Prof. Dr. Nilüfer TAPAN
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

ZUM STAND DES FACHES DEUTSCH IN DER TURKEI

1. *Vorbemerkungen*

Es ist unbestritten, daß sich das Leben in der letzten Zeit in Europa und auch außerhalb Europas in einem völlig neuen Kontext vollzogen hat und vollziehen wird. Durch die politische und wirtschaftliche Kooperation der Länder innerhalb der europäischen Gemeinschaft, durch die Öffnung des europäischen Binnenmarktes, durch die Gewährung der Niederlassungsfreiheit intensivieren sich im europäischen Raum die Kontakte zwischen den einzelnen Völkern. Das hat zur Folge, daß auch zwischenmenschliche Beziehungen neue Dimensionen erreichen. Diese Situation hat direkte Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen, da die sprachliche Verständigung als wesentliche Voraussetzung für das Zusammenwachsen Europas anzusehen ist.

Hier taucht aber die Frage auf : Wird ein vereintes Europa ein vielsprachiges Europa sein oder wird sich die Verständigung unter Verwendung einer Leitsprache, wie z. B. dem Englischen, vollziehen? Die Tatsache bleibt unbestreitbar : Das Englische hat z. Zt. die Rolle der Weltsprache übernommen. Nicht nur im europäischen Raum, sondern auch über den europäischen Raum hinaus findet heute das Englische im Tourismus, in der Wirtschaft, in der Technik und in der Wissenschaft als internationales Kommunikationsmittel Verwendung. Soll man nun der derzeitigen dominierenden Stellung des Englischen bedingungslos folgen, oder soll man für die anderen Sprachen nach neuen Förderungsmöglichkeiten suchen? Die sprachenpolitischen Modelle der Zukunft können nicht ohne die Berücksichtigung dieser Entwicklungen diskutiert werden.

Auch in der Türkei setzt man sich z. Zt. mit den Fragestellungen der Fremdsprachenpolitik auseinander, denn die eben erwähnten wandelnden politischen und gesellschaftlichen Bedingungen sind auch in der Türkei relevant, Die Türkei versucht, ihren Platz in den europäischen Vereinbarungen einzunehmen. Die heutige Regierung hat sich das Ziel gesetzt, die Türkei am europäischen Integrationsprozeß aktiv teilnehmen zu lassen. Diese Zielsetzung hat zur Folge, daß sich in den letzten Jahren die Beziehungen zu den europäischen Ländern, trotz der Gegenbemühungen der rechtsradikalen Parteien, auf wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet intensiviert haben. Demzufolge wächst auch der Bedarf an der Beherrschung westlicher Fremdsprachen.

Auf die Bedeutung der Fremdsprachen im Entwicklungsprozeß der Türkei wurde immer wieder hingewiesen. So möchte ich in meinem Beitrag zunächst einen kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung sowie über die heutige Stellung der westlichen Fremdsprachen in der Türkei geben. Anschließend möchte ich versuchen, den Stand des Faches Deutsch im universitären Bereich zu erhellen. Dabei werde ich vor allem den Ausbildungsprozeß der DeutschlehrerstudentInnen zum Ausgangspunkt meiner Betrachtungen machen, weil im fremdsprachlichen Unterricht die Dimension «Lehrer» ein ausschlaggebender Faktor der fremdsprachlichen Kommunikation ist.

2. *Westliche Fremdsprachen in der Türkei: Geschichtliche Entwicklung und Stellenwert*

