

**ANKARANER BEITRÄGE
ZUR GERMANISTIK**

Ankara, April 1991

INHALTSVERZEICHNIS

VORSCHLÄGE ZUR CURRICULAREN PLANUNG IM BEREICH DER GERMANISTIK UND DaF

Alman Dili Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Programları ile ilgili Düşünce ve Öneriler Hüseyin Salihoğlu.....	7
Hochschul- und Fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehrausbildung in der Türkei Onur Bilge Kula.....	13
Yüksek Öğretimde Nitelik Sorunu- Üniversitede Köklü Değişikliklerin Gerekliliği Zehra İpşiroğlu	25
Fortsetzung der Überlegungen zur curricularen Planung im Bereich Germanistik und Deutschdidaktik Şara Sayın.....	35
Vorschläge zur Vereinheitlichung der germanistischen Magister- und Promotionsstudiengänge in der Türkei Yılmaz Özbek.....	43
Lehramtstudiengänge und Magisterstudiengänge an Universitäten der Bundesrepublik Deutschland Wolf König	51
Versuch eines Curriculums für die Deutsche Abteilung der Eğitim Fakultät in Bursa Thomas Röger.....	63

DARBIETUNG NEUER LEHRMATERIALIEN

Vorstellung des Studienheftes für die Lehrerausbildung im Fach Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts Nilüfer Tapan.....	71
Methodikunterricht in der Lehrerfortbildung Sabine Hagemann-Ünlüsoy	79
Überlegungen zur mehr textorientierten Einführung in die Linguistik Şeyda Ozil.....	89

Yöntem - Okuma/Öğrenme	
Fatma Erkman Akerson	95
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı On Yaşında	
Mustafa Çakır	103
Der sach-und fachsprachige Text und seine didaktischen Möglichkeiten	
Pia Angela Göktürk	113

BEITRÄGE ZU FACHSPEZIFISCHEN FRAGEN

Der interkulturelle Ansatz und einige Überlegungen zum Deutschunterricht in der Türkei	
Tülin Polat	125
Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei– Methodische und lerntheoretische Überlegungen	
Tahir Balcı	133
Vorschläge zu Lehrinhalten der Übersetzungsübungen im Rahmen einer Übersetzerausbildung	
Turgay Kurultay	141
Yükseköğretimde Gençlik Yazını	
Selahattin Dilidüzgün	149
Alman Dili Yazını ve Eğitimi Bölümlerinde Yazın Eleştirisi Dersi	
Çağlar Tanyeri Ergand.....	155
Vorschläge zu einem lernerorientierten Literaturunterricht	
Nilüfer Kuruyazıcı	159
Märchen im Fremdsprachenunterricht	
Memnune Yaman	165
Über die Rolle zeitgenössischer Texte im Literaturunterricht	
Gertrude Durusoy	169
Heinrich von Kleist, Botho Strauß und Leseinteressen türkischer Studenten - ein Unterrichtsbericht	
Helge Job	177
Den jungen Mann verstehen; literaturdidaktische Überlegungen zu einem Prosatext von Thomas Bernhard	
H. Theo Otten	183
Fortbildung von Deutschlehrern in der Türkei	
Jürgen Lenzko.....	193

Vorwort

Das Symposium über PERSPEKTIVEN DES GERMANISTIK STUDIUMS IN DER TÜRKEI, das vom 19.9. bis 21. 9. 1990 in Istanbul stattfand, war Anlaß eines intensiven Gedankenaustausches zwischen den türkischen Germanisten nicht nur unter sich, sondern auch mit ihren deutschen Kollegen und Mitarbeitern/-Innen in der Türkei.

Die Probleme und Fragen, die beim ersten Symposium in Adana aufgeworfen sind, wurden hier wieder aufgenommen und weiterreflektiert, um realisierbare Lösungen zu finden.

Den Themenbereich des zweiten Symposiums bildeten 'curriculare Planung', 'Darbietung der Lehrmaterialien' sowie 'fachspezifische Fragen', zu denen einzelne Beiträge konkrete und praxisbezogene Vorschläge geliefert haben. Angesichts der veränderten Bedingungen und Voraussetzungen des Germanistik- und Deutschdidaktikstudiums in der Türkei wurde über Aufgaben und Möglichkeiten der Germanistik- und Deutschdidaktikabteilungen nicht nur nachgedacht, sondern auch versucht, anzustrebende neue Ziele zu formulieren.

