

## STAND UND PERPEKTIVEN DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN DEN SEKUNDARSCHULEN

Süleyman Yıldız \*

Bevor auf die Einzelheiten dieses Themas eingegangen wird, halte ich es für notwendig, über die Schulen, bzw. Institutionen zu informieren, die sich dem Begriff "Sekundarschule" zuordnen lassen, weil die Struktur und Motiviertheit von der der entsprechenden Einrichtungen in der Bundesrepublik Abweichungen aufweisen. Die Schularten in der Türkei sind aneinanderreihend aufgebaut. An die fünfjährige Grundschule, die die einzige Pflichtschule ist, schließen sich als erste und zweite Stufe des mittleren Bildungswesens die Mittelschule, dann das Gymnasium an. Beide unterrichten drei Jahrgangsstufen, so daß ein türkischer Schüler nach insgesamt elf Schuljahren seine schulische Ausbildung beendet hat. Um Assoziationen mit den anderen Inhalten umfassenden Begriffe zu vermeiden, verwende ich im weiteren für Grundschule, Mittelschule und Gymnasium die türkischen Bezeichnungen "ilkokul", "ortaokul" und "lise". Neben diesen allgemeinbildenden Schulen gibt es, in relativ geringer Zahl, berufsbildende Schulen des mittleren Bildungswesens, deren Abschlüsse denen der allgemeinbildenden Schulen gleichrangig sind.

Hier soll keine detaillierte Beschreibung des türkischen Schulwesens, wie sie in mehreren deutsch- und türkischsprachigen Veröffentlichungen vorliegen, wiederholt werden, bezugnehmend auf sie will ich jedoch einige Akzente anders setzen und neuere Entwicklungen aufzeigen. Das Gesamtbild des türkischen Schulwesens ist für die Situation eines bestimmten Faches oder einer bestimmten Schule sicher nicht ohne Bedeutung.

Im Schuljahr 1923/24 besuchten 261.870 Jungen, 61.171 Mädchen eine "ilkokul", im Schuljahr 1977/78 waren es 3.000.757 Jungen und 2.453.809 Mädchen, so daß als Gesamtzahl 5.454.566 1) erreicht worden ist. Noch auffälliger ist die Entwicklung des mittleren Bildungswesens. Es gab 1923 nur 91 "ortaokul" und 12 "lise", dann erhöhte sich deren Zahl bis 1979 auf 4092 "ortaokul" und "lise". An den allgemeinbildenden Schulen "ortaokul" waren im Schuljahr 1979/80 rund 1.310.000, an den allgemeinbildenden "lise" 564.000 Schüler eingetragen. Zum Besuch dieser Schulen berechtigt das Abschlusdiplom der nächst niederen Schulstufe.

Ich verwende den Begriff für die berufsbildenden Schulen in dem erweiterten Sinne, so daß sich darunter folgende Schulen verstehen lassen :

- Erkek Teknik öğretim okulları (Berufsbildende Schulen für Jungen)
- Kız Teknik öğretim okulları (Berufsbildende Schulen für Mädchen)
- Öğretmen Liseleri (Lehrgymnasien)
- Ticaret ve Turizm okulları (Handels- und Fremdenverkehrsschulen)
- Tarım okulları (landwirtschaftliche Schulen)
- Tapu ve Kadastro Lisesi (Messung- und Kadasterschulen)
- Polis koleji (Polizeigrundbildungsschulen)
- Konservatuvar (Konservatorium) und
- İmamhatip liseleri (Schulen für Geistliche)

Nach dieser allgemeinen Einführung in das Schulsystem möchte ich im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht bzw. Deutschunterricht einige Daten anführen. Nach den Statistiken des Türkischen Statistikamtes waren im Schuljahr 1981/82 in staatlichen wie auch privaten lise insgesamt 540.504 Schüler und Schülerinnen eingeschrieben, von denen 387.300 Englisch, 81.464 Französisch, und 71.740 Deutsch belegt hatten. Die berufsbildenden Schulen mit Gymnasialniveau (lise dengi meslek okulları) wurden in dem selben Schuljahr von insgesamt 357.091 Schülern besucht, wobei das Englische mit höchster Frequenz (257.171) gegenüber Französischlernern 58.690 und Deutschlernern 48.290 seinen ersten Platz bewahrt hat. 2)

