



## DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER TÜRKEI AUF DEM WEG ZUR EUROPÄISCHEN MEHRSPRACHIGKEIT

### AVRUPA BİRLİĞİ ÇOK DİLLİLİK SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

### FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TURKEY DURING MULTILINGUALISM PROCESS WITHIN EUROPEAN UNION PROCESS

Bengül ÇETİNTAŞ\*

**ZUSAMMENFASSUNG:** In der Türkei als einem Land mit langjährigen Zielen, Mitglied der Europäischen Union zu werden, gewinnt das Lehren und Lernen von Fremdsprachen immer mehr an Bedeutung. In diesem Zusammenhang werden auf institutioneller Ebene seit mehreren Jahren verschiedene Entscheidungen getroffen, um den schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei europaorientiert auszubauen und mit dem Fremdsprachenunterricht in den europäischen Ländern zu harmonisieren. Ausgehend von den relevanten Zielen der europäischen Mehrsprachigkeit werden in diesem Aufsatz die bildungspolitischen und strukturell-organisatorischen sowie methodisch-didaktischen Voraussetzungen und Probleme des Fremdsprachenunterrichts an den türkischen Schulen analysiert. Die Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei werden am Beispiel von Deutsch als zweite Fremdsprache konkretisiert.

**Schlüsselwörter:** Europäische Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache

**ÖZET:** Avrupa Birliğine tam üye olma sürecinde Türkiye'de yabancı dilin öğretimi ve öğrenimi giderek önem kazanmaktadır. Bu nedenle, ülkemizde okullardaki yabancı dil öğretimini Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin yabancı dil öğretimine yaklaştırmak amacıyla yıllardan beri çeşitli uğraşlar verilmektedir. Bu çalışmada, Avrupa Birliği'nin çok dillilik politikalarından hareketle Türkiye'de yabancı dil derslerinde izlenen gelişmeler incelenmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimine ilişkin yasal dayanaklar, yapısal düzenlemeler ve yabancı dil eğitim-öğretim yöntemleri irdelenmekte ve bu faktörlerin Avrupa Birliği'ne uyum süreci ile bağdaşmayan somut sorunları tartışılmaktadır. Ayrıca ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğretiminden yola çıkılan bu çalışmada, söz konusu faktörler açısından karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** AB dil politikası, çok dillilik, yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Almanca'nın öğretimi

**ABSTRACT:** Foreign language teaching and learning has been increasingly attached importance during the process of becoming a full member of the European Union. For this reason, for many years a great amount of efforts have been made in order to bring the foreign language teaching in our schools close to the ones in the European Union member countries. In this study, relying on the multilingual policies of the European Union, the improvements in the foreign language courses in Turkey are scrutinized. In this context, the official articles, the structural organizations, and the foreign language teaching methods are examined and the possible problems of these factors not cohesive to the accommodation process for the European Union membership. Besides, in this article on teaching German as a foreign language, some recommendations are made about these problems.

**Keywords:** EU language policy, multilingualism, foreign language teaching, teaching german as a foreign language

## 1. EINFÜHRUNG

Für die Türkei als ein Land mit langjährigen Zielen, Mitglied der Europäischen Union (EU) zu werden und sich in politischer, wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Hinsicht an Europa anzuschließen, gilt das Lernen von mehreren europäischen Sprachen als ein wesentlicher Baustein zur

\* Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: [bengulc@hacettepe.edu.tr](mailto:bengulc@hacettepe.edu.tr)

Integration. In diesem Zusammenhang plant das türkische Erziehungsministerium seit mehreren Jahren im schulischen Bereich die Mehrsprachigkeit zu etablieren und den Fremdsprachenunterricht (FSU) an den Schulen europäorientiert zu verbessern und neu aufzubauen.

Als ein wesentlicher und erster Schritt in diese Richtung gilt die Vorverlegung der ersten Pflichtfremdsprache in den Primarbereich. Seit dem Schuljahr 1997/98 wird an den Primarschulen die erste Fremdsprache (FS) bereits ab der 4. Klasse obligatorisch angeboten (vgl. Tapan & Polat 2005). Die Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache an ausgewählten Sekundarschulen zum Schuljahr 2004/05 ist eine weitere grundlegende Maßnahme des Ministeriums, um die Grundlagen und Voraussetzungen für eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit im europäischen Sinne zu schaffen und Übereinstimmung mit den Standards der EU zu erreichen

Laut den neuen Bildungsrichtlinien und Lehrplänen werden im Primar- und Sekundarbereich unter der wählbaren FS zum Schuljahr 2005/06 acht Sprachen angeboten: Die traditionellen Schulfremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch; die in das Sprachenangebot neu hinzutretenden europäischen FSn Spanisch, Italienisch und Russisch, sowie die zwei nichteuropäischen Sprachen Japanisch und Chinesisch (vgl. MEB 2005 b). Die Tendenz in der Sprachenfolge ist, dass nach der ersten FS Englisch, vorwiegend Deutsch als zweite FS gewählt wird.

Dem Interesse an der europäischen Mehrsprachigkeit kommen qualitativ auch neue Lehrpläne für die zweite FS entgegen, die sich eindeutig an den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) orientieren und sich für den kommunikativ-interkulturellen Ansatz im FSU einsetzen (vgl. Lehrpläne für die zweite FS im Sekundarbereich <http://ogm.meb.gov.tr/>).

Die oben dargestellten aktuellen Schwerpunkte im Bereich des institutionellen FSUs, d.h. Frühbeginn in der ersten Pflichtfremdsprache, Erlernen einer zweiten obligatorischen FS im Sekundarbereich, Entwicklung eines breiten Sprachangebots, Bekennung zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, sowie die Einführung neuer Konzepte nach kommunikativ-interkulturellen Prinzipien machen deutlich, dass dem europäischen Mehrsprachigkeitskonzept eine zentrale Rolle zukommt.

Ausgehend von den relevanten Vorgaben der europäischen Mehrsprachigkeit und der Frage, ob das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit effektiver umgesetzt werden kann als es bisher der Fall ist, werden in diesem Aufsatz Voraussetzungen und Probleme sowie Möglichkeiten einer quantitativen und qualitativen Weiterentwicklung des FSUs an türkischen Schulen analysiert und innerhalb dieser Analyse der Stellenwert von Deutsch als zweite FS (DaZ) konkretisiert. Ich beschäftige mich mit den bildungspolitischen und gesetzlichen Grundlagen, mit den strukturellen und organisatorischen Maßnahmen, und auf der Ebene des Unterrichts mit methodisch-didaktischen Aspekten, die im Zuge der Bemühungen den FSU in der Türkei mit der europäischen Sprachenpolitik zu harmonisieren auf den Prüfstand kommen müssen.