Historisch betrachtet haben Fremdsprachen für die türkische Gesellschaft bei den politischen, ökonomischen und kurturellen Beziehungen zu ihren Nachbarländern und bei dem Kontakt zu anderen Gesellschaften immer eine wichtige Rolle gespielt. Nach der Bekennung zum Islam hatte mit Arabisch und Persisch eine intensive Beziehung zu Fremdsprachen begonnen, die sich bis heute durch Französisch, Deutsch und Englisch erweitert hat. Das Erlernen westlicher Fremdsprachen im türkischen Schulwesen reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Schon Anfang des 19. Jahrhunderts wurde an der Ingenieurschule in Istanbul Franzö-

sisch als Fremdsprache unterrichtet, und um 1868 wurde zum ersten Mal in einem staatlichen Gymnasium (Galatasaray) Französisch als Unterrichtssprache eingeführt[1]. Französisch war also damals die privilegierte Fremdsprache. Auch wurden im 19. Jahrhundert im damaligen Osmanischen Reich deutsche, österreichische, französische, englische, amerikanische und italienische Privatschulen eröffnet, in denen die jeweilige Landessprache auch die Unterrichtssprache war. In diesen fremdsprachigen Privatschulen wurden neben ausländischen Schülern und Schülerinnen, wenn auch gering in der Zahl, ebenfalls türkische SchülerInnen in einer Fremdsprache herangebildet. Schulen mit einer Fremdsprache als Unterrichtssprache, die wie bereits vermerkt, eine langjährige Tradition haben, existieren heute immer noch und sind für die Erziehungs-und Fremdsprachenpolitik der Türkei von großer Bedeutung.

Zur Zeit der Gründung der türkischen Republik (1923) begannen weitausgreifende Reformen in allen Bereichen von Staat und Gesellschaft. Es vollzog sich auch eine Bildungsreform, bei der u. a. beschlossen wurde, daß eine von den drei westlichen Sprachen, entweder Deutsch, Französisch oder Englisch, als Pflichtfach an allen türkischen Schulen eingefürt werden sollte. Auch heute ist das Erlernen einer dieser Sprachen als Wahlpflichtfach in den Schulen im Sekundarbereich obligatorisch.

Was die Sprachenpolitik hinsiclitch der westlichen Sprachen in den 30er Jahren betrifft, änderte sich zunächst nichts, d. h. die dominierende Stellung des Französischen ging auch in diesen Jahren weiter. Für höhere Staatsbeamte, für Diplomaten, für Intellektuelle und für das wohlhabende Bürgertum war das Französische *die* Sprache der Zeit und hatte im Sprachenangebot ein starkes Übergewicht.

In den 30er Jahren ist auch ein Aufstieg deutscher Sprache, Wissenschaft und Kultur erkennbar. Dieser Aufstieg versteht sich «einerseits aus dem erklärten Willen der jungen türkischen Republik, den Anschluß an die 'führenden' Nationen des Westens

1 Für weitere Informationen siehe : Emmert 1987, S. 61; Demirel 1987, S. 8.

zu finden und zum zweiten aus dem Exodus unerwünschter bzw. systemkonformer Wissenschaftler aus dem nationalsozialistischen Deutschland.»[2] Diese aus Deutschland in die Türkei emigrierten Wissenschafttler haben besonders an der Verwirklichung der Hochschulreform und an der Gründung der neuen Universitäten aktiv teilgenommen, indem sie das an den westlichen Universitäten geltende moderne Wissenschaftsverständnis vermittelten. Es wurde versucht, «mit dem neuen, die Kreativität und die kritische Denkweise fördernden Konzept das alte, auf Auswendiglernen basierende und nur fertiges Wissen vermittelnde Universitätssystem abzulösen.»[3] Der Grundstein zu den Abteilungen mit westlichen Sprachen, darunter auch zur Germanistik, wurde in den 30er Jahren gelegt. Damit beginnt auch die Verbreitung der deutschen Sprache in der Türkei.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die politische Bedeutung der USA in der Türkei erhöht. Dadurch wurden die Beziehungen zwischen der Türkei und der USA sowohl im politischen und wirtschaftlichen, als aush im kulturellen Bereich zunehmend stärker. Die Folge davon war, daß das Englische in der Türkei in kurzer Zeit zur meistgelernten Sprache wurde. Heute ist die dominierende Stellung des Englischen in der türkischen Sprachenpolitik offensichtlich. Französisch behielt bis etwa Mitte der 70er Jahre den zweiten Platz, wurde aber in den letzten zwanzig Jahren wegen den ökonomischen Beziehungen und auch wegen den Auswirkungen der Migration nach Deutschland vom Deutschen überholt und ist heute, besonders im Schulwesen, sehr schwach repräsentiert. Deutsch steht z. Zt. im Angebot der westlichen Sprachen nach Englisch an zweiter Stelle.