In dem oben angeführten Schuljahr hat Deutsch als Fremdsprache in der ortaokul das Französische überholt. In diesen Schulen wurden 190.627 Schülern Französischunterricht erteilt, wo hingegen 202.654 Schüler Deutsch gelernt haben. Mit 846.291 Schülern war Englisch quantitativ dem Deutschen und Französischen überlegen. In berufsbildenden Schulen mittleren Ranges (orta seviyeli meslek okulları) hat in dem oben angegebenen Schuljahr die Zahl der Englischlerner um 132.020, die der Französischlerner um 24.802 und Deutschlernenden um 16.038 betragen, so daß als Gesamtzahl 172.860 erreicht wurde.

Wenn man die Gesamtzahl der Deutschlerner in unterschiedlichen allgemein und berufsbildenden Schulen, ortaokul und lise zusammenzählt, stellt man fest, daß schon im Schuljahr 1981-82 338.727 Schüler Deutschunterricht hatten. Allein diese Zahl veranschaulicht, wie sehr das Interesse der Türken an der deutschen Sprache gestiegen ist.

Da ich mich hier auf den Deutschunterricht an Sekundarschulen zu beschränken habe, werde ich meine Stellungnahme zum Deutschen für Ausländer bzw. Türken mit unterschiedlicher Motiviertheit nicht anführen. Da ich von Anfang an den Deutschunterricht von dem Unterricht in deutscher Sprache unterscheiden will, habe ich den Institutionen "Anadolu Liseleri" einen besonderen Platz eingeräumt. Dies sind solche Gymnasien, in denen die Unterrichtssprache Deutsch ist. Es geht in solchen Schulen um eine besonders gezielte Motivation sowohl seitens der Lehrer wie auch seitens der Schüler, und sie sind auch in der Lage, sich eine solche Adressatengruppe und dann entsprechend qualifizierte Lehrer zu leisten. Auf die Spracherwerbs und Anpassungsprobleme der Remigranten wird weiter unten eingegangen.

Ich möchte jetzt versuchen, mich auf ein zentrales Problem mit einem Stellenwert im Bezug auf Lerninhalte und Methoden zu konzentrieren. Der für die Deutschlehrer von Seiten des Erziehungsministeriums eingeführte Lernzielkatalog soll hier in der kürzesten Form wiedergegeben werden. Man erwartet, daß die Schüler in der folgenden Reihenfolge die Lehrwerke des Deutschen verfolgen:

In Klasse orta 1 Lehrbuch 1 Lektion 1 - 14

In Klasse orta 2 Lehrbuch 2 Lektion 15 - 20, Lehrbuch 2 Lektion 1-6

In Klasse orta 3 Lehrbuch 2 Lektion 7 - 15, Lehrbuch 3 Lektion 1 - 3

In Klasse lise 1 Lehrbuch 3 Lektion 4-15

In Klasse lise 2 Lehrbuch 4

In Klasse lise 3 Lehrbuch 5

### *Die Lehrbücher des Deutschen in den Sekundarschulen*

Das für die ortaokul verbindliche einzige Lehrwerk ist 'Wir lernen Deutsch', das in Ankara von einer türkisch-deutschen Lehrbuchkommission hergestellt und zum ersten Male im Jahre 1970 eingeführt worden ist. Die deutschen Mitglieder dieser Kommission waren Mitarbeiter des Deutschen Kulturinstituts (Goetheinstitut) zu Ankara. Abgesehen von einigen Artikeln zur Methodik des Deutschunterrichts und zum Einführen neuen Grammatikstoffes, die 1971 in der Fachzeitschrift für Deutschlehrer in der Türkei erschienen sind, war mir keine Sekundärliteratur zugänglich. Zu jedem Band des Lehrwerkes ist ein umfangreiches Lehrerhandbuch erschienen, in dem grammatische Probleme der einzelnen Lektionen erklärt, didaktische Anweisungen gegeben und auf zu erwartende Lernschwierigkeiten hingewiesen werden. Das Lehrerhandbuch für den ersten Teil des Lehrwerkes ist in deutscher Sprache, für den zweiten und dritten Teil hingegen überwiegend auf Türkisch verfaßt. Das Lehrbuch ist an der audio-lingualen Methode ausgerichtet. Vor allem für das erste Lehrjahr besteht es vorwiegend aus Drillübungen. Auf ausschließlichen Gebrauch der Zielsprache wird dagegen nicht bestanden, die Verwendung der Muttersprache zur Verkürzung des Lernvorganges zur Semantisierung und Verständniskontrolle für zulässig erklärt. Mehrfach wird auf die Bedeutung des Bewußtmachens grammatischer Strukturen hingewiesen. Regeln sollten von den Schülern in türkischer Sprache unter Mithilfe des Lehrers erarbeitet werden. Nach diesen generellen Beobachtungen über Lehrwerke des Deutschen an "ortaokul" und "lise" soll hier der Versuch unternommen werden eines von ihnen "Wir lernen Deutsch 1", aus den Perspektiven der Lehrziele, der didaktisch methodischen Konzeption und der sprachlichen Gestaltung her, ausführlich zu untersuchen, bzw. zu beurteilen.

### *Lehrziele*

Obwohl in diesem Lehrwerk über Lehrziele nichts angeführt wird, läßt sich in einem Artikel 4) zum Deutschunterricht und Methodik von einem der Mitglieder der Lehrbuchkommission darüber hinaus einiges erfahren. Das Lehrbuch für die 1. Klasse der Mittelschule soll die Schüler mit Grundlagen der deutschen Sprache (Phonetik, Intonation, Formenlehre, Syntax) in Ganzheiten bekanntmachen, ohne die Teilgebiete dem Schüler durch ständiges Wiederholen einfacher Satzstrukturen die von seiner Muttersprache abweichende Phonetik und Intonation lernt und ein Gefühl für den syntaktischen Aufbau des deutschen Satzes und die damit verbundenen Wortformen bekommt. Auf die Schwächen oder Nichteinhaltung der phonetisch/phonologischen Lernschwierigkeiten wird ausführlich im Laufe des Referats eingegangen. Es wird gleichzeitig danach bestrebt, dem Schüler ein seinem Alter und seiner Umwelt entsprechender Wortschatz zu vermitteln. "Er ist dadurch fähig, nach einem Unterrichtsjahr einfache Sätze aus seinem Lebensbereich zu verstehen und sich in einfacher Form richtig auszusprechen" (5).

Ob ein solches Lehrziel mit dem vorliegenden Lehrwerk, "Wir lernen Deutsch 1" zu realisieren ist, wird sich nach einer Überprüfung von verschiedenen Gesichtspunkten herausstellen.

*Phonetik/Phonologie*

Es ist allgemein bekannt, daß die türkische Sprache in ihrem phonetischen System von der deutschen Sprache abweicht.

Die Lernschwierigkeiten der türkischen Schüler ließen sich in zwei Gruppen zusammenfassen: Die Überwindung der Aussprachefehler bei deutschen Vokalen und Konsonanten. Als eine Lernschwierigkeit auf dem Gebiet der deutschen Vokale können lange Vokale im Deutschen angesehen werden. Es gibt im Türkischen keine dem Deutschen entsprechenden langen Vokale, so daß der türkische Schüler dazu neigt bei der Erlernung der deutschen Sprache die langen deutschen Vokale kurz auszusprechen. Die Nichteinhaltung der korrekten Aussprache eines langen Vokals führt selbstverständlich zu Mißverständnissen. Wenn die Schüler auf solche Fälle nicht aufmerksam gemacht werden, besteht die Gefahr "Uhrzeit" als "Urzeit", "Miete" als "Mitte" auszusprechen. Des weitern läßt sich beobachten, daß das Türkische über das tonlose schwache "e" im Deutschen, den sogenannten Mumellaut (ə), nicht verfügt. Im Türkischen handelt es sich eher um das offene (ɔ). Deswegen wird dieses "e" in der Vorsilbe, wie es bei den Wörtern "beklagen" und "geändert" der Fall ist, von türkischen Muttersprachlern leicht falsch ausgesprochen, wenn darauf von dem Lehrer oder in dem Lehrwerk nicht eingegangen wird.