Der interkulturell-hermeneutische Ansatz war weiterhin der Leitfaden der Gespräche.

Wir hoffen, daß dieses begonnene Gespräch auch weiterhin seine Früchte trägt und danken Herrn Lenzko und Frau Hagemann, den Leitern/Innen der pädagogischen Verbindungsstellen in Ankara und in Istanbul, und in ihrer Person auch dem Goethe - Institut, daß sie dieses Forum, auf dem die Gespräche haben stattfinden können, ermöglicht haben.

Prof. Dr. Şârâ Sayın

ALMAN DİLİ EDEBİYATI VE ALMAN DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI İLE İLGİLİ DÜŞÜNCE VE ÖNERİLER

Hüseyin SALİHOĞLU

Cumhuriyet Devri Türkiye'sinde Orta Öğretim kurumlarına yabancı dil öğretmeni yetiştirme görevi başta Gazi Eğitim Enstitüsü olmak üzere eğitim enstitülerine verildiği ve bu kurumlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının uzun yıllar bursla desteklendiği bilinmektedir. Başlangıçta sınırlı sayıda olan eğitim enstitüleri artan öğrenci sayısı ve yeni açılan orta dereceli öğretim kurumlarının gereksinimi gözönüne alınarak zamanla artırılmıştır. Öte yandan her açılan yüksek okulda ya da üniversitede bir yabancı dil bölümünün bulunması âdeta şart koşulmuştur. Yine sonraki yıllarda eğitim enstitülerinin öğretmen yetiştiren bölümlerine paralel olarak ayrıca yabancı diller bölümleri de açılmıştır. Bu kurumlardan mezun olan öğretmen adayları orta dereceli öğretim kurumlarına öncelikle atandıkları bilinmektedir.

Öte yandan üniversitelerde de filolog yetiştiren bölümler bulunmaktaydı. Bu bölümlerin de üniversite sayısının artmasına paralel olarak artırıldığını biliyoruz. Öğrenci sayısı gerek eğitim enstitülerinde ve gerekse üniversitelerde son yirmi yıl içinde büyük artış göstermiştir. Filolojilerde okuyan yüzlerce, hatta binlerce öğrencinin araştırmacı olma olanağı fiilen ortadan kalkınca, öğretmenlik yapabilmeyen yolları arandı ve MEB bu öğrencilere de pedagoji belgesi almaları koşuluyla öğretmen olma imkânı tanıdı.

Ancak başta Gazi Eğitim Enstitüsü öğrencileri olmak üzere eğitim enstitüsü öğrencileri altmışlı yıllardan itibaren öğrenim gördükleri yüksek okulların akademiye ya da üniversiteye dönüştürülmesini çeşitli yollarla dile getirdiler. İki sene olan öğrenim süreleri üç ve dört yıla çıkarıldı. Ancak programlarda ve öğretim kadrosunda köklü değişiklikler yapılmadığı için üniversiteler öğrenim görme olanağına kavuşamadılar.

20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı KHK ile öğretmen yetiştirme işi eğitim enstitülerinin üniversiteler bünyesine eğitim fakülteleri olarak

bağlanmasıyla üniversitelere verilmiş oldu. Eğitim Fakültelerinde dil eğitimi yapan anabilim dallarının (Almanca, Fransızca, İngilizce) programları YÖK tarafından hazırlanmış ve filolojilerden kısmen farklı olmasına özen gösterilmiştir. O arada pedagojik formasyon gerektiren eğitim derslerinin okunması zorunlu hale getirilmiştir. Bu değişiklikler yapılırken edebiyat fakültelerindeki Alman Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı vb. bölümleri tek bir bölüm haline getirilmiş, buna karşın programlarında önemli bir değişiklik yapılmamıştır. Bu bölümlerde öğrenim gören öğrenciler eğitim sertifikası derslerini isterlerse almakta, istemezlerse başka bölümlerden ders seçebilmektedirler, çünkü onların öğretmen olarak yetiştirme zorunluğu bulunmamaktadır. İşte bu olgu eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve öğretmen olarak yetişen öğrencileri dezavantajlı duruma sokmaktadır. Çünkü edebiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin seçme olanağı varken, başka seçimlik dersler alarak başka alanlarda kendilerini yetiştirebilirlerken, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen olarak yetişmekten başka seçenekleri yoktur. Bu gelişmeler üniversitelerde yabancı dil öğretmeni yetiştiren iki ayrı birimin varlığı görüntüsünü de ortaya çıkarmıştır. Ve sonuçta birisi öbürünün varlığının gereksizliğini ileri sürebilmekte, "duplikasyon" olduğunu iddia edebilmektedir. Kuşkusuz ki duruma bu denli yüzeysel yaklaşırsa YÖK öncesinde de iki farklı kurumda yabancı dil öğretmeni yetiştirildiğinden "duplikasyon" o zaman da mevcut olduğu iddia edilebilir.