## 2. BILDUNGSPOLITISCHE GRUNDLAGEN DES FSU

Ein für die Sprachenpolitik der EU relevanter Aspekt und theoretischer Hintergrund ist der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur (Ammon 2003). Das Interesse am Erlernen europäischer FSn wird dabei als Voraussetzung für die Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Identität und zugleich als Perspektive für das Miteinanderleben von Menschen verschiedener europäischer Kulturen angesehen. So stellt Raasch (1992) über das Lernen von Sprachen und die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins fest, dass bei aller Verschiedenheit der Erwartungen an Europa es in einer Hinsicht eine einheitliche Einschätzung gibt: „Ohne sprachliche Kompetenz wird das europäische Haus nicht gebaut werden können, ohne Sprachkompetenz wird es kein Miteinander zwischen den Bewohnern dieses Hauses geben“ (S. 226 )

Dieses in der EU existierende Verständnis von der Ausbildung einer gemeinsamen europäischen Identität durch das Lernen von FSn ist in der türkischen Gesellschaft aus verschiedenen Gründen noch stark unterentwickelt, so dass die Thematik auch im bildungs- bzw. sprachpolitischen Bereich einen noch zu geringen Stellenwert hat. Da die Türkei noch nicht in dieses Haus eingetreten ist, finden Diskussionen über die Mehrsprachigkeit auch nur in einem unnatürlichen Kontext statt, denn als

Beitrittskandidat und als nicht volles Mitglied der EU fehlen hier die realen Grundlagen und die erforderlichen Motive für die Identifikation mit Europa. Die Mehrsprachigkeit über den institutionellen FSU zu erreichen erweist sich dadurch nur als eine rein formale Maßnahme.

Wenn die Mehrsprachigkeit als Teil einer europäischen Integration und Identität tatsächlich ein Ziel der Bildungs- bzw. Sprachpolitik in der Türkei sein sollte, so wie es derzeit von vielen Pädagogen und Fremdsprachendidaktikern gefordert wird (vgl. Demirel 2005), müssten viel umfangreichere und gezieltere flankierende Maßnahmen ergriffen werden. Ein auf die europäische Mehrsprachigkeit und Identität hin ausgerichteter FSU müsste sich grundsätzlich aus den gesetzlichen Grundlagen für das Lehren und Lernen von FSu, d.h. dem „Grundgesetz über Nationale Erziehung und Bildung“, dem „Gesetz über die fremdsprachliche Erziehung und den fremdsprachlichen Unterricht und das Erlernen von verschiedenen Sprachen und Dialekten durch türkische Staatsbürger“ und der „Ausführungsbestimmung des Erziehungsministeriums über die fremdsprachliche Erziehung und den fremdsprachlichen Unterricht ableiten lassen. Doch liegt dem türkischen Grundgesetz über Nationale Erziehung und Bildung (Başbakanlık 1973) und seinen Zielen und Prinzipien ein stark nationaler Ansatz zugrunde und von einer europäischen bzw. internationalen Dimension in der Bildung ist an keiner Stelle dieses Schulgesetzes die Rede. Die Bewahrung der nationalen Einheit, der Demokratie und des Laizismus sowie die Entwicklung des Wohlstands der türkischen Gesellschaft zeichnen sich hier als vorrangige Ziele der nationalen Bildung und Erziehung aus.

Trotz der langjährigen Reformbestrebungen, den FSU an europäischen Maßstäben zu orientieren, intendieren auch weder das Gesetz über die fremdsprachliche Erziehung und den fremdsprachlichen Unterricht (vgl. Başbakanlık 1983) noch die Ausführbestimmung dieses Gesetzes (vgl. Başbakanlık 2006) die Förderung der Identitätsbildung und interkulturellen Kompetenz als Ziel europäischer Mehrsprachigkeit. Zitiert sei an dieser Stelle Artikel 5 der Ausführungsbestimmung, der das Ziel des FSU deutlich zum Ausdruck bringt: „Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts an den schulischen Bildungseinrichtungen ist es, unter Beachtung der jeweiligen Stufe der Lerner die Fertigkeiten a) Hörverstehen, b) Leseverstehen c) Sprechen und d) Schreiben zu vermitteln. Die Lerner sollen in der Fremdsprache kommunizieren können und eine positive Einstellung zum Fremdsprachenunterricht entwickeln“. Der FSU in der Türkei ist im Wesentlichen auf das Ziel der Kommunikation ausgerichtet. Die europäische Fremdsprachendidaktik betont dagegen „mehr denn je wünschenswerte identifikatorische Funktionen von Fremdsprachenkenntnissen, [...] die vor allem von den Bemühungen um ein einheitliches Europa bestimmt ist“ (Hüllen 1992).

Zu den primären Aufgaben einer europaorientierten Bildungspolitik müsste es daher in erster Linie gehören, die im türkischen Schulgesetz aufgeführten (und oben genannten) Ziele und Prinzipien der nationalen Bildung um europäische bzw. internationale Bildungsziele zu erweitern und neu zu bestimmen. Ein neues relevantes Bildungsziel müsste es sein, im weiten Sinne das Wissen über andere Kulturen zu fördern und im engen Sinne ein Bewusstsein für die europäische Kultur zu entwickeln. Um dieses neue Bildungsziel zu erreichen, wäre ein eigenes Schulfach einzuführen, das sich in erster Linie mit verschiedenen Aspekten der EU befasst und die türkischen Schüler auf die Herausforderungen der EU vorbereitet. Denn trotz des langjährigen Integrationsprozesses sind Kenntnisse der Ziele, Werte und Aufgaben der EU in der türkischen Gesellschaft noch immer wenig verbreitet.

Nur auf der Grundlage der Innovation des Schulgesetzes und des Gesetzes über die fremdsprachliche Erziehung und den fremdsprachlichen Unterricht könnten die Institution Schule und die hier tätigen Lehrer, deren Hauptaufgabe darin besteht die nationalen Bildungsziele zu realisieren, für die europäische Thematik und die europäische Idee motiviert und ermutigt werden.

Durch einen solchen Schritt könnte nicht zuletzt auch den euroskeptischen Stimmen entgegengewirkt werden. Denn ein EU-Beitritt ist in der Türkei alles andere als unumstritten, was mit Ängsten vor Identitätsverlust und vor Einschränkungen der nationalen Selbstbestimmung verbunden ist und von anti-europäisch orientierten türkischen Medien unterstützt wird. Dieses Thema gehört zu den wesentlichen aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen, und nicht zuletzt durch den Einfluss der Medien, die sich tagtäglich mit den Chancen einer zukünftigen EU-Mitgliedschaft beschäftigen,

macht sich ein Überdruß bemerkbar, der sich als hinderlich für die Ziele und Erwartungen an den europäischen Integrationsprozess erweist.

Einer der Hauptgründe für Positionierungen gegen Europa ist die Tatsache, dass auf europäischer Seite mitunter wenig zimperlich mit der Türkei umgegangen wird und den Türken die europäische Identität von manchen anderen Europäern häufig per se abgesprochen wird. Nachrichtenmeldungen wie: „Die Türkei gehört nicht zu Europa. Das tat sie nie, weder geografisch noch kulturell. Das Erbe der Antike, die jüdisch-christliche Ethik, die Renaissance und die Aufklärung sind an ihr genauso vorübergegangen wie an uns die Kultur des Harems“ (Schuster & Köppel 2004) verdeutlichen die Verbreitung europäischer anti-türkischer Stimmungen, was zu Enttäuschungen und Pessimismus in der türkischen Gesellschaft führt. Darüber hinaus widersprechen solche subjektiven Argumente auch der „Charta der Europäischen Identität“ in der es heißt: „Europäer ist man nicht von Geburt, sondern wird es durch Bildung.“

### 3. STRUKTURELLE UND ORGANISATORISCHE ASPEKTE DES FSU

Ein für die EU weiterer und wichtiger sprachpolitischer Aspekt ist die „unermüdlich proklamierte Fremdsprachen-Zweisprachigkeit aller zukünftigen EU-Bürger“ (Ammon 2003). Die EU fordert seit mehreren Jahren den Unterricht von mindestens zwei FSn ab der frühen Kindheit und verfolgt das Ziel, die Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle EU-Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache über Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen. Angeregt von diesem grundsätzlichen europäischen Ziel der Mehrsprachigkeit lassen sich in der aktuellen türkischen Sprachenpolitik wie oben bereits skizziert wesentliche strukturelle und organisatorische Neuerungen erkennen. Im Rahmen dieser Neuerungen kommt dem frühen Beginn des FSUs, der Intensität und der Dauer sowie der Kontinuität des Unterrichts eine wesentliche Bedeutung zu. Besondere Aufmerksamkeit wird aber auch dem Ausweiten des Sprachenangebots und der Sprachenfolge entgegengebracht. Im Folgenden sollen diese relevanten Punkte am Beispiel von Deutsch als zweite FS diskutiert werden.

#### 3.1. Beginn, Dauer und Kontinuität des FSU

Um die Mehrsprachigkeit im europäischen Sinne anzustreben und die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei FSn zu fördern und zu sichern, gehört der Erwerb einer FS an den Primarschulen ab der 4. Klasse zum Pflichtprogramm. Darüber hinaus können alle Schüler zeitgleich eine weitere FS wählen, so dass theoretisch bereits in der Primarstufe zwei FSn gelernt werden können (vgl. Başbakanlık 2006). Nach den z. Zt. geltenden Lehrplänen bieten auch alle weiterführenden Schulen eine zweite FS an, die an den Anadolu Gymnasien obligatorisch unterrichtet wird und an allen anderen gymnasialen Schultypen ein fakultatives Angebot ist.

Die folgende Tabelle skizziert die Stundenverteilung von Deutsch als zweite FS im Primarbereich und an den weiterführenden Schulen am Modell der Anadolu Gymnasien, die hinsichtlich des Deutschunterrichts (DU) die wichtigste Gruppe bilden. Die dem DU zugeteilte Stundenzahl geht auf einen Erlass des Erziehungsministeriums zurück (MEB 2005a) „die Unterrichtsstunden des FSUs an den Primar- und Sekundarschulen entsprechend den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens neu zu regeln“ (S.381).

**Tabelle 1: Unterrichtsstunden Der Zweiten FS**

Klasse	Primarstufe					Sekundarstufe			
	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2.FS/ WSt	2	2	2	2	2	-	2	2	2
WSt insgesamt	360 WSt					216 WSt			

Aus der Tabelle wird deutlich, dass jeder Schüler theoretisch die Möglichkeit hat am Ende der Sekundarschule mit insgesamt 576 WSt DU (und zwar 360 WSt in der Primarstufe und 216 WSt in der Sekundarstufe) die Niveaustufe B1 zu erreichen. So situiert das Goethe Institut z.B. das Zertifikat

Deutsch für Jugendliche (ZD j) für Deutsch als Fremd- oder als Zweitsprache in der Regel mit 300 bis 600 Unterrichtseinheiten entsprechend den Stufen des GER auf das Niveau B1. In der Tat aber legt der türkische Lehrplan für Deutsch als zweite FS am Ende der Sekundarstufe das Niveau A1+an. Dies lässt dadurch erklären, dass der optional in der Primarstufe einsetzende Unterricht in der zweiten FS im Sekundarbereich nicht fortgesetzt wird, sondern wieder bei Null beginnt, da nur ein Teil der Schüler DU erhalten hat, ein anderer Teil jedoch ohne Vorkenntnisse an die weiterführenden Schulen eintritt. Diese Praxis widerspricht einerseits der Absicht des Erziehungsministeriums in der zweiten FS ein Zielniveau von B2 zu erreichen und andererseits heißt es in Artikel 6 der Ausführungsbestimmung über den fremdsprachlichen Unterricht ausdrücklich, dass sich „die weiterführenden Schulen strukturell und inhaltlich sowie methodisch auf das in der Primarschule Gelernte berufen müssen“ (Başbakanlık 2006 ebd.).

Ein erfolgreiches Sprachenlernen würde also erfordern, die heterogene fremdsprachliche Ausgangslage der Schüler an das höchste Niveau, also an die Gruppe mit deutschsprachigen Vorkenntnissen anzugleichen, anstatt wie bisher, die aus der Primarschule optional mitgebrachten Fertigkeiten und Kompetenzen in der zweiten FS unbeachtet zu lassen und wieder bei Null zu beginnen. Optimal wäre es, den Sprachstand von Schüler ohne Vorkenntnisse in der 9. Klasse, wo nach dem Lehrplan kein DU vorgesehen ist, durch intensiven DU zu kompensieren, so dass in der 10. Jahrgangsstufe alle Schüler mit gleichem Sprachstand den Unterricht mit der Niveaustufe A2 beginnen und am Ende der Sekundarstufe das angestrebte Zielniveau B2 erreichen könnten.