Obwohl das türkische Konsonantensystem mit dem deutschen kompatibel ist, ist von einer Eins-zu-eins-Relation im Deutschen und Türkischen nicht die Rede. Das velare (j) bereitet den türkischen Schülern die meiste Schwierigkeit bei der Aussprache, wie z.B. "Hunger" und "Anfang", die von ihnen meistens in zwei Silben ausgesprochen werden, was der deutschen Sprachnorm nicht entspricht. Der Laut "sch" (ʃ) im Deutschen wird im Türkischen mit dem Laut "ş" wiedergegeben. Wenn er in der Konsonantenverbindung im Anlaut 'sp' und 'st', wie in den Wörtern "spielen", "Straße" usw. vorkommt, ist er in dieser Kombination schwer auszusprechen (ç), weil die Konsonantenhäufigkeit im An- und Auslaut in der türkischen Sprache nicht zulässig ist. Deswegen sind die türkischen Schüler geneigt, in solchen Fällen zwischen zwei Konsonanten einen Vokal einzuschieben oder ihn vor Konsonanten zu setzen.

Es gibt noch zahlreiche Lautkombinationen, auf deren Einzelheiten ich hier nicht einzugehen brauche. Es geht mir darum, festzustellen, ob in dem untersuchten Lehrwerk des Deutschen (Wir lernen Deutsch. 1) oben angeführte oder ähnliche Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden oder nicht. Eine phonetisch/phonologische Progression läßt sich nicht belegen.

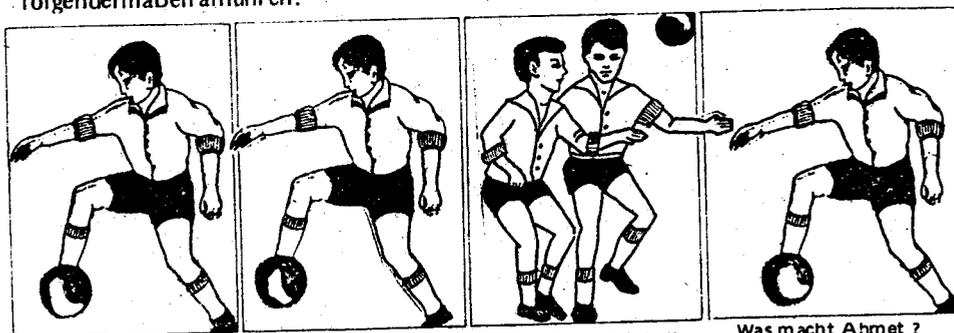
Es gibt keine Hinweise auf die Schreibung bzw. Aussprache der Laute der deutschen Sprache. Es wird klar, wie notwendig das ist, wenn man bedenkt, daß die selben Laute bzw. Grapheme im Deutschen und Türkischen unterschiedlich ausgesprochen werden. Z.B. das deutsche "z" wird im Türkischen wie das deutsche stimmhafte "s" ausgesprochen. Das deutsche "j" wird im Türkischen entsprechend der französischen Aussprache (journale) artikuliert. In dem untersuchten Lehrwerk gibt es nirgends eine Schreibung. Man hat vorgezogen, das "ß" durch "ss" zu ersetzen. Hinzu kommt,

daß der Grund dieses Vorgehens nirgendwo begründet wird.

#### *Verwendung und Aufbau des Lehrwerks*

Das Lehrbuch besteht aus 20 Lehrabschnitten. Jeder Abschnitt ist in drei weitere Abschnitte unterteilt.

In dem ersten Teil wird der neue Stoff im Hinblick auf Strukturen und neuen Wortschatz angeboten. Dieser Teil ist mit vielen Bildern versehen, durch die die in den Strukturen dargestellten Situationen demonstriert werden. Sie tragen auch dazu bei, den neu angebotenen Wortschatz erkenntlich zu machen.<sup>8)</sup> Zuweilen ist man enttäuscht, wenn man dasselbe oder das ähnliche Bild in verschiedenen Abschnitten und aber zum selben Kommunikationsanlaß vorkommen sieht. Sie lassen sich folgendermaßen anführen:



Ahmet spielt Fussball.—Ahmet spielt jetzt Fussball.—Wir spielen Fussball. — Was macht Ahmet? Ahmet spielt Fussball.

Der zweite Teil des Lehrbuchs ist vornehmlich auf Dialogen aufgebaut. Man erwartet, daß diese Dialoge der Umwelt des Kindes entnommen sind und ausschließlich "gesprochene Sprache" repräsentieren. Man sieht sie als die eigentliche Grundlage des Unterrichts an, "da durch Anwendung des Gelernten in wirklichkeitsnahen Situationen das Verständnis für die Sprache geschaffen wird und gleichzeitig in der Wiederholung und im Gebrauch das sprachliche Material geübt wird" <sup>9)</sup>. In diesem Teil gibt es auch je ein Bild zur Illustration. Der dritte Teil enthält Übungen, die jedoch nicht zur Einübung des Stoffes dienen. Man erwartet, daß der Schüler anhand dieser Übungen beweisen soll, ob er den Stoff des im Abschnitt behandelten Themas beherrscht. Besonders die letzte Übung eines jeden Abschnittes wird als eine Kontrollübung angesehen.

Nach dem hier eingeführten Aufbau und der anzuwendenden Methode entsteht der Eindruck, daß Hören und Sprechen als ursprüngliche Elemente der Sprache vor Lesen und Schreiben stehen. Der Aufbau dieses Lehrwerks setzt voraus, daß der Lehrer ein gutes Vorbild geben muß, weil die Schüler von seiner Aussprache, von seiner Betonung und von der Korrektheit seiner Sätze lernen. In dem vorliegenden Lehrwerk läßt sich kein Hinweis im Hinblick auf die Verwendung und den Einsatz von Zusatzmaterialien feststellen. Das zeigt uns, daß ein erfolgreicher und zielorientierter Unterricht an erster Stelle von der Kompetenz und Lehrerfahrung eines Lehrers abhängt. Ein erfolgsversprechender Sprachunterricht sollte m.W. nicht nur mit der hohen Qualifikation des Lehrers, sondern auch mit der Qualität der zur Verfügung stehenden Lehrwerke und Medien und Zusatzmaterialien zu erreichen sein. Um ein Beispiel von der Vorstellung der Behandlung eines beliebigen Lehrabschnittes zu geben, soll hier der von einem Autor der Lehrbuchkommission vorgeführte Behandlungskatalog

kurz skizziert werden 10).

Im Durchschnitt ist jeder Lehrabschnitt für 5-6 Unterrichtsstunden konzipiert. Die ersten Abschnitte benötigen wahrscheinlich weniger Unterrichtsstunden, für den mittleren Teil des Lehrbuchs benötigt man etwas mehr. Unter Einbeziehung der schriftlichen Übungen lassen sich also für jeden Teil eines Abschnittes 2 Stunden ansetzen. Somit ergibt sich folgendes Schema:

1. Stunde: a. Einführung des neuen Stoffes unter Heranziehung des Bildmaterials.  
Neue Strukturen-neuer Wortschatz.  
b. Reihenübungen.  
c. Frage und Antwortspiel zwischen Lehrer und Schülern und unter den Schülern.  
d. Kurzdiktat aus den Reihenübungen.
2. Stunde: a. Wiederholung des erarbeiteten Stoffes wie in der 1. Stunde (a-c)  
b. Heranziehung der Übungen aus dem 3. Teil.  
Erweiterung durch eigene Übungen.  
c. Schriftliche Übungen in Anlehnung an diese Übungen.
3. Stunde: a. Einführung des Dialogs bzw. Textes durch Vorlesen.  
b. Gutes Einlesen durch die Schüler.  
c. Kurzdiktat aus dem Dialog bzw. Text.
4. Stunde: a. Lesen des Dialogs bzw. Textes durch die Schüler  
b. Nachspielen des Dialogs  
c. Erfragen des Dialogs  
d. Schriftliche Nachgestaltung des Dialogs durch Frage und Antwort.
5. Stunde: a. Wiederholung des Stoffes durch Reihenübungen,  
Frage und Antwortspiel  
(1. Stunde a-c)  
b. Durchnahme der Ergänzungsübungen  
c. Schriftliche Übungen in Anlehnung an die Übungen des 3. Teils
6. Stunde: a. Wiederholung des Dialogs (4. Stunde a-c)  
b. Letzte Übung des 3. Teils  
c. Erweitertes Diktat oder schriftliche Ausführung der letzten Übung

Abgesehen von der Inhaltsübersicht am Anfang, die nur aus zwei Seiten besteht,

kommen nirgends grammatische Begriffe wie Substantiv, Verb, Adverb, Subjekt, Prädikat und Objekt usw. vor. Das bedeutet, daß die Schüler mit der grammatischen Metasprache nicht vertraut gemacht werden. Das kann als eine Schwäche in dem untersuchten Lehrwerk angesehen werden.

Das Lehrbuch besteht vorwiegend aus Drillübungen. Von den Übungen sind fast keine Transferleistungen zu erwarten. Demnach hat der Schüler die gleichen Strukturen nur abzulesen. Das läßt sich am folgenden Beispiel leicht verdeutlichen:

- |                              |  |
|------------------------------|--|
| Ahmet, was machst du jetzt ? | – Tülin, was machst du heute?              |
| Ich spiele jetzt Fußball!    | – Ich gehe heute ins Kino!                 |
| Was machst du jetzt ?        | – Ich hole. . . . . Brot.                  |
| .....jetzt ?                 | – Ich. . . . . Fußball.                    |
| .....heute ?                 | – Ich. . . . . ins Kino.                   |
| .....heute ?                 | – Ich. . . . . Englisch.                   |
| <br>                         |  |
| Lernst du Deutsch ?          | – Ja, ich lerne Deutsch.                   |
| Gehst du ins Kino?           | – Ja, ich. . . . .                         |
| Kommst du um 4 Uhr?          | – Ja, ich. . . . .                         |
| Gehst du in die Schule ?     | – Ja, ich. . . . .                         |
| Holst du jetzt Brot?         | – Ja, ich                                  |
| Bist du Ahmet ?              | – Ja, ich bin Ahmet.                       |
| Bist du fleißig?             | – Ja, ich bin. . . . .                     |
| .....faul ?                  | – Nein, ich bin nicht faul.                |
| .....Ahmet ?                 | – Nein,.....nicht Mehmet,<br>ich.....Ahmet |

Der einfachen Transferleistung folgt eine Übungsform, in der der Schüler das Verb finden soll. Manche Übungen bestehen aus Lückentexten, wie z. B.:

- |                        |                               |
|------------------------|-------------------------------|
| Was macht ihr ?        | – Wir spielen Fußball.        |
| .....ihr?              | – Wir.....Deutsch.            |
| .....ihr?              | – Wir.....Brot.               |
| .....?                 | – Wir.....in die Schule.      |
| .....?                 | – .....das Wort.              |
| <br>                   |                               |
| Habt ihr viele Bücher? | – Ja, wir haben viele Bücher. |
| .....viele Bleistifte  | – Ja, wir haben.....          |
| .....viele Hefte ?     | – Ja, wir.....                |
| .....viele Puppen?     | – Ja, wir.....                |
| <br>                   |                               |
| Seid ihr fleißig?      | – Ja, wir sind fleißig.       |
| .....groß?             | – Ja, wir.....                |
| .....brav ?            | – Ja, wir.....                |
| .....faul?             | – Nein, wir sind nicht faul.  |



Das ist das Buch (4, S.15)  
 Ahmet hat ein Buch (5,, S. 15)  
 Das ist ein Buch (6, S. 23)  
 Das ist blau (6, S.23)  
 Das ist ein Buch (6, S. 24)  
 Das sind viele Bücher (6, S.24)  
 Hier ist ein Buch (7, S. 28)  
 Das ist mein Buch (7,S.28)  
 Mehmet ist stark, er kann viele Bücher tragen (10, S.43)  
 Wieviel kostet das Buch ? Es kostet 21 Lira (11,S.49)  
 Hier gibt es Hefte und Bücher (12, S. 53)  
 Sie schenkt dem Bruder ein Buch (13, S. 56)  
 Tülin kommt aus dem Buchladen (13, S. 57)  
 Tülin legt das Buch auf den Tisch (16, S. 68)  
 Tülin legt das Heft unter das Buch (16, S. 68)  
 Tülin legt das Buch neben das Heft (16, S.68)  
 Das liegt auf dem Tisch (16, S. 69)  
 Das Buch liegt unter der Bank (16, S. 69)  
 Das Buch liegt neben dem Heft (16, S. 69)  
 Tülin fragt: wo ist das Buch?"

Neben Wörtern mit Bezugnahme auf die Schule lassen sich mit Alltagssituationen zusammenhängende Szenen im Lehrbuch belegen, z.B. eine Verabredung, Geburtstag, Einkaufen usw.

In dem Lehrwerk kommen nur noch türkische Personennamen vor, z.B. Lale, Nurhan, Orhan, Ahmet, Turgut usw.

Zuweilen fällt auf, daß die Anredeformen, Herr und Frau, mit türkischen Namen falsch gebraucht werden. Die deutsche Form, die sich auf den Nachnamen bezieht, wird im Türkischen auf den Vornamen übertragen, was sowohl der Sprachnorm wie auch dem Sprachgebrauch des Deutschen widerspricht. Auf Seite 67 lesen wir: "Herr Orhan, wir sind jetzt in Ankara...". Nicht selten begegnet uns auch die normgerechte Verwendung wie z.B. "Herr Aksoy, erzählen Sie uns eine Geschichte!" (S.67), indem sich die Anrede auf den Nachnamen bezieht, wie sie im Deutschen üblich ist. Daß beide Formen nebeneinander sogar in der selben Übung gebraucht werden (S. 67) kann zu Verwirrungen unter den Schülern führen.

Nicht nur Personennamen, sondern auch Ortsnamen sind in türkischer Form angeführt, z. B. Ankara, Samsun, Trabzon, Bursa, Adapazari usw. In dem untersuchten Lehrwerk werden die Schüler mit der Lebensart und Landeskunde der Deutschen fast nicht vertraut gemacht. Sogar die Währung ist nicht die deutsche (DM), sondern türkische Einheit (Lira). Auf Seite 33 befinden sich zwei Bilder, bei denen zwei türkische Geldstücke, ein Einlirastück und Fünfundzwanzigkurusstück, angeführt sind. Beide Währungseinheiten sind als Geldstücke nicht mehr vorhanden. Hinzu kommt, daß auf Seite 49 des untersuchten Lehrwerks ein Füller 22 Lira, eine Tasche 25 Lira kosten. Daraus ergibt sich, daß dieses Lehrwerk revidierungs- und ausbaudürftig ist. Das gilt auch für die in den vorangegangenen Abschnitten kritisierten Komponenten dieses Lehrwerks, "Wir lernen Deutsch 1".

Wie in den vorangegangenen Abschnitten angedeutet, soll hier auf den Stellenwert der "Anadolu Liseleri" kurz eingegangen werden.

#### *Anadolu Liseleri*

1983 gab es 20 Anadolu Liseleri, von denen 7 Deutsch als Teilunterrichtssprache hatten.

Anadolu liseleri sind Gymnasien mit Nichttürkischer Teilunterrichtssprache. Solche Gymnasien sind nach dem Modell der traditionellen ausländischen Kollegs gebildet worden, oder aus ihnen hervorgegangen. Der Sprachunterricht führt zum tatsächlichen Sprachkönnen, weil der allgemeine Unterricht zum großen Teil in der Zielsprache erteilt wird. Aus diesem Grund besitzen diese Schulen eine besondere Attraktion in erster Linie für die türkischen Ober-Mittelschichten.

Mit zunehmender Rückwanderung türkischer Arbeiterfamilien aus Europa stellen diese Schulen für Remigrantenkinder eine interessante Unterbringungsmöglichkeit dar. Allerdings wohl nur für solche Kinder, die in der BRD schon ein Gymnasium besucht haben. Sie könnten den Remigrantenkindern - wenn Aufnahmekapazitäten vorhanden wären - eine relativ problemlose Fortsetzung der Schullaufbahn ermöglichen. Relativ deswegen, weil die Anadolu liseleri organisatorisch und curricular keine deutschen Schulen sind, so daß die Remigrantenkinder immer eine möglicherweise psychisch schmerzhaftere Anpassungsphase durchlaufen müssen. Für die pädagogische Überwindung dieser Phase ist eine intensive Zusammenarbeit türkischer und deutscherseits erforderlich.

Sinnvoll wären unter Umständen Lehreraustauschprogramme besonders im Bereich der an einigen deutschen Hochschulen bestehenden interkulturellen oder ausländerpädagogischen Studiengängen.

Hinsichtlich der schulischen Integration der Remigranten hat man von türkischer Seite schon einiges unternommen. Soweit ich mich vom Erziehungsministerium habe unterrichten lassen, wurden vom 13. August bis 14. September in 33 verschiedenen Orten Auffangkurse für die Kinder der neu zurückgekehrten Familien veranstaltet, an denen ungefähr 3000 Kinder im Alter von 10-18 beteiligt waren.

Täglich wurden 4 Stunden Türkisch, eine Stunde Mathematik von den Lehrern unterrichtet, die sich in der Kinder- und Erziehungspsychologie gut auskannten und erfahrene Lehrer auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache mit Aufenthalt und Berufsausübung in der Bundesrepublik Deutschland waren.

Über den Inhalt und methodisch-didaktischen Aufbau dieser Unterrichtsveranstaltungen kann ich nichts sagen, weil Berichte und Protokolle nicht zugänglich sind.

Ich sehe eine große Gefahr, daß die rückgekehrten Arbeiterkinder schulisch genauso behandelt werden, wie nach der Einwanderung in die Bundesrepublik, nämlich

als sprachliche "Tabula-rasa" und daß somit genauso wie in der Bundesrepublik eine zweisprachige Entwicklung verhindert wird.

- 1) Diese Zahlen stammen aus den Statistiken des Türkischen Statik-Amtes: Stand 1977/78. Milli Eğitim İstatistikleri; In: Türkiye İstatistik Yıllığı Ankara 1979, S. 101
- 2) Diese Zahlen stammen von Frau Ayfer Kayacık, Stellvertretender Leiterin der Abteilung für Sozialstatistiken des Türkischen Amtes für Statistik.
- 3) Der Deutschlehrer, Fachzeitschrift für die Deutschlehrer in der Türkei, Heft 1/1971, Ankara, S.3
- 4) Deutschunterricht und Methodik  
Das Lehrbuch für die Orta 1 (von Ferdinand Hochhut), In: Deutschlehrer, Fachzeitschrift für die Deutschlehrer in der Türkei 1969/70 Nr 6, Jahrgang 3.
- 5) Ebd. S. 10
- 6) Vgl. N. Selen: Eine Einführung in die Deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen. Eskişehir 1984, S. 62 ff.
- 7) N. Selen geht auf die Einzelheiten dieser Problematik in ihrem folgenden Buch ein: Türkler için Alman Dilinin Telaffuz Kuralları (Ausspracheregeln der deutschen Sprache für Türken), Ankara 1970
- 8) Vgl. Deutschunterricht und Methodik, Das Lehrbuch für die Orta 1 (von Ferdinand Hochhut). In: Deutschlehrer, Fachzeitschrift für die Deutschlehrer in der Türkei. 1969/70, Nr 6 Jahrgang 3, S. 10
- 9) Ebd.
- 10) Ebd. S. 13 ff.