İngilizce hariç tutulursa Almanca ve Fransızca alanlarında öğretmen ihtiyacı son yıllarda öylesine azalmıştır ki, Türkiye'de sadece tek bir bölüm bulursa MEB'nin ve özel öğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacının fazlasıyla karşılayabilecektir. Bununla birlikte özel sektörde ve kamu kuruluşlarında Almanca bilen elemanlara ihtiyaç vardır. Örneğin mütercimlik-tercümanlık, her iki sektörde de az da olsa istihdam olanağı sağlanmaktadır. Yine dış alım-satım servislerinde, bankaların kambiyo servislerinde, TRT'de, basın yayın kuruluşlarında mezunlarımız için çalışma olanağı bulunmaktadır. Turizm sektörü son yıllarda en fazla istihdam olanağı sağlayan sektör haline gelmiştir. Ne var ki bazı alanlar meslek bilgisi gerektirmekte olduğundan ve bizim yetiştirdiğimiz elemanların sadece öğretmenlik mesleğini seçmek zorunda olmalarından dolayı (edebiyat fakültelerinde böyle bir zorunluk yoktur) iyi dil bilmelerine rağmen meslek bilgisi eksikliği sebebiyle dezavantajlı duruma düşmektedirler. O nedenle programlarda yapılacak değişikliklerle yabancı dilin yanında ihtisaslaşma alanlarına yönelmek gereği ortaya çıkmaktadır.

Bu önerimi daha geniş bir şekilde ele almadan önce Almanca öğretmeni yetiştiren bir anabilim dalı olarak kendi programımızla ilgili

çalışmalarımıza değinmek istiyorum. Dört yıldan beri yürüttüğümüz hizmetiçi eğitimi çalışmaları sırasındaki araştırmaların ışığı altında programımızda bazı değişiklikler yaptık. Araştırma ve gözlemlerimiz, eğitim enstitülerinden ve anarşi dönemi kimi üniversitelerden yetişen öğretmenlerin alan bilgilerinin zayıf olduğunu gösterdi. Eğitim enstitülerinden yetişen öğretmenler dil öğretimi yöntemleri konusunda göreceli olarak daha iyidirler. Buna karşın edebiyat fakültelerinden mezun olarak öğretmen olarak alan bilgisi bakımından daha iyi olmalarına karşın dili nasıl öğretecekleri konusunda sıkıntı çekmektedirler. Bu durumu mevcut şartlar içinde doğal karşılamak gerekir, çünkü edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinin amacı öğretmen yetiştirmek olmadığından o yönde bir motivasyona girmeleri de gerekmemektedir. Öte yandan bu durum yirmi kredi civarında alınan pedagoji formasyon derslerinin dil öğretimine katkısı bulunmadığı gerçeğini de ortaya koymaktadır. O halde programlarda bazı düzenlemeler yapma gereği vardır. Anabilim dallarımızı tercih eden öğrencilerin özellikle son yıllarda %80-90'nını Almanya-Avusturya dönüşlü gençler oluşturmaktadır. Bunların sözlü Almancaları günlük konuşmaya yetecek düzeyde olmasına karşın yazılı Almancaları zayıftır, akademik dilleri ise hemen hemen yoktur. Türkçe bilgilerinin de içaçıcı olmadığını belirtebiliriz. Yaptığımız gözlemler sonucunda bu öğrencilerin eksiklerini gidermede güçlük çektiklerini tespit ettik.

Yukarıdaki belirlemeler doğrultusunda ve YÖK'ün verdiği yetkiye dayanarak programımızda kimi değişiklikler yaptık. Değişiklikleri yaparken meslek öğrenimi ile üniversiter öğrenimi dengeleştirmeye özen gösterdik ve sekiz yarıyıllık programımızın ders ve seminerlerini

- a) dil öğrenimi-dilbilimi,
- b) kültür
- c) edebiyat-edebiyat öğretimi
- d) dil öğretimi-eğitim (pedagoji)

gibi dört grup altında topladık.

Programın ilk dört yarı yılında %80 dil öğrenimi ağırlıklı derslere yer verdik. Bu dersler Yapı ve Ses Bilgisi, Dilbilgisi, Karşılaştırmalı Dilbilgisi, Sözlü ve Yazılı Anlatım, Metin Grameri, Çeviri gibi derslerden oluşmaktadır. Çeviri dersleri Türkçeden Almancaya ve Almancadan Türkçeye olmak üzere altışar sömestri sürdürülmektedir. Sözlü ve Yazılı Anlatım dersi de yine altı sömestri verilmektedir. Bu dersin devamı mahiyetinde olan üslup çalışmaları dersimiz vardır yedinci ve sekizinci yarıyıl. Bu derslerdeki amaç sözlü ve yazılı olarak Almanca ifadenin güçlendirilmesi, çeşitli yazı türlerinin örgüsünün tanınması, bağımsız olarak bilimsel bir yazının hazırlanıp yazılmasıdır. Yapı ve Ses bilgisi dersinde

noktalama işaretleri, söz dizimi, büyük ve küçük harf kullanımı gibi yazım kurallarının öğretilmesi yanında kelime çeşitleri, kelime türetimi, örnek ve sonek gibi konularda bilgi ve beceri kazandırılmak amaçlanmaktadır. Tabiatıyla öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz etmeleri, vurguları yerinde yapabilmeleri için ses bilgisi adı altında fonetik dersi de yürütülmektedir. Üniversiter bir öğrenim öğrenciye sadece dil öğretmekle kalmayıp dil kültürü vermesi gerektiğinden dil tarihi ve dilbilimi derslerini yeni düzenlemelerle devam ettiriyoruz.

Dilin bir kültür ürünü, bir dünya görüşü meselesi olduğu gerçeğinden hareket ederek yetiyecek Almanca öğretmenlerinin Almanya'nın kültürü hakkında bilgi sahibi olmaları bir doğal zorunluluktur. Bu amaçla kültür tarihi derslerini edebiyat tarihi derslerinden ayrı olarak sürdürmekteyiz. Ancak bu ders belli çağlarla ilgili olarak yürütülen edebiyat derslerinde bir başka açıdan da desteklenmiş olmaktadır. Böylece toplumsal ve düşünsel gelişmeler daha geniş bir perspektiften incelenebilmektedir. Kültür derslerinde, özellikle Almanya'dan dönen gençlerin durumları da gözönüne alınarak, Türk kültürü, gelenekleri, örf ve adetleri ile karşılaştırmalı bir biçimde yürütülmektedir.

Beşinci yarıyıldan itibaren Avrupa düşünce ve edebi akımları çerçevesinde yeni Alman edebiyatındaki önemli gelişmeler, akımların belli başlı temsilcileri ile birlikte tanıtılmaya ve incelemeye başlanmaktadır. Üniversiter öğrenim gören öğrencilerimizin düşünce ufkunun genişletilmesi, Almanca yeni kavramlar öğrenilmesi bakımından bu çalışmaların yararlı olduğuna inanıyoruz. Öte yandan edebiyat derslerinde değişik çağlardaki edebiyat akımlarının dil, üslup bakımından incelenmesi, edebiyat türlerin tanınması, bağımsız olarak analiz, yorum ve eleştiri yapabilmesinin sağlanması düşünülmektedir. Dili en iyi kullanan ve geliştiren kimselerin yazarlar olduğunu varsayarsak ve bu eserlerin de yine insanın dünyası ile ilgili olduklarını düşünürsek bu tür eserlerden yararlanılması kuşkusuz ki kaçınılmazdır. Ben dilin sadece gramer kalıpları içinde verilecek basamaklı kurlarla üniversiter öğrenim yapılabileceğine inanmıyorum. Edebi eserlerin okunması hem öğrencinin öğrendiği dilde düşünmesine yardımcı olacak hem de kelime haznesinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. O arada öğrenci mecaz ve sembollerini çözebilecek, deyimlerin çeşitli bağlamlarda kullanılması ile ilgili örnekleri tanıyacaktır. Ama bunların da ötesinde, yukarıda belirttiğim gibi, düşünce ufkunun ve dünya görüşünün gelişmesine yardımcı olacaktır edebiyat ki, üniversiter öğrenim gören bir öğrencinin Batı kültürünü tanımasının yararları sanırım tartışma konusu edilemez. Edebiyatın dil öğretiminde uzun yıllardan beri kullanıldığını da biliyoruz. Türkiye'de açılan Almanca Anadolu Liselerinde sadece gramer öğretilmiyor,