Dieser historische Überblick über die Entwicklung und Gewichtung der westlichen Fremdsprachen in der Türkei erlaubt die Schlußfolgerung, daß es Interesse und Bedarf an westlichen Fremdsprachen in der Türkei immer gegeben hat und dieser Bedarf heute auch zunehmend wächst. Allerdings ist es z. Zt. in der Türkei wegen der Vorrangstellung des Englischen nicht möglich, von einem Gleichgewicht der Sprachen zu sprechen.

---

2 Emmert 1987, S. 61.

3 Sayin 1995, S. 29.

3. *Zum Stand des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Türkei*

Ausgehend von den bereits erwähnten Rahmenbedingungen läßt es sich also sagen, daß das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei sich neuen Herausforderungen und Aufgaben stellen muß, um seine gegenwärtige Position als zweite Fremdsprache bewahren und sich weiterentwickeln zu können. Zu den Maßnahmen, die in dieser Richtung ergriffen werden können, gehört in erster Linie die Hebung der Unterrichtsqualität. Die Diskussion um die Verbesserungsmöglichkeiten des Deutschunterrichts muß die Deutschlehrerausbildung miteinbeziehen, weil nämlich die Ausbildung der Lehrer das wirksamste Mittel ist, auf die Qualität des Unterrichts unmittelbar einzuwirken. So gesehen kann man sagen, daß die Verbesserungschancen des Deutschunterrichts, damit verbunden auch die Verbreitungschancen der deutschen Sprache in der Türkei, in erster Linie von höher qualifizierten Lehrern abhängig sind. Aus diesem Grund möchte ich im folgenden das Lehrerausbildungskonzept in der Türkei in wesentlichen Zügen präsentieren und versuchen, die Besonderheiten dieses Prozesses zu erhellen.

4. *Deutschlehrerausbildung in der Türkei*

Zuerst möche ich kurz skizzieren, wie die Ausbildung der DeutschlehrerInnen im universatären Bereich erfolgt. Da die Zahl der Studienplätze an den türkischen Universitäten begrenzt ist, wird der Zugang zu den einzelnen Fachbereichen erst nach Bestehen einer zweiteiligen, zentralen und staatlichen Hochschulaufnahmeprüfung möglich. Dabei ist die Fächerwahl nicht absolut kandidatenbestimmend, sondern die erreichte Punktzahl bestimmt die Zulassung in die jeweiligen Fachbereiche. Wenn man bei der Vergabe der Studienplätze die erreichten Punktzahlen zum Maßstab nimmt, so ist festzustellen, daß dem Fach Deutsch nicht die höchste Punktzahl zukommt, weil das Fach Deutsch im universitären Bereich mit anderen mehr gewünschten Fachbereichen wie Betriebswirtschaft Naturwissenschaften, Ingenieurstudien oder Medizin nicht konkurrieren kann. Auch an der Zielskala der

westlichen Sprachen hat das Fach Deutsch den zweiten Platz nach Englisch, was als eine Folgeerscheinung der bereits erwähnten Fremdsprachenpolitik in der Türkei anzusehen ist[4].

Wenden wir uns nun, um auf den Lehrerausbildungsprozeß näher einzugehen, dem Fach Deutsch zu, so ist folgendes festzuhalten : Im universitären Bereich gibt es zwei Abteilungen, in denen Deutschlehrer ausgebildet werden, nämlich die Germanistikabteilungen an den philosophischen Fakultäten und die Deutschdidaktikabteilungen an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Im Studienjahr 1994/95 können an den türkischen Universitäten neun Abteilungen für Germanistik und dreizehn Abteilungen für Deutschdidaktik, insgesamt mit 1 174 Neuzulassungen, vermerkt werden[5].

Unterzieht man die Curricula beider Deutschabteilungen einem Vergleich, so lassen sich im wesentlichen Gemeinsamkeiten aufweisen. In beiden Abteilungen sind vier Hauptfachrichtungen, wie Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Übersetzung, vertreten. Ein Unterschied zwischen diesen beiden Abteilungen ist, daß die Gewichtung der eben genannten Hauptfachrichtungen je nach Abteilung sich anders verlagert, so wird z. B. in den Abteilungen für Germanistik Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft intensiver behandelt; dagegen haben in den Deutschdidaktikabteilungen die Bereiche Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts sowie auch die pädagogischen Fächer einen höheren Stellenwert. Absolventen beider Abteilungen bekommen das Recht auf eine Sprachlehrtätigkeit im Sekundarbereich oder im Hochschulbereich. Hier muß aber ergänzt werden, daß diejenigen GermanistikstudentInnen, die später den Lehrberuf ergreifen wollen, während ihres Studiums sich zusätz-

---

4 (Dazu noch einige ergänzende Hinweise : Nach den im Juni 1994 von türkischen Statistikamt herausgegebenen Zahlen haben im Studienjahr 1992/93 18 131 StudentInnen eine der drei europäischen Sprachen als Hauptfach studiert. Auf die Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch bezogen entsteht folgendes Bild : an den Englischabteilungen studierten 9 353, an den Deutschabteilungen 4 930 und an den Französischabteilungen 3 848 StudentInnen). Für nähere Informationen siehe : Yildiz 1995, S. 96-100.

5 Siehe Anm. 4, ebd. S. 97.

lich in den pädagogischen Fächern qualifizieren müssen, während diese Fächer für alle Studierenden der Deutschdidaktikabteilungen obligatorisch sind.

5. *Zur Situation der türkischen DeutschstudentInnen in der Deutschlehrerausbildung*

Wie werden nun die LehrerstudentInnen in den Deutschabteilungen auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit vorbereitet? Hier möchte ich versuchen, mich mit den wesentlichen Aspekten des Lehreausbildungsprozesses wie Adressatenbereich, Zielsetzung und Schwerpunkte im Fächerkanon auseinanderzusetzen.

Bei der Untersuchung des Lehrerausbildungsprozesses ist der Adressatenbereich ein zentral durchlagender Faktor. Wenn wir davon ausgehen, daß das Fach Deutsch als akademisches Fach dem Erfahrungsbereich der Studierenden Rechnung tragen muß, so müssen wir die objektiven und subjektiven Vorgaben der Adressatengruppe in Betracht ziehen. So möchte ich hier zunächst die besondere Situation der türkischen DeutschstudentInnen darstellen. Nach den Worten von *Gnutzmann/Königs* ist jedes individuelle und gesellschaftliche Handeln eingebunden in politische, soziale und ökonomische Rahmenbedingungen und wird von diesen in größerem und geringerem Umfang mitbestimmt. Es versteht sich, daß diese Rahmenbedingungen nicht starr sind, sondern in der historischen Entwicklung ständig neuen Einflüssen unterliegen, die zu unterschiedlichen Interpretationen und Umsetzungen auf der 'Ausführungsebene' führen»[6] Dementsprechend ist in den letzten Jahren die Struktur der Studierenden der Deutschabteilungen in der Türkei von den gesellschaftlichen Prozessen so betroffen worden, daß mittlerweile eine außergewöhliche Adressatengruppe entstanden ist. Das entscheidende Phänomen ist dabei die Migration. Infolge der Wanderungsbewegungen von der Türkei nach Deutschland bilden heute die Immigranten- und Remigrantenkinder den größten Teil der Studierenden in den eben genannten Abteilungen. So wurde es notwendig, daß die

6 Gnutzmann/Königs 1992, S. 11.

Studienplanung der Deutschabteilungen in der Türkei einen Strukturwandel erfahren mußte.

Was sind aber die Besonderheiten dieser Gruppe, oder wie setzen sich die Studierenden des Faches Deutsch zusammen?[7]

Die Studierenden der Deutschabteilungen sind zu etwa 90 Prozent Kinder von immigrierten und reimmigrierten Arbeitern. Sie sind entweder in Deutschland geboren oder kurz nach der Geburt nach Deutschland gekommen und bis zu einem gewissen Lebensalter dort aufgewachsen. Während ihres Deutschlandaufenthaltes haben sie deutsche Schulen besucht. Nach der Rückkehr gingen sie eine Zeitlang auch in türkische Schulen. Die meisten haben in den türkischen Gymnasien Abitur gemacht. Was ihre sprachlichen Kenntnisse betrifft, so kann man sagen, daß ihr Kenntnisstand in der deutschen Sprache sich auf einem solchen Niveau befindet, daß sie die alltägliche Kommunikaiton ohne Schwierigkeiten, fast wie Muttersprachler, führen können, Die deutsche Sprache ist also für sie keine zu erlernende Fremdsprache.

Die Denk- und Lebensweise des hier angesprochenen Adressatenbereiches ist im Laufe ihres Deutschlandaufenthaltes so geprägt worden, daß das alltägliche Kulturleben, die deutschen Alltagserfahrungen für sie zum Bestandteil ihrer kulturellen Ich-Identität gehören. Die Konfrentation mit europäischem, westlichem Gedankengut verhilft ihnen dazu, daß sie im deutschen Alltagskonzept handlungsfähig sein können. Da sie an europäischen Denk- und Verhaltensweisen orientiert sind, kann behauptet werden, die deutsche Lebensweise und Kultur sei für sie keine fremde Kultur. In unseren Deutschabteilungen haben wir also Studierende, die als Angehörige zweier Kulturen aufgewachsen sind. Es ist sicher nicht falsch, in diesem Falle von einer kulturellen Synthese zu sprechen.

Über die Defizite dieser Adressatengruppe ist oft diskutiert worden, und bei der Gestaltung der Lehrprogramme hat man sich bemüht, Lösungsvorschläge zu entwickkein, um die existieren-

---

7 Für nähere Informationen über die besondere Situation der Deutschstudierenden und über ihre Stellung in der türkischen Gesellschaft siehe : Polat/ Tapan 1995.

den Mängel bezüglich der sprachlich und kulturellen Kenntnisse der RemigrantenstudentInnen zu beseitigen. Hier möchte ich ausdrücklich hervorheben, daß diese Adressatengruppe viele Merkmale aufweist, die positiv zu berwerten sind, und möchte die These aufstellen, daß die eher positiv zu bewertenden sprachlichen und kulturbedingten Eigenschaften dieser Adressatengruppe der Situation des Faches Deutsch eine Sonderstellung verleihen, die als eine Bereicherung des Faches anzusehen ist. Denn bei der Umsetzung der neueren Ausbildungskonzepte wie Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in die Praxis leisten die RemigrantenstudentInnen, die über eine Doppelkompetenz in der eigenen und fremden Sprache/Kultur verfügen, eine wichtige Hilfe. Auf der anderen Seite ist die Existenz dieser Gruppe eine Chance für die Förderung und Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei, well sie die Rolle des kulturellen Mittlers zwischen türkischer und deutscher Kultur übernehmen kann.

Die curricularen Planungen der türkischen Deutschabteilungen, wo auch Deutschlehrer ausgebildet werden, bedürfen also einer Erweiterung oder einer Umplanung, wenn man den bereits angesprochenen Eigenschaften dieser besonderen Adressatengruppe gerecht werden will. Welche Zielsetzungen müssen aber verfolgt werden, wenn man im Fach Deutsch nach neuen Richtlinien, nach einer neuen Sichtweise sucht?.

6. *Interkulturalität als Ziel türkischen Deutschunterrichts und Deutschstudiums*

Die Diskussion des Faches Deutsch in der Türkei ist an einem Punkt angelangt, an dem der Begriff Interkulturalität eine dominierende Rolle spielt. Wenn aber der Begriff Interkulturalität ernst genommen werden soll, dann muß auf eine Interaktion zwischen den Kulturen abgezielt werden. Diesem Ziel kann man sich aber nur mit einer Kompetenz annähern, die nach *Steinmann* «Lernen und Erfahren in der fremden Kultur voraussetzt.»[8] Durch die Studenten des Faches Deutsch in der Türkei, die, wie bereits erwähnt, Erfahrungen in der fremden Kultur haben, oder anders

8 Steinmann 1992, S. 219.

formuliert, die mehrsprachig aufgewachsen und in zwei Kulturen heimisch sind, ist eine produktive Interaktion zwischen den Kulturen als Ziel schneller zu erreichen. «Die Begegnung mit einer fremden Kultur trägt, wenn sie pädagogisch sinnvoll strukturiert wird, entscheidend zu einer aufgeschlossenen und unvoreingenommenen Haltung anderer Lebensart gegenüber bei. Sie bewirkt aber auch ein erweitertes Bewußtsein und Gewahrwerden der Eigenarten der eigenen Kultur.»[9] Dieses Hauptprinzip des interkulturellen Ansatzes, das zum Perspektivenwechsel, damit auch zum kritischen, distanzierten Denken führt, was als Voraussetzung für die Weltoffenheit anzunehmen ist, hat sicher auch für die Türkei, in der die innenpolitischen Spannungen zunehmend wachsen, eine große Bedeutung. So gesehen läßt sich sagen, daß bei den curricularen Überlegungen der Abteilungen, wo Deutschlehrer ausgebildet werden, die interkulturelle Kompetenz als Leitziel in den Vordergrund rücken muß.

Wie ist nun diese Zielsetzung in den Studienplänen zu verwirklichen? Es ist in diesem Rahmen nich möglich, die aus dieser Zielsetzung ableitbaren Richtlinien im einzelnen auszuführen. Hier möchte ich versuchen, nur einige Anhaltspunkte der Planungen darzustellen.

Wenn wir davon ausgehen, daß das Studium nicht mehr als passive Wissensaneignung, sondern als eine aktive Tätigkeit zu definieren ist, so müssen wir darauf achten, daß die Studierenden sich nicht nur auf das Erlernen des Fachwissens beschränken, sondern sich auch die Fähigkeit erwerben, mit diesem Wissen umzugehen und dieses Wissen in Tätigkeit umzusetzen. Demzufolge müssen die Planungen so gestaltet werden, daß Studieninhalte unter zwei Schwerpunkten anzubieten sind : einerseits muß darauf abgezielt werden, daß das theoretische Wissen im Kanon geboten wird, auf der anderen Seite muß man den DeutschstudentInnen beim Aufbau ihrer beruflichen Handlungskompetenz helfen, d. h. unser Lehrangebot sollte fachwissenschaftliche Bildung mit Berufsbildung sinnvoll zu verbinden versuchen. Entsprechend ist der bestehende Fächerkanon zu reformieren.