Als wichtigste Voraussetzung für einen optimalen DU bleibt jedoch immer noch die Umsetzung der Beschlüsse und Absichtserklärungen des Erziehungsministeriums, die zweite FS zunächst für die Schüler aller Sekundarschultypen obligatorisch zu machen und diese Maßnahme schrittweise auf den Primarbereich auszudehnen. Ein solcher Schritt würde sich auch in die europäische Sprachenpolitik einfügen, die im Interesse der Mehrsprachigkeit einerseits einen möglichst frühzeitigen Beginn und andererseits eine Kontinuität des FSU nahe legt.

Ein früh beginnender und kontinuierlicher DU in der zweiten FS würde nun endlich auch die Überarbeitung aufeinander abgestimmter Lehrpläne und Lehrmaterialien erforderlich machen. Dabei müsste ein von der 4. Klasse bis zur 12. Klasse durchgängiger Lehrplan für die zweite FS entwickelt werden, der sich inhaltlich, methodisch und in Bezug auf die erreichten Ziele unmittelbar an den Unterricht in der vorhergehenden Klasse anschließt. Auf diese Weise wird der erzielte Lernfortschritt deutlich sichtbar, sowohl die Motivation als auch das erreichte Sprachniveau würden spürbar steigen.

### **3.2. Das Fremdsprachenangebot und die Sprachenfolge**

Eine europäische Mehrsprachigkeit anzustreben bedeutet aber auch das Angebot an FS an den türkischen Schulen zu erweitern, weshalb in den letzten Jahren die vorgesehene Fremdsprachenpalette eindeutig breiter geworden ist. Alle Schüler an den Primar- sowie Sekundarschulen können „entsprechend ihren Bedürfnissen und Interessen und unter Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen eine der acht Sprachen, Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Japanisch oder Chinesisch als fremdsprachliches Fach wählen“ (Millî Eğitim Bakanlığı 2005 b). Theoretisch kann also jede FS aus dieser Liste unterrichtet werden.

Die praktische Umsetzung dieses Erlasses zeigt jedoch, dass das oben aufgeführte Angebot bei weitem nicht den tatsächlich in den Schulen unterrichteten FSn entspricht und aus verschiedenen Gründen häufig stark begrenzt ist. Denn zum einen halten die Schulen nach wie vor an dem traditionellen Angebot von Englisch, Deutsch und Französisch fest und zum anderen gibt es nicht genügend Schüler, die sich für eine andere Sprache außer Englisch interessieren. Die folgende Tabelle zeigt die Schülerzahlen an staatlichen türkischen Gymnasien im Schuljahr 2008/ 09, die als erste FS nicht Englisch gewählt haben.

**Tabelle 2: Lernerzahlen der ersten Fremdsprache An Staatlichen Gymnasien**

		<b>Anzahl der Lerner</b>
1.	Deutsch	10.281
2.	Französisch	1.147
3.	Russisch	120

Quelle: Abteilung für Statistik und Informationssysteme im türkischen Erziehungsministerium; Interner Ausdruck wurde der Verfasserin von der Deutschabteilung des Obersten Erziehungsrats überlassen.

Englisch ist die mit Abstand am meisten gewählte erste FS. Von den insgesamt 3.837.164 an den Sekundarschulen offiziell immatrikulierten Schülern lernten zum Schuljahr 2008/09 nur 10.281 Schüler Deutsch, 1147 Französisch und nur 120 Schüler Russisch als erste FS.

Die quantitative Verbreitung des Englischen an den türkischen Schulen lässt darauf schließen, dass es nach wie vor weniger reales Interesse an einer zweiten FS als eine enorme Nachfrage nach dem intensiven Erwerb des Englischen besteht. Diese Grundhaltung gegenüber der zweiten FS wird besonders an dem zahlenmäßigen Anteil der Lerner einer zweiten FS im Verhältnis zu der Gesamtschülerzahl deutlich. Obwohl das Erlernen einer zweiten FS durchaus den individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen entspricht, wird dieses Schulfach de facto immer noch von zu wenigen Schülern gewählt. Dies belegt auch die folgende Tabelle über die Schülerzahlen der zweiten FS im Schuljahr 2008/ 09 an den staatlichen Gymnasien.

**Tabelle 3: Lernerzahlen der zweiten Fremdsprache An Staatlichen Gymnasien**

		<b>Anzahl der Lerner</b>
1.	Deutsch	235.730
2.	Englisch	29.164
3.	Französisch	17.657
4.	Russisch	2.349
5.	Italienisch	489
6.	Latein	296
7.	Chinesisch	229
8.	Japanisch	182

Quelle: Abteilung für Statistik und Informationssysteme im türkischen Erziehungsministerium; Interner Ausdruck wurde der Verfasserin von der Deutschabteilung des Obersten Erziehungsrats überlassen.

Zum Schuljahr 2008/09 lernten an den staatlichen Gymnasien nur 235.730 der insgesamt immatrikulierten Schüler Deutsch als zweite FS, obwohl Deutsch im Schulbereich die am frequentesten gelehrte und gelernte zweite FS ist und von einem Teil der Schüler obligatorisch gewählt wird.

Wenn die türkische Sprachenpolitik die Vorgaben der europäischen Mehrsprachigkeit, nach der erst das Erlernen einer zweiten FS die Voraussetzungen zu einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit schafft, ernst nehmen und übernehmen will, müsste das allgemeine Bewusstsein für die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen unbedingt verändert werden. Denn die Beschränkung auf das Englische hat unmittelbare Konsequenzen für die Motivation und den Bedarf von türkischen Schülern, eine weitere Sprache zu erlernen, zumal nach der allgemein verbreiteten Meinung unter den Schülern, Englischkenntnisse genügen, multilingualen und multikulturellen Beziehungen herzustellen.

Dem Lernen einer weiteren FS steht auch die Tatsache im Wege, dass viele türkische Schüler beim Erwerb einer europäischen Sprache besondere individuelle Schwierigkeiten haben. Bedenkt man, dass das Türkische und die europäischen Sprachen typologisch gesehen grundverschieden sind und die institutionellen Rahmenbedingungen (reduzierte WSt für die zweite FS; Klassenstärken usw.) den Unterricht zusätzlich noch erschweren, so stellt sich der freiwillige Erwerb einer weiteren europäischen Sprache als ein potenziertes Problem dar.

Die Lernbereitschaft einer weiteren FS wird im Wesentlichen aber auch durch das stark auf Prüfungen orientierte türkische Schulsystem beeinflusst. Die Prüfungen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarschule und von der weiterführenden Schule zum Tertiärbereich erfordern einen erhöhten Zeit- und Lernaufwand, so dass viele Schüler die Wahl einer zweiten FS als zusätzliche Belastung und Anforderung betrachten. Hinzu kommt, dass Kenntnisse einer zweiten FS für die einzelnen Übergangsstufen keine Konsequenzen haben und prüfungsirrelevant sind.

Um die Mehrsprachigkeit tatsächlich im Schulsystem zu etablieren und die Nachfrage nach einer zweiten FS auszubauen, sind folgende Maßnahmen dringend erforderlich: Entsprechend dem europäischen Argument, nach der man nur dann als mehrsprachig gilt, wenn man neben seiner Muttersprache Kenntnisse in mindestens zwei weiteren FS besitzt, sollte allgemein für das Lernen der zweiten FS und im besonderen für die deutsche Sprache geworben werden.

Damit sich das Kommunikationspotenzial in der zweiten FS deutlich erhöht, müsste unbedingt beachtet werden, dass die Schüler besondere Hilfe beim Erlernen einer weiteren europäischen Sprache brauchen. Die Grundlagen der bereits erworbenen Kenntnisse in der ersten FS (in diesem Fall Englisch) sollten unbedingt genutzt werden, eine weitere europäische Sprache schneller zu erlernen. Die Sprachenfolge müsste in die Richtung gelenkt werden, dass Synergien entstehen. Das Lernangebot an türkischen Schulen mit Englisch- Deutsch als germanische Sprachen; das Französische, Italienische und Spanische als romanische Sprachen bieten gute Grundlagen zur Koordination.

Um die eine Sprache gegenüber der anderen nicht zu bevorzugen, sollte auch die Qualität der in der zweiten FS erworbenen Kenntnisse parallel zu den im Englischen durchgeführten Sprachstandstests überprüft werden. Ein vorgegebenes Kompetenzniveau (z.B. B1 für FS1 und B2 für FS2) sollte am Ende der Schulzeit durch anerkannte Prüfungen (z.B. Fit in Deutsch und Zertifikat Deutsch für Jugendliche) abgeprüft und zertifiziert werden. Dafür müsste allerdings die Stundenzahl für die zweite FS entschieden erhöht werden.

Nicht zuletzt ergeht für eine Überwindung des restriktiven Verhaltens gegenüber anderen FS außer Englisch die Forderung, einerseits durch methodische Schritte die Qualität des Unterrichts in der zweiten FS zu verbessern und andererseits Lehrer für die neu hinzu gekommenen Sprachen auszubilden, worauf in den folgenden Kapiteln eingegangen werden soll.

### **3.3. Beschränkungen in der universitären Sprachenausbildung**

Für eine tatsächliche Etablierung der an den türkischen Schulen angebotenen FS, gilt aber vor allem Lehrer für die neu hinzu gekommenen Sprachen auszubilden und genügend Lehrstellen für diese Sprache zu schaffen, denn bislang existiert eine universitäre Lehrerausbildung nur in den Sprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Japanisch und Arabisch. Darüber hinaus besteht zurzeit für die Absolventen der Philosophischen Fakultäten der Anglistik, Germanistik, der Französisistik, der Hispanistik, der Italianistik, der Russistik und der Sinologie nur durch ein Zusatzstudium die Möglichkeit die Lehrberechtigung zu erhalten, allerdings ist dies z. Zt. In vielen Fällen nur als theoretische Möglichkeit gegeben. (vgl. Liste des Erziehungsministeriums über absolvierte Studiengänge und der Lehrberechtigung in den entsprechenden Schulfächern <http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Von der genannten Einschränkung abgesehen, sollte es grundsätzlich möglich sein, dass alle europäischen Sprachen zumindest an den Hochschulen vermittelt werden. Auf dem momentanen Stand der angebotenen Fremdsprachenstudiengänge wäre es verfehlt, von einer tatsächlich an der EU orientierten Sprachenpolitik als solcher zu sprechen, denn die Mehrzahl der zurzeit anerkannten 23 EU-Amtsprachen wird an den türkischen Hochschulen nicht gelehrt. Die folgende Übersicht soll dies verdeutlichen: (Philologie/ Didaktik): Bulgarisch (+/-), Dänisch (-/-), Deutsch (+/+), Englisch (+/+), Estnisch (-/-), Finnisch (-/-), Französisch (+/+), Griechisch (+/-), Italienisch (+/-), Irisch (-/-), Lettisch (-/-), Litauisch (-/-), Maltesisch (-/-), Niederländisch (-/-), Polnisch (+/-), Portugiesisch (-/-), Rumänisch (-/-), Schwedisch (-/-), Slowakisch(-/-), Slowenisch (-/-), Spanisch (+/-), Tschechisch (-/-) und Ungarisch (-/-).

Eine EU- orientierte Sprachenpolitik würde erfordern, dass neue Fremdsprachenstudiengänge an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten aufgebaut werden, um Lehrer für neu hinzu gekommenen Sprachen auszubilden, damit die im Amtsblatt des Erziehungsministeriums aufgelisteten FSn tatsächlich in das schulische Unterrichtsangebot aufgenommen werden können und nicht nur in der Theorie existieren. Darüber hinaus müsste das Studienangebot allgemein in erheblichem Umfang um europäische Sprachen erweitert wird.

#### 4. METHODISCH-DIDAKTISCHE ASPEKTE DES FSU

Das europäische Mehrsprachigkeitskonzept wurde mit der Perspektive einer grundsätzlichen Verbesserung und Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit im europäischen Haus entwickelt. Zentralen Stellenwert in diesem Ansatz erhalten demzufolge die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz in der FS. Wenn man die in der EU entwickelten Lehrbücher für die europäischen FSn untersucht, wenn man die Curricula und die Lernziele analysiert, ist ein eindeutiger Schwerpunkt im Bereich der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu erkennen.

Betrachtet man nun den neuen Lehrplan für Deutsch als zweite FS des türkischen Erziehungsministeriums, erkennt man auch hier dieselben Prinzipien. Insofern gibt es also kein Problem. Wenn man aber die tatsächlichen Kompetenzen der Lernenden untersucht, wird offensichtlich, dass es im Bereich der Kommunikation elementare Lücken gibt. Die Gründe sind – wenn nicht im Lehrplan – in der Unterrichtspraxis und den Bedingungen des Unterrichts zu suchen.

Ein nicht zu unterschätzender Anteil der Lehrer dreht sich im Unterricht nach wie vor um die Grammatikachse, anstatt sich von den klaren Regeln der Grammatik zu lösen und sich auf den unsicheren Grund der freien Kommunikation zu begeben. Hinzu kommt, und hier sei eine Kritik an dem neuen Lehrplan der Ankaraner Deutschkommission erlaubt, dass neben den Lernzielvorgaben im Bereich der Feinziele samt Aufgabentypen und Prüfungsformen vergleichsweise viel und sehr detailliert auf den Bereich der Grammatik eingegangen wird (vgl. Lehrplan für Deutsch als zweite Fremdsprache <http://ogm.meb.gov.tr>). Das mutet zumindest seltsam an, und es stellt sich die Frage, ob es sich bei der Formulierung der Lernziele mit der Bekenntnis zur kommunikativen Kompetenz nicht nur um ein Lippenbekenntnis handelt. So gibt es zum Beispiel nur wenige Bemerkungen zur Aussprache, die doch ein integraler Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit ist.

Die Beobachtung der Unterrichtspraxis zeigt, dass das immer noch existente autoritäre Unterrichtsprinzip der Forderung nach freier Ausdrucksfähigkeit völlig widerspricht. Wenn man z.B. bei einem mündlichen Beitrag sich immer noch vor der ganzen Klasse erheben muss, ist das der spontanen und authentischen Kommunikation natürlich abträglich. Obwohl sich in der Frage von Lehrer- und Schülerrollen, von Disziplin und pädagogischen Grundprinzipien vieles bewegt, gibt es auch hier noch viel Entwicklungsbedarf.

Die Probleme auf methodisch- didaktischer Ebene lassen sich durch folgende Maßnahmen mittelfristig lösen: Die Schüler haben außerhalb des Unterrichts so gut wie keine Möglichkeit, von der FS Gebrauch zu machen. Bisher gibt es nur wenige Schüleraustauschprojekte und Schulpartnerschaften. Es fehlt für viele also die Motivation und die Realitätsanbindung. Durch Projekte in und mit der Zielsprache (Klassenpartnerschaften etc.) sollten kommunikative Bedürfnisse erweckt sowie interkulturelles Lernen angeregt werden.

Die Klassengröße sowie die Sozialformen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Kommunikationsfähigkeit der Lerner. Hier ist einerseits die Schulpolitik gefragt, andererseits die Methodenkompetenz der Lehrer. Sowohl im Bereich der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz der Lehrer als auch in der Methodenkompetenz besteht dringender Fortbildungsbedarf. Nur durch regelmäßige berufsbegleitende praxisorientierte Seminare kann hier eine tatsächliche Verbesserung erreicht werden.

Ein weiterer Aspekt ist die Diskussion um Mehrsprachigkeitscurricula (vor allem Deutsch nach Englisch). In der Unterrichtspraxis ist es bislang so, dass die meisten älteren Deutschlehrer kein Englisch sprechen und damit nicht nur den Schülern nicht helfen können, sondern die Schüler auch an der Kompetenz des Lehrers zweifeln, wenn er keine Auskunft zu Internationalismen, Anglizismen im

Deutschen oder gemeinsamem Wortschatz geben kann. Dieses Problem kann durch das Angebot von Englischkursen für Deutschlehrer von Seiten des Erziehungsministeriums angegangen werden.

Für die universitäre Ausbildung bedeutet es, dass die Studierenden der Fremdsprachendidaktiken, die sowieso in einer Gruppe zusammengefasst sind, gemeinsame Veranstaltungen besuchen sollten, Grundkenntnisse in der jeweils anderen Sprache und vor allem das Wissen um die Gemeinsamkeiten der Sprachen gemeinsam mit praktischer Erfahrung erwerben sollten. Dieser fächerübergreifende Unterricht schafft sicher über die geplanten Lernziele hinaus Synergieeffekte, die den Studierenden auch später in ihrer Tätigkeit als Lehrer zugute kommen.

## 5. SCHLUSSBETRACHTUNG

Einerseits wurden in der Türkei in Anlehnung an europäische Konzepte der Mehrsprachigkeitserziehung seit mehreren Jahren entscheidende bildungs- und fremdsprachenpolitische Reformen eingeleitet, andererseits bleiben aufgrund überkommener Gesetze und Mängel struktureller und administrativer Art die Bemühungen unzureichend, den FSU tatsächlich an den Maßstäben und Zielen der EU zu orientieren. Das könnte daran liegen, dass die Reformen und Bemühungen aufgrund fehlender realistischer Grundlagen tatsächliches Interesse an der Verbesserung des fremdsprachlichen Unterrichts als Teil einer europäischen Bildungs- und Fremdsprachenpolitik ausdrücken. Zu betonen bleibt jedoch, dass trotz der Europamüdigkeit und zahlreicher Probleme im Zusammenhang mit dem Beitrittsprozess die Fremdsprachenpolitik weiterhin europaorientiert und progressiv ausgerichtet ist. Hier ist der Ansatzpunkt für weitergehende Reformen und Neustrukturierungen, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen müssen. Gefragt sind die Administratoren und Organisatoren von Bildung genauso wie die Lehrer, die sich durch Aus- und Weiterbildung mit den veränderten Paradigmen einer europäischen Mehrsprachigkeitspolitik vertraut machen und darin kompetent werden müssen. Vor allem aber ist relevant, und mit dieser Frage steht und fällt das gesamte Bildungskonzept für die FSU, ob und wann die Türkei tatsächlich in die EU aufgenommen werden wird.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Ammon, U. (2003). Sprachenpolitik in Europa - unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache 40 H. 4*, 195-209.
- Arnold, W. (1995). Fremdsprachen im Sekundarbereich I. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (109 -112). Tübingen: Francke.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (Hrsg.) (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete 14574*, 1-5. Ankara: Başbakanlık Basım Evi.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (Hrsg.) (1983). Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun. *Resmî Gazete 18196*, 24. Ankara: Başbakanlık Basım Evi.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (Hrsg.) (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği. *Resmî Gazete 26184*, 54-55. Ankara: Başbakanlık Basım Evi.
- De Cillia, R. (2004). Sprachenpolitik und Schulsprachenpolitik in Europa. Vielfalt oder europäische Einheitssprache? *Informationen zur Deutschdidaktik 1/2004*, 29-42.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Millî Eğitim 167*, 71-80.
- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliğinin Dil Politikası ve Türkiye. *Littera 12*, 249-258.
- Hüllen, W. (1992). Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. Über Probleme der Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik 20 H. 3*, 298-317.
- Krumm, H.-J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20*, 13-36.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Orta Öğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı (2009). Abruflar unter [http://ogm.meb.gov.tr/prog\\_dyr.asp](http://ogm.meb.gov.tr/prog_dyr.asp). Letzter Stand 15 Juli
- Millî Eğitim Bakanlığı (Hrsg.) (2005 a). Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması. *Tebliğler Dergisi*. Haziran 2573, 381. Ankara: MEB Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (Hrsg.) (2005 b). Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. *Tebliğler Dergisi* Ağustos 2575, 489-492. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (Hrsg.) (2008). *Millî Eğitim İstatistikleri 2008-2009*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (Hrsg.) (2009). *2009 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Polat, T. & Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (2). Abruflbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12/beitrag/TapanundPolat1.htm>. Letzter Stand 12. April 2009.
- Polat, T. (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* XIII, 29-39.
- Raasch, A. (1992). Die Sprachen und die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 45, 226-235.
- Schuster, J.& Köppel,R. (2004, 24. September ). Zehn Gründe gegen den EU-Beitritt der Türkei. Abruflbar unter <http://www.welt.de/print-welt/article342468/>.html. Letzter Stand 15. Mai 2009.

## EXTENDED ABSTRACT

Various adjustment works have been carried out in Turkey over the years to bring closer foreign language teaching in Turkish schools to that of European Union (EU) member states' schools. This study examines the developments which have taken place in foreign language teaching in Turkey, from the perspective of important aims and principles of multi-language policies in the EU and certain concrete problems which do not fit with the EU adjustment process are discussed.

The central point of view of the European language policy is the close link between language, culture and the European identity. The learning of European languages in EU member states is prerequisite for both people from different European cultures to live together and the development of a European consciousness and identity.

However this principle understanding of the EU regarding the learning of European languages are not among the targets of Turkey's present foreign languages policy. In fact, our country does not have real reasons to learn European languages in order to develop a common European identity or consciousness. On the other hand, the legislation which forms the basis of foreign language education and teaching foresee other priorities.

The aims and fundamental principles of the Principle Law on Turkish National Education rest on a nationalist basis. The primary aim of this law is the protection of national unity, democracy, secularism and the provision of the welfare of Turkish society.

Despite the reforms having been carried out over the years to bring foreign language teaching closer to EU targets, neither the Law on Foreign Language Education and Teaching, nor the Foreign Language Education and Teaching Directive see intercultural competence among the targets of foreign language courses. The essential aim of foreign language teaching is limited to "communicating and the development of a positive outlook on the foreign language". However in the EU adjustment process, the legislation should also cover the targets of increasing knowledge regarding other cultures and the development of European consciousness. To prepare Turkish students to EU conditions a course on the history, political and cultural outlook of the European Union should be considered.

Another central perspective of the EU language policy is that each European citizen should be able to speak in two foreign languages. To reach this aim, the EU demands that language teaching begin at an early age. Since the 1997/ 98 school year, first foreign language in primary schools has been made compulsory from the fourth grade onwards, and a second foreign language is taught as an elective. Based on this, since 2004, two foreign languages have been made compulsory at Anatolian High Schools, while in other types of high school the second foreign language remains an elective. However, that the second foreign language is still an elective in most of our schools brings with it certain problems. While the total teaching hours of the second foreign language taught electively at primary schools and the hours allocated of this language in high school bring the student up to the level of B1 according to the Common European criteria, according to the teaching program for German as a foreign language, the level of A1+ must have been attained by students completing high school. The reason for this disparity is that at high school the teaching of secondary foreign languages starts from starter and the second foreign language choices of some students made at primary school are not taken into consideration.

What is needed in order to realise the principle of "having two foreign languages" supported by the EU in Turkey is for the Ministry of National Education (MNE) to rapidly implement the decisions it has taken to make teaching of a second foreign language compulsory in all high schools, followed

by all primary schools. Another step to be taken is to prepare the foreign language education programs and appropriate materials content and methodology in line with the principle of continuity.

In line with adjustment to the EU's multilingual policy, a new decision by the MNE has increased the foreign language options offered to students. Accordingly, as of the 2005/06 school year students in primary and secondary education could choose one among from English, French, German, Spanish, Italian, Russian, Japanese and Chinese as a first or a second foreign language.

In the implementation of this decision English is the most elected first language by a wide margin. However, there is no significant interest in the teaching and learning of a second foreign language and that the second foreign languages courses are elected by very few pupils.

Students who spend a lot of time and effort to prepare for the entrance examinations see a second foreign language as an additional burden. Furthermore, important structural differences between Turkish and European languages make learning more difficult.

So, the possibility of helping pupils studying a second foreign language through one which they have already learned (English) must be created. Such a possibility will be especially to the benefit of those students who have elected German in addition to English.

Another measure which will increase the importance and value of a second foreign language will be the regular measurement of the knowledge gained and capability regarding that language and documentation of the results. To ensure communication in foreign languages and to lend a positive outlook on other cultures is another tenet of foreign language teaching practices. The teaching programs developed by the MNE for German as a second foreign language are in line with this objective. However, when examined, the communication skills of students in the foreign languages show significant deficiencies. The reason for this lies not in the teaching program but in the implementation of teaching. Some teachers still continue to heavily emphasise grammar instead of developing communication abilities.

Also the possibilities for pupils to use the foreign language they have learned outside of class are limited. In foreign language courses, student centred learning and teaching must be taken as a basis.

Real progress must be attained through in-service training for teachers regarding the class implementations.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Türkiye'deki okullarda yabancı dil öğretimini Avrupa Birliğine (AB) üye ülkelerin yabancı dil öğretimine yaklaştırmak amacıyla yıllardan beri çeşitli uyum çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmada, AB'nin çok dillilik politikalarının önemli amaç ve ilkelerinden hareketle ülkemizdeki yabancı dil öğretiminde izlenen gelişmeler incelenmekte ve AB'ne uyum süreci ile bağdaşmayan somut sorunlar tartışılmaktadır. İkinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğretiminden yola çıkılan bu çalışmada, karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmektedir.

Avrupa dil politikasının merkezi bakış açısı, dil, kültür ve Avrupa kimliği arasındaki yakın ilişkidir. AB'ne üye ülkelerde Avrupa dillerinin öğrenilmesi, farklı Avrupa kültürlerinden insanların bir arada yaşaması ve ortak bir Avrupa kimliği ve bilinci geliştirilmesi için ön şart olarak kabul edilmektedir.

AB'nin, Avrupa dillerinin öğrenilmesi konusundaki bu temel anlayışı Türkiye'nin mevcut yabancı dil politikası hedefleri arasında yer almamaktadır. Zira AB'ne henüz tam üye olmayan ülkemizin, Avrupa dillerini, ortak bir Avrupa kimliği ve bilinci geliştirme amacıyla öğrenmesi için gerçek temelleri bulunmamaktadır. Diğer taraftan da yabancı dil eğitimi ve öğretimine temel olan yasalar (Milli Eğitim Temel Kanunu, Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Kanunu, Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği) başka öncelikler öngörmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanununun amaç ve ilkeleri ulusçu anlayışa dayanmaktadır. Ulusal birliği, demokrasiyi ve laikliği korumak, Türk toplumunun refahını sağlamak bu kanunun önde gelen hedeflerindedir. Yabancı dil öğretimini AB'nin hedeflerine yaklaştırmak amacıyla uzun yıllardan beri yapılan reformlara rağmen, ne Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Kanunu ne de Milli Eğitim Bakanlığının Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği kültürler arası yetiyi yabancı dil dersinin

amaçları arasında göstermemektedir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimine temel olan bu kanunlara göre; yabancı dil öğretiminin asıl amacı “yabancı dilde iletişim kurmak ve yabancı dile karşı olumlu bakış açısı geliştirmek” ile sınırlıdır. Oysa bu kanunlar; AB’ne uyum sürecinde, Avrupa eğitim politikasının da hedefi olan, diğer kültürlerle ilgili bilgiyi artırma ve Avrupa bilincini geliştirme, hedeflerini de kapsamalıdır. Türk öğrencilerini özellikle AB şartlarına hazırlamak için Avrupa Birliği tarihi, siyasi, kültürel bakış açılarını içeren bir dersin okutulması düşünülmelidir.

AB dil politikasının diğer bir önemli bakış açısı ise, her Avrupa vatandaşının en az iki yabancı dil konuşmasıdır. AB bu hedefine ulaşmak ve okullarda iki yabancı dilin öğrenilmesine olanak sağlamak için, yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılmasını istemektedir. Bu bağlamda, ülkemizde 1997/98 öğretim yılından beri ilköğretim okullarında birinci yabancı dil dördüncü sınıftan itibaren zorunlu, ikinci yabancı dil ise seçmeli olarak okutulmaktadır. AB’nin en az iki yabancı dil öğretilmesi ilkesine dayanarak 2004 yılından bu yana Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil zorunlu diğer liselerde ise seçmeli ders olarak sunulmaktadır.

Ancak okullarımızın bir çoğunda ikinci yabancı dilin hala seçmeli ders olarak sunulması bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. İlk öğretiminde seçmeli olarak okutulan ikinci yabancı dil ders saatleri ile bu dersin lisede okutulan saatlerinin toplamı öğrenciyi Avrupa Dil Kriterlerine (Ortak Avrupa Düzeni Diller Belgesine) göre B1 seviyesine getirmesine rağmen ikinci yabancı dil Almanca dersi öğretim programına göre öğrenci lise bitiminde ancak A1+ seviyesine ulaşmaktadır. Bunun nedeni, liselerdeki ikinci yabancı dil derslerine sıfırdan başlanması ve bazı öğrencilerin ilk öğretimde seçmeli olarak aldığı ikinci yabancı dil derslerinin dikkate alınmamasıdır.

AB tarafından desteklenen “iki yabancı dillilik” ilkesini ülkemizde gerçekleştirmek ve ikinci yabancı dil dersinin sürekliliğini sağlamak için gereken ise; Milli Eğitim Bakanlığının ikinci yabancı dili önce tüm liselerde sonra ise ilköğretim okullarında zorunlu bir ders haline getirme konusunda aldığı kararın bir an önce uygulamaya koymasındadır. Bakanlığın atması gereken diğer bir önemli adım ise; 4. sınıftan başlayan ve lise son sınıfa kadar yapı, içerik ve yöntem bakımından devamlılık ilkesi ile birbirini izleyen ikinci yabancı dil öğretim programları ve buna uygun öğretim malzemelerinin hazırlamasıdır.

AB’nin çok dillilik politikasının diğer bir hedefine uyum çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir kararı ile sunulan yabancı dil seçenekleri de genişletilmiştir. Bu göre 2005/06 öğretim yılında ilk ve orta öğretimdeki öğrenciler, İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Rusça, Japonca veya Çince den oluşan sekiz dilden birini birinci veya ikinci yabancı dil olarak seçebilmektedirler. Bu kararın uygulamasında ise İngilizce’nin açık ara en çok seçilen ilk yabancı dil olduğu görülmektedir. Ancak ikinci yabancı dilin öğretilmesi ve öğrenilmesine karşı gerçek bir ilginin bulunmadığı ve ikinci yabancı dil dersinin çok az öğrenci tarafından tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Zira ilköğretimden ortaöğretime, orta öğretimden yüksek öğrenime geçişte uygulanan yarışma sınavlarına hazırlanma için çok zaman ve emek harcayan öğrenciler ikinci yabancı dil öğrenimini ek yük olarak görmektedirler. Avrupa dilleri ile Türkçe arasındaki önemli yapısal farklılıklar ise, öğrenmeyi ayrıca zorlaştırmaktadır.

Bu şartlarda, öğrencilere ikinci bir Avrupa dilini öğrenirken daha önce öğrendiği bir Avrupa dilinin (yani İngilizce’nin) yardımcı olması olanağı yaratılmalıdır. Bu olanak özellikle İngilizce’den sonra Almanca’yı seçen öğrenenlere, ikinci yabancı dilin daha kolay ve çabuk öğrenilmesi bakımından yarar sağlayacaktır.

İkinci yabancı dilin önemini ve değerini artıracak diğer bir önlem ise derste edinilen bilgi ve dil becerilerinin kalitesini belirli aralıklarla (örneğin İngilizce için yapılan Seviye Belirleme Sınavına paralel olarak) ölçmek ve bunu belgelendirmek olacaktır.

Yabancı dilde iletişimi sağlamak ve başka kültürlerle karşı olumlu bakış açısı edindirmek AB’ne üye ülkelerin yabancı dil öğretimi uygulamalarının diğer bir merkezini oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının ikinci yabancı dil olarak Almanca için geliştirdiği öğretim programları AB’nin bu hedefi ile örtüşmektedir. Kültürler arası iletişim yetisi kazanmak bu programların birincil amacıdır. Ancak öğrencilerin yabancı dilde iletişim yetilerine bakıldığında, önemli eksiklikler görülmektedir. Bunun sebebi öğretim programında değil, dersin uygulanmasında aranmalıdır. İletimsel becerileri geliştirecek yerde bazı öğretmenler tarafından hala ağırlıklı olarak dilbilgisi öğretilmektedir. Ayrıca

öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili ders dışında kullanma olanakları da sınırlıdır. Yabancı dil dersi uygulamalarında iletişimsel becerileri geliştirebilmek için öğrenci ve öğrenme merkezli öğretim esas alınmalı; farklı projelerle iletişimsel gereksinimler artırılmalıdır. Öğretmenlere ders uygulamalarına yönelik süreklilik arz eden hizmet içi eğitim ile gerçek ilerlemeye ulaşılmalıdır.