sadeleştirilmiş olsa bile edebi eserlerin okutulduğu bilinmektedir. O nedenle edebiyat derslerinin sadece Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarının tekelinde olması isteğine katılmadığımı belirtmek isterim.

Eğitim bölümleri tarafından verilmekte olan pedagojik formasyon derslerinin yabancı dil öğretmenleri için yeterli olmadığına yukarıda değinmişim. Özellikle alanla eğitim arasında köprü kurulamadığını belirtmek istiyorum. Çünkü pedagojik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarının Almanca bilgileri yoktur. Örneğin "ölçme değerlendirme" dersi veren bir öğretim elemanı matematik alanında uzman olup örnekleri o alandan verirse Almanca öğretmeni olacak bir öğrenciye bu dersin hiçbir yararı olmayacağı ortadadır. Diğer derslerde de durum daha iyi değildir. Bu nedenle biz yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin kendi özgü özellikleri bulunduğunu bildiğimizden beşinci yarıyıldan itibaren bu alanla ilgili dersleri kendi elemanlarımız tarafından yürütmekteyiz. Kuramla uygulamayı birleştirmek bakımından son yarıyıldaki yapılan uygulamalar uzman öğretim elemanlarımızın danışmanlığında yürütülmektedir. Ancak 21 saatlik uygulamayı öğretmenlik mesleği için yeterli bulmadığımızı, en az iki yarıyıllık bir uygulama programının daha yararlı olacağını belirtmek isterim.

Öte yandan Anabilim Dalımız dil öğretimi konusuna dil-kültürü ilişkisi açısından yaklaşmakta, sosyo-kültürel farklılıkların dile yansımaları araştırma konusu yapmaktadır. Öğrencilere yabancı dil olarak Almancanın öğretilmesi ile ilgili kazandırılacak temel becerileri kapsayan ders modelleri, ders türleri hazırlanmakta, Almanca ders kitapları, metin ve araştırma tipleri üzerinde durulmakta, dil eğitimi araçlarının, en son teknolojik olanaklarla dil öğretimi uygulamalarının tanıtımı yapılmaktadır. Plan, gözlem ve analiz gibi unsurlar üzerinde durulmaktadır.

Sizlere sunduğum bu program özeti Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgilidir. Böyle bir program edebiyat fakültelerinde bulunmamaktadır. Edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olanlar öğretmen olabilmek için pedagoji formasyon derslerinden başarılı olmaları gerekmektedir. Ancak yukarıda belirttiğim gibi bu derslerin dil öğretiminde bir yararı olmadığı görülmektedir. Almanca öğretmeni ihtiyacının yok denecek kadar az düzeyde olması model değişikliği yapılmasını gündeme getirmektedir. Bana göre öğrenim ilk dört yarıyıldaki yoğun dil öğrenimine, son dört yarıyıldaki ihtisaslaşmaya ağırlık veren bir program değişikliği sanırım Alman Dili ve Edebiyatı anabilim dalları için daha gerçekçi olacaktır. Çevirmenliğe, turizme, bankacılığa, dilbilimi, edebiyatbilimi vb. ağırlık veren bir ihtisaslaşma programının hazırlanması ve öğrencilere de seçme olanağının tanınması isabetli olacaktır. Çünkü gerek özel sektörde gerek kamu sektöründe dil bilimcisine ya da edebiyat

bilimcisine ihtiyaç bulunmamaktadır; iyi dil bilen, yani Almanca bilen, iyi eviri yapan, iyi dil öğreten eleman aranmaktadır. Bu itibarla hedef ve amaçlar belirlenerek programlar o doėrutularda geliřtirilmelidir. Ayrıca bugün Almanya ve Avusturya gibi Avrupa lkelerinde yürütülen iki ayrı bilim dalında öėrenim görme sistemi de seçilebilir. Öyle bir uygulama Türk niversitelerinde uygulamaya konulsa sanırım bazı sorunlar kendiliėinden üzülecek, rencilerin dil bilgilerinin yanında bir bařka bilim dalında öėrenim grerek mezun olduktan sonra iř bulma řansını artıracaktır. Ancak, btn bu nerilerin gerekleřmesi yasa deėiřikliėi ile mümkün olabileceėi unutulmamalıdır.

HOCHSCHUL- UND FACHDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR ANALYSE UND REFORM DER GERMANISTIK UND DEUTSCHLEHRER-AUSBILDUNG IN DER TÜRKEI

Onur Bilge KULA

Beim Symposium über "Deutschdidaktik, Germanistik, kultureller Austausch", das vom 16. 11. bis 18. 11. 1988 in Adana stattfand, wurden Probleme und Möglichkeiten des Germanistikstudiums an den Philosophischen und der Deutschlehrer-Ausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei thematisiert.

Es wurde dabei der Mangel an qualifizierten Lehrkräften, die ungünstigen Rahmenbedingungen für die Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchts, der Mangel an Planstellen sowie der Ansturm der Studentenmassen beklagt (Ülkü 1989, S. 7 ff).

Dabei wurde auf eventuelle Chancen der germanistischen und deutschdidaktischen Ausbildung in der Türkei durch die Einführung neuer Forschungsgebiete (Aytaç 1989, S. 13 ff) und die Berücksichtigung des Rezeptionsästhetischen Aspekts (Sayın 1989, S. 25 ff) sowie durch eine interkulturelle Gestaltung (Kula 1989, S. 33 ff; Menzler 1989, S. 103 ff) und eine kritische Hinterfragung der Ignoranzproblematik (Braune 1989, S. 17 ff) hingewiesen.

Der enge Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen beiden wurden verdeutlicht (Buch 1989, S. 121 ff).

Die hier genannten Ansätze sind Ausdruck einer kritischen Analyse des Studiengangs, der sich das Germanistikstudium in der Türkei immer mehr zuwendet.

Um jedoch über partielle Lösungsversuche hinausgehen zu können, schlage ich vor, das gesamte Bedingungsgefüge des Studiums zum Zweck der Reform zu reflektieren. Denn wir, die wir im Bereich der Germanistik in der Türkei tätig sind, wollen uns nicht nur auf rein fachwissenschaftliche

Theoriebildung beschränken, sondern wollen auch an der Bereitstellung von Veränderungsmöglichkeiten zur Reformierung der germanistischen Fachausbildung aktiv mitwirken.

Dieses oben angesprochene Gefüge ist in der Regel strukturiert durch

- a. bildungspolitische Vorgaben,
- b. wissenschaftliche und pädagogische Qualifikationen des Lehrpersonals,
- c. Lernvoraussetzungen und Interessen der Studierenden,
- d. Lehrprogramme, Ziele und Inhalte,
- e. materielle Rahmenbedingungen (Wildt 1983, S. 312 f).

Legen wir diese fünf konstituierenden Größen einer kritischen Auseinandersetzung unter fachdidaktischem Aspekt zugrunde, so lassen sich Probleme und Möglichkeiten der Germanistik- und Deutschlehrausbildung in der Türkei folgendermaßen formulieren:

Bildungspolitische Vorgaben finden wir im türkischen Hochschulrahmengesetz von 1983 vor. Die Einrichtung des Hochschulrates (YÖK) institutionalisierte die Hochschuldidaktik auf zentraler Ebene. Dadurch wurde eine technokratische Position, die die türkische Hochschulpolitik bis in die Gegenwart prägte, gefördert. Die tendenzielle Überbetonung des bildungsökonomischen Aspekts der Hochschulpolitik führte zum einen zur Überbewertung der Resultate von Qualifikationsprozessen in quantifizierter Form, zum zweiten zur Vernachlässigung sozial und kulturwissenschaftlicher Studienrichtungen, zu denen u. a. auch die Germanistik gehört.

Das türkische Hochschulgesetz sah eine technische Effektivierung, funktionale Modernisierung, planerisch-administrative Steuerung und Kontrolle des Studiums vor.

Dementsprechend wurden Lehrpläne vereinheitlicht; personelle Entscheidungen vom Hochschulrat bestimmt, die Bürokratisierung der Hochschulverwaltung vorangetrieben, was an vielen Orten zu einer intellektuellen Verarmung führte.

Reflexive Bearbeitung wissenschaftlicher Schwierigkeiten wurde dadurch in Mitleidenschaft gezogen; der Prozeß der Wissenschaftsforschung wurde somit beeinträchtigt.

Positiv ist jedoch anzumerken, daß sich Bindungen und Vorgaben schrittweise gelockert haben. Dadurch haben sich Ansätze zur Vergrößerung der autonomen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Fachbereiche verstärkt. Auf der Grundlage dieser positiven Entwicklungen können wir jetzt nicht nur fachwissenschaftliche Theoriebildung vorantreiben, sondern auch unsere Vorschläge zu einer Reform des Studiengangs präzisieren.

Ich möchte einiges über die Situation der Hochschullehrer im Bereich der Germanistik an türkischen Universitäten berichten.

Aus den Ergebnissen der von mir im SS 1989 durchgeführten Umfrage, an der immerhin 15 von 18 Germanistik- und Deutschdidaktikabteilungen teilgenommen haben, geht hervor, daß insgesamt 7 ordentliche Professoren, 11 habilitierte Dozenten, 17 promovierte Hilfsdozenten, 31 Lehrbeauftragte mit Planstellen, 37 Forschungsassistenten, 10 DAAD-Lektoren, 19 vom Erziehungsministerium übernommene Lehrbeauftragte, 17 Lehrbeauftragte mit Zeitvertrag- darunter ein Professor, 3 Promovierte an den 15 Germanistik- und Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei tätig sind. Das entsprechende Lehrpersonal der Hacettepe und der Dicle Universität ist darin nicht enthalten, da die Germanistik- bzw. Deutschdidaktikabteilungen dieser Universitäten leider an der genannten Umfrage trotz mehrmaliger Nachfrage nicht teilgenommen haben. (Siehe Schema I)

Diese statistischen Angaben lassen folgende Aussagen zu: Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften wird bestätigt. Ein Professor hat dementsprechend 191 StudentenInnen zu betreuen, ein habilitierter Dozent 314, ein promovierter Dozent 204. Ich nehme an, diese Zahlen drücken die Brisanz des Problems deutlich aus. Wollen wir fachwissenschaftliche Studienleistungen verbessern und somit die vielfältigen Berufsfelder unserer Absolventen vergrößern, so müssen wir die Heranbildung der wissenschaftlichen Nachwuchskräfte verstärken. Hierbei können wir uns auf die Ziele, die im 6. Fünfjahresentwicklungsplan (1990-1994) der türkischen Regierung von 1989 im Hinblick auf die Hochschulausbildung und notwendige Nachwuchsheranbildung formuliert sind, beziehen (vgl. Schema I und II).

In diesem Kontext müssen nicht nur die quantitativen Größen, sondern auch die vorgegebenen Stationen, die die Hochschullehrer bei uns zu durchlaufen haben, mit berücksichtigt werden. Es ist notwendig, daß die Zusammenhänge zwischen effektiver Gestaltung von Lehre und Forschung und beruflicher Sozialisation geklärt werden. Eine Analyse der beruflichen Sozialisationsprozesse von Hochschullehrern, was in der Türkei bisher kaum untersucht wurde, schließt die Rahmenbedingungen ein, unter denen auch

die im Bereich der Germanistik- und Deutschdidaktik tätigen Hochschullehrer neben Lehre und Forschung ihre kulturelle Praxis gestalten.

Hierbei ist eine differenzierte Sicht von Gegebenheiten erforderlich, da sich das Lehrpersonal in der Regel aus zahlenmäßig dominanten türkischen und deutschen Lehrkräften zusammensetzt. Hierzu möchte ich grundsätzlich festhalten, daß ich die Präsenz deutscher Kollegen an germanistischen und deutschdidaktischen Abteilungen der türkischen Universitäten als unbedingt notwendig erachte und ihre aktive Mitarbeit als eine kulturelle Bereicherung wahrnehme.

Die Notwendigkeit einer differenzierten Vorgehensweise bei der Analyse der Berufslaufbahnsozialisation von türkischen und deutschen Hochschullehrern wird durch die Ergebnisse einer Umfrage, an der türkische und deutsche Lehrkräfte der Deutschdidaktikabteilung der Çukurova Universität teilgenommen und sich zu Fragen über Lehrmaterialien, Lehrstil, Fachcurricula und über Dozent—Student—Beziehungen geäußert haben, bestätigt. Daraus wird deutlich, daß türkische und deutsche Lehrkräfte im allgemeinen Sachverhalte und Verhältnisse anders wahrnehmen; verschieden interpretieren sowie unterschiedliche Vorschläge und Strategien entwickeln (Kula/Menzler 1990).

Ohne die Reflexion über Lehrvoraussetzungen und Interessen der Studierenden kann keine angemessene Analyse des Studiengangs geleistet werden.

Eine kritische Betrachtung studentischer Lernvoraussetzungen und Interessenlagen ist nur dann möglich, wenn das Gesamt der Sozialisationsbedingungen dieser Gruppe bezogen auf das Studium in der Analyse zugrunde gelegt wird.

Zunächst einige statistische Angaben über die StudentenInnen. Den von mir im Rahmen der durchgeführten Umfrage erhobenen Daten zufolge waren im SS 1989 3459 Germanistik- und DeutschdidaktikstudentenInnen in der Türkei eingeschrieben. Im selben Zeitraum wurden 593 Studienabschlüsse erzielt (Siehe Schema II).

Im Hinblick auf die StudentenInnen mit Deutschlanderfahrungen ist eine deutliche zahlenmäßige Zunahme zu konstatieren. So betrug die Zahl der Rückkehrerstudenten jeweils im Studienjahr 1984: 88, 1985: 210, 1986: 304, 1987: 390, 1988: 518. Die steigende Tendenz ist auf die 1983 von der Bundesregierung ergriffenen Rückkehrförderungsmaßnahmen zurückzuführen.

In den kommenden Jahren kann eine rapide quantitative Abnahme von StudentenInnen mit längerem Deutschlandaufenthalt erwartet werden, da die Rückkehrbewegung türkischer Arbeitskräfte in der Bundesrepublik allmählich fast zum Stillstand gekommen ist.

Aus der oben genannten, unter den StudentInnen der Deutschdidaktikabteilung der Ç.Ü. durchgeführten Umfrage wird ersichtlich, daß die beteiligten StudentInnen ihre Lebens- und Studienbedingungen fast ausnahmslos als hemmend empfinden. In der Reihe der Häufigkeit der Nennungen werden an aktuellen Problemen finanzielle Sorgen, Probleme durch das Wohnen im Wohnheim und familiäre Konflikte erwähnt (Kula/Menzler 1990).

Finanzielle Probleme überwiegen bei den StudentInnen ohne Deutschlandenerfahrung, während die Rückkehrerstudenten häufig unter familiären Spannungen leiden.

Die Lern- und Arbeitswelt der Deutschdidaktikabteilung der Çukurova Universität wird von den StudentInnen überwiegend positiv gesehen.

Neben ungünstigen Lebens- und Lernmöglichkeiten klagen StudentInnen über Studienüberlastung, die eine selbständige und bedürfnisorientierte Freizeitgestaltung erheblich erschwert.

Die Mehrheit der Studierenden beurteilt die eigenen Sprachfähigkeiten skeptisch. Sie alle stellen ein Zurückbleiben dieser Fähigkeiten gegenüber den Anforderungen von Studium und künftigem Beruf fest und zweifeln am Studienerfolg, obwohl sie sich nach eigenen Aussagen darum bemüht haben. Diese Aussage bestätigt den Sprachverlust, der vom Großteil der RückkehrerstudentInnen erfahren wird und zeigt, daß die Einrichtung von Vorbereitungsklassen an den germanistischen und deutschdidaktischen Abteilungen unbedingt notwendig ist.

Als Gründe der Studienaushwahl und- motivation werden von den befragten RückkehrerstudentInnen die persönliche Neigung, das fachspezifische Interesse sowie das Motiv der persönlichen Entfaltung im späteren Berufsleben häufiger genannt, während StudentInnen ohne Deutschlandaufenthalt ihre Wahl des Studienfaches dadurch begründen, daß sie bei der zentralen Aufnahmeprüfung die erforderliche Punktzahl für die angestrebte Studienrichtungen wie Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften nicht erreicht haben.

Zum Lehrstil des Lehrkörpers der Deutschdidaktikabteilung in Adana äußerten sich die Befragten folgendermaßen: Die überwiegende Mehrheit bemängelt die große Uneinheitlichkeit des Lehrstils, hinsichtlich des Engagements, der Dozent—Student—Beