenden und in die Praxis umzusetzen sei. Dies belegt vor allem die Studie von Haznedar (1998, S. 467-471), die anhand von 236 Englischlehrern durchgeführt wurde, die an verschiedenen staatlichen Grundschulen der Stadt Istanbul tätig waren. Die Studie verfolgte das Ziel festzustellen, inwieweit und in welchem Rahmen die besagten Englischlehrer über didaktisches Wissen und Vorgehensweisen verfügten, um fremdsprachlichen Englischunterricht mit Schülern effizient durchzuführen. Es wurde u.a. untersucht, ob und wie viele methodisch-didaktische Fächer die Englischlehrer während ihrer Studienzeit belegt hatten. Die Studie zeigt eindeutig, dass es den Lehrern an methodisch-didaktischer Ausbildung fehlte.

² Siehe dazu <http://aef.marmara.edu.tr/duyuru/?d=1015>, Liste der Arbeiten nach 1998 (Stand: 30.06.09).

³ http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/.../cahit_kavcar.doc (Stand: 01.07.09)

Eine Nachfolgestudie über die Kompetenzen der Lehrkräfte, die nach der Reform an den fremdsprachlichen Abteilungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten ausgebildet wurden und anschließend auch als Lehrer arbeiteten, ist noch nicht durchgeführt.

2.4. Die Neustrukturierung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten 2006

Die Ausbildung von Lehrkräften der Fremdsprachen für den Schul- und Hochschulbereich wird an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten geleistet. Bis 1996 sollten fast alle Lehrinhalte und –Programme in allen fremdsprachlichen Seminaren an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten nach den vorgeschriebenen Rahmenbedingungen des Hochschulrates eingesetzt werden. Ab 1997 führte der Hochschulrat eine öffentliche Diskussion mit den Erziehungswissenschaftlern zur Verbesserung der Lehrinhalte und -programme für die Lehramtsstudenten. Aus diesem gegenseitigen Erfahrungsaustausch entwickelte sich ein neues Hochschulkonzept für die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge, in deren Zentrum nicht mehr als Mittelpunkt des Lehrens und Lernens die Lehrkraft, sondern der Schüler als aktiver Teilnehmer des Unterrichts stand.

Es ist Fakt, dass theoretisches Wissen allein noch keinen Lehrer ausmacht. Im Rahmen des Projekts, eine European Higher Education Area zu bilden, zu der seit 2003 auch die Türkei gehört, wurde es wichtig, die sog. Lernoutputs festzusetzen und diese von vornherein mit einzuplanen, einen Zeitplan festzulegen, methodische Vorgehensweisen zu bestimmen und das Output zu evaluieren. Dies und die Erhöhung der obligatorischen Grundschulausbildung auf acht Jahre hatten zur Folge, dass die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten gewisse gemeinsame Lehrinhalte festsetzen mussten. Durch die Zustimmung der Dekane dieser Fakultäten wurde ein Team von 25 Personen zusammengestellt, deren Aufgabe es war, Standards der Lehramt Studiengänge und Kernprogramme zu erarbeiten. Diese Ansätze wurden dann zwischen dem 5. und 11. März 2006 in einem gemeinsamen Workshop „Programm-Evaluierung der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten“ diskutiert und ein vorläufiger Entwurf an die Dekanate geschickt, die dann die Programme nochmals auf ihre speziellen Bedürfnisse und Lehrmöglichkeiten hin prüften und ergänzten. Während des ganzen Verlaufs wurde auch darauf geachtet, dass die Ausbildung von angehenden Lehrkräften stimmig mit dem konstruktivistischen Ansatz verläuft, der vom Bildungsministerium seit 2006 in den Lehrplänen der Grund- und Mittelstufen berücksichtigt

und eingeführt wurde. Erst in den letzten 10 Jahren wird das Bildungssystem durch analytische Programme bestimmt, die überwiegend vom konstruktivistischen Ansatz ausgehen. Wie aus diesem Prozess zu erkennen ist, wurden diesmal die Programme von Wissenschaftlern unterschiedlichster Universitäten mitentwickelt. Bei diesen Programmen können die einzelnen Lehrstühle immer noch bis zu 30% der Lehrinhalte selbst bestimmen. Dies hat vor allem den Vorteil, dass man auch den Dozenten der Lehrstühle gerecht werden kann, die an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten die Umsetzung der Lehrpläne bewirken sollen.

Die 2006 reformierten Curricula sollten 50% Fachwissen, 30% methodisch-didaktisches Vorgehen, Fertigkeiten und Wissen vermitteln und zu 20% die Allgemeinbildung fördern. Das Programm wird nun seit drei Jahren umgesetzt. Die kurz- und langfristigen Resultate müssen noch evaluiert werden noch zu erforschen.

Ausgehend von diesem Exkurs über Entwicklungen, Absichten und Perspektiven des allgemeinen fremdsprachlichen Bildungswesens in der Türkei soll nun die Praxis etwas näher durchleuchtet werden. Leider ist das soeben beschriebene Programm in der Praxis nicht immer durchführbar. Im Folgenden werden die Probleme bei der Umsetzung in Lehramtstudiengängen zusammenfassend dargestellt werden. Wenn immer etwas Neues eingeführt wird, sei es ein neues Unterrichtskonzept oder ein neues Curriculum, wird es nach kurzer Erprobung - ohne weitere Analysen, wie und warum es funktionierte oder nicht funktionierte - einem neueren Konzept zuliebe wieder abgesetzt. Wobei vor der „Einsetzung“ aber auch keine umfassenden Machbarkeitsstudien durchgeführt wurden.

3. Die Umsetzung der Reform von 2006

Die Umsetzung der theoretisch festgelegten Ausbildung von Lehrkräften wird unter Berücksichtigung folgender Punkte diskutiert:

- Sprachkenntnisse und Fachkompetenz der Lehrkräfte
- Lehr- und Lerntradition
- Fortbildung der Lehrkräfte
- Bedingungen an den Universitäten und institutionelle Faktoren

3.1. Fremdsprachen Kenntnisse und Fachkompetenz der Lehrkräfte

Bei den meisten Lehrkräften sowohl im Primar-Sekundarbereich als auch an den Universitäten handelt es sich um Lehrkräfte, die ihre eigenen fremdsprachlichen Kenntnisse überwiegend in der Türkei erworben haben. Nur wenigen – das sind hauptsächlich Remigranten aus Deutschland – war es möglich, die Zielsprache auch im Zielland, eingebettet in der Kultur, kennenzulernen. Bei Lehrkräften der englischen Sprache und anderer Fremdsprachen (Englischlehrern) sind diese Zahlen noch geringer. Leider werden Studienaufenthalte im Zielsprachenland für die Lehrkräfte kaum finanziert.

Abgesehen von den mangelnden sprachlichen Kompetenzen kommen hier, wie oben erwähnt, die fehlenden Fachkompetenzen hinzu. Die Zahl der methodisch-didaktischen Fächer, die an den Universitäten belegt werden müssen, ist zwar gestiegen, aber es gibt zu den letzten Änderungen noch keine Kurz- oder Langzeitstudien. 2005-2006 erlebte man an den meisten Hochschulen, dass Begriffe wie interkulturelle Didaktik, konstruktivistischer Ansatz, Blended Learning oder sogar Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen noch Fremdwörter sowohl für Neuanfänger, als auch für die meisten erfahrenen Lehrkräfte waren. Und so entstand der Gedanke der Stagnation für diesen Artikel: Wenn die seit 1972 vom Bildungsministerium und seit 1982 vom zentralen Hochschulrat in Ankara geforderten Neuerungen weder in der Lehrerausbildung noch im Unterricht umgesetzt wurden, sollte man da nicht eher von einer Stagnation als von Trends sprechen? Leider besteht auch nach der Reform von 2006 immer noch die Gefahr der Stagnation, solange sich das Bildungsministerium und die Universitäten nicht stärker um die Fortbildung der beschäftigten Lehrkräfte bemühen.

3.2. Lehr- und Lerntradition

Zur Lehr- und Lerntradition zählen auch die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der türkischen Lehrkräfte für Fremdsprachen, wobei die Türkei im Vergleich zu den meisten EU-Ländern viel mehr Möglichkeiten anbieten kann.

Im Kontrast zu den führenden Industrieländern der EU haben wenige türkische Sprachlehrkräfte die Möglichkeit das Herkunftsland der unterrichteten Sprache zu besuchen. Der Grund für den Besuch des Zielsprachenlandes hängt meistens von finanziellen Umständen ab. Im Weiteren ist auch die Organisation der Institutionen von Bedeutung. Vor

allem wenn es um die Anpassung an das europäische Bildungssystem geht, kommen schwerwiegende Probleme auf, denn es gibt große Unterschiede im Aufnahmeverfahren von Studenten, bei der Einstellung von Lehrkräften, ebenso wie bei den Kompetenzen der jeweiligen Institutionen. Während der europäische Hochschulraum eher Flexibilität aufweist, gelten im türkischen Hochschulraum vorgegebene feste Rahmen.

Um die Lehr- und Lerntradition in der Türkei zu verstehen, müsste man eigentlich an ihre Anfänge zurück, die im Kapitel 2 angedeutet wurden. Aber wenn man nicht soweit zurückgeht, sondern nur bis zu den Osmanen, sieht man die sog. Medrese. Dort wurden Bücher gelesen und auswendig gelernt. Es war allgemein anerkannt, dass sich Lernen so vollzieht. Auch das Erlernen einer Fremdsprache, in diesem speziellen Fall Arabisch und Persisch, beruhte auf demselben Prinzip (vgl. Alptekin 1995, S. 67). Statt die Sprache an sich zu vermitteln, wurden ihre Regeln unterrichtet und was mit welcher Regel wie darzustellen sei. Dies hatte zur Folge, dass das Lernen der Fremdsprache auch auf dem Auswendiglernen beruhte. Im 18. Jahrhundert standen durch den Einfluss Europas die modernen Sprachen Französisch, Deutsch und Englisch im Vordergrund. Die Lehr- und Lernmethode war die Grammatik-Übersetzungsmethode in Verbindung mit dem Auswendiglernen. Die nachfolgenden Methoden von der direkten über die audio-linguale und die kommunikative Methode bis hin zum konstruktivistischen Ansatz waren und sind in der Türkei zwar allgemein bekannt, werden aber nicht optimal umgesetzt, da in den anderen Unterrichtsfächern immer noch die traditionellen Unterrichtsverfahren, d.h. Vortragen und Auswendiglernen lassen, vorherrschen. Dadurch ist eine Umstellung im Fremdsprachenunterricht sowohl für die Lerner als auch für die Lehrer sehr schwer.

Studiert man die Curricula des muttersprachlichen Türkisch-Unterrichts der Grundschulen bis 1995, kommt man zu dem unweigerlichen Schluss, dass die Schüler eher auf richtiges Antworten, als auf analytisches Denken und Kombinieren „gedrillt“ wurden (vgl. Polat/Tapan 1995, S. 95f.). Man könnte behaupten, dass die Schüler daher auch eine Fremdsprache so erlernen sollten. Eine Umfrage von Polat/Tapan (vgl. 1995, S. 97) zeigt jedoch, dass Schüler durchaus auch mit neuen Methoden arbeiten können und diese sie in ihrem Lernen motivieren. Allerdings müssen diese Vorgehensweisen gut in den Unterricht eingeplant werden. Ändert man Vorgehensweisen und Methoden zu oft, kommt Verwirrung auf und die Schüler fallen in ihre alten Lerngewohnheiten zurück.

Eine Wende kann allerdings schrittweise und in Verbindung mit der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte erfolgen. Denn auch für die Lehrkraft ist es nicht leicht, neue Ansätze zu verfolgen und diese anzuwenden. Daher ist es von großer Bedeutung, die Lehrkräfte während der Ausbildung mit möglichst hoher Fachkompetenz auszustatten und ihnen die Möglichkeit zu geben, während des Praktikums unterschiedliche Methoden auszuprobieren.

3.3. Fortbildung der Lehrkräfte

Da die Lehrkräfte, die nach dem neuen System von 2006 ausgebildet werden, erst ab 2010 eingesetzt werden können, sollte die Fortbildung der beschäftigten Lehrkräfte zurzeit im Vordergrund stehen. Die meisten Universitäten bemühen sich inzwischen ihren eigenen Lehrkräften Fortbildungen anzubieten. Leider schreitet dieses Vorhaben nur langsam voran.

3.4. Bedingungen an den Universitäten und institutionelle Faktoren

An technischer Ausstattung fehlt es den Universitäten eher selten. Die meisten Universitäten verfügen über einen Computerraum mit Internetzugang, und Unterrichtsräume sind mit Beamer und/oder Smart-Boards ausgestattet. Multiple-Choice-Prüfungen werden generell elektronisch korrigiert, was eine große Zeitersparnis für die Lehrkräfte bedeutet.

Mit den menschlichen Ressourcen sieht es dagegen leider anders aus. Das beginnt schon mit den Stellenausschreibungen: Während in Deutschland ein genaues persönliches Anforderungsprofil veröffentlicht wird, werden in türkischen Stellenausschreibungen lediglich die gesetzlichen Mindestbedingungen genannt. Die Fachbereiche selbst haben nur einen geringen Spielraum, diese Bedingungen speziell an ihre Bedürfnisse anzupassen.

4. Zusammenfassung und Aussichten

Erinnern wir uns an die Ausgangsposition: Hier ging es um unterschiedliche Faktoren, die auf die Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts einwirken und am Beispiel der Türkei behandelt werden sollten. Neben den bekannten pädagogischen Aspekten spielen die Lerntradition sowie politische und institutionelle Faktoren eine bedeutsame Rolle. Seit 2006 bemüht sich das Bildungsministerium offiziell darum, den konstruktivistischen Ansatz im Unterricht flächendeckend umzusetzen. Die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten haben

die Anzahl der didaktischen Fächer erhöht und deren Inhalte aktualisiert. Dadurch wurde beabsichtigt, die Lehramtsstudenten mit methodisch-didaktischen Kompetenzen auszurüsten.

Der Ausweg aus der bisherigen „Stagnation“ im Fremdsprachenunterricht kann allerdings nur durch eine nachhaltige Fort- und Weiterbildung für Fremdsprachenlehrer erreicht werden.

QUELLENNACHWEIS

Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi. M.Ö. 1000 – M.S. 2009*. 14. durchg. Aufl. Ankara: Pegem A.

Alptekin, C. (1995). „Türk Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenim Alışkanlıkları ve İletişimsel Yaklaşım“. Sayın, Ş., Bechthold, G. (Hg.) (1995). *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*. Istanbul: Publikation des Türkischen Deutschlehrervereins, S. 67-69.

Baskan, G. A. (2001). „Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma“. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20. Ankara: Hacettepe, S. 16-25.

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi. İlkeler ve Çözümler*. Istanbul: Multilingual.

Genç, A. (2003). *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara: Seçkin.

Hanzedar, B. (1998). „Üniversitelerde Hizmet Öncesi Eğiti ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi“. Ağlıdere, S., Ceviz, N. (Ed.) (1998). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler*. 22-23. November 2007, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Ankara: Bizim Büro Basımevi, S. 467-471.

İpşiroğlu, Z. (1995). „Türkische Lerntradition aus der Sicht der Literaturwissenschaft“. Sayın, Ş., Bechthold, G. (Hg.) (1995). *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*. Istanbul: Publikation des Türkischen Deutschlehrervereins, S.101-107.

Kınsız, M. (1998). „Çağdaş Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerindeki Gelişmeleri İzleyip Uygulayabilen Öğretmen Yetiştirilebiliyor mu?“. Salihoğlu, H. (Hg.) (1998). *Internationales Symposium für Deutschlehrausbildung (DaF) – Ziele und Erwartungen. Eröffnungsreden und Tagungsbeiträge*. Ankara: MEB, S: 209-229.

Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.

Polat, T., Tapan, N. (1995). „Almanca Eğitim Yapan Andolu Liselerinde Öğrenme Alışkanlıkları“. Sayın, Ş., Bechthold, G. (Hg.) (1995). *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*. Istanbul: Publikation des Türkischen Deutschlehrervereins, S. 91-99.

Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu*. Aus dem Deutschen von A. Kazancıgil u. S. Bozkurt. Istanbul: Kabcacı.

Internetquellen:

<http://aef.marmara.edu.tr/duyuru/?d=1015> (Stand: 30.06.2009)

http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/.../cahit_kavcar.doc (Stand: 01.07.09)