---

9 Neuner 1984, S. 14.

Bei den Planungen muß aber immer mitbedacht werden, daß wir es mit einer fremden Sprache, Literatur und Kultur zu tun haben. Wie *Sayın auch* betont, ist «die naheliegende Methode, sich Alteritäten und Ähnlichkeiten dieser Kulturen bewußt zu werden und diese zu reflektieren, der Vergleich.»[10] Demzufolge muß in der universitären Ausbildung der Deutschlehrer Kontrastivität als Lehr- und Lernprinzip eingeführt werden, was auch für den späteren Beruf der LehrerstudentInnen wichtig ist. Die Vorkenntnisse der RemigrantenstudentInnen sind eine große Hilfe für kontrastiv bezogene Arbeiten und Forschungen und führen zu erheblichen Erleichterungen bei den Förderungsprogrammen des Faches. An dieser Stelle möchte ich hervorheben, daß uns Wissenschaftlern, die sich in der Türkei mit deutscher Sprache und Kultur beschäftigen, bei der Ausbildung der erwähnten Adressatengruppe eine große Verantwortung zukommt, wenn wir für eine Vielfalt von Kulturen und Sprachen plädieren. In diesem Zusammenhang merkt *Kuruyazıcı* an : «So haben wir in beiden Deutschabteilungen mit einer Adressatengruppe zu tun, die sich in ihrer neuen Umwelt zurechtzufinden und eine neue Identität zu gründen versucht. Wir müssen sie in ihrer bikulturellen Subjektivität ernst nehmen, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und somit in ihrer neuen Identitätssuche unterstützen, indem wir zur Bewußtmachung der eigenen und der fremden Kultur beitragen.»[11]

7. *Zusammenfassung*

Angesichts der Situationsschilderung des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei und der Lehrerausbildung im universitären Bereich läßt sich zusammenfassend folgendes sagen : In der heutigen Lage der Türkei, in der die Beziehungen zu westlichen Ländern und auch die westlichen Denk- und Handlungsweisen zunehmend in Frage gestellt werden, ist es von großer Bedeutung, die nachwachsende Generation zur Weltoffenheit und Toleranz zu erziehen. Eine der wichtigsten Aufgaben des Faches

10 Sayin 1991, S. 38.
11 Kuruyazici 1995.

Deutsch ist, meiner Ansicht nach, Lehrer auszubilden, die das Ausbildungskonzept der Interkulturalität im schulischen Bereich realisieren können, ihre SchülerInnen gemäß diesem Konzept für Mehrsprachigkeit sensibilisieren und den Zugang zu anderen Kulturen eröffnen. Ausgehend von der bereits geschilderten besonderen Situation des Adressatenbereiches in den Deutschabteilungen der türkischen Universitäten kann behauptet werden, daß Mehrsprachigkeit als Voraussetzung der Interkulturalität zum Lehr- und Lernziel erhoben werden kann und das Prinzip der Kontrastivität als Verfahrensweise im Prozeß der Lehrerausbildung in der Türkei zu verwirklichen ist. Die RemigrantenstudentInnen stellen also ein Potential dar, das in den Deutschabteilunggen der türkischen Universitäten den Weg zu Interkulturalität und Mehrsprachigkeit zu eröffnen vermag.

LITERATUR

Ö. Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, Ankara 1987.

H. D. Emmert, Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in der Türkei. In : D. Sturm (Hrsg.). München 1987.

C. Gnutzmann / F. Königs, Methodische und politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn eines neuen Jahrzehnts. Gnutbmann u. a. (Hrsg.), Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich, Perspektive 2000. Frankfurt 1992.

N. Kuruyazıcı, Stellenwert und Zielsetzung der Literaturwissenschaft in den türkischen Deutschabteilungen. «Reformdiskussionen und curriculare Entwicklung in der Germanistik». Kassel 1995.

G. Neuner, Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch, Heft 1/1984.

T. Polat / N. Tapan, Die Ausbildung der Rückkehrer / Die Rückkehrer als Ausbilder. Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik - Symposiums. Eskişehir 1996.

S. Sayin, Fortsetzung der Überlegungen zur curricularen Planung im Bereich Germanistik und Deutschdidaktik. In : Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara 1991.

S. Sayin, Germanistik an der Universität Istanbul. In : DAAD (Hrsg.), Germanistentreffen Deutschland-Türkei. Bonn 1995.

S. Steinmann, Vorurteile? Ja, bitte. In : Zielsprache Deutsch, Heft 4/1992.

S. Yildiz, Vergleich der Studiengänge bzw. Studienpläne für Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In: DAAD (Hrsg.), Germanistentreffen Deutschland-Türkei. Bonn 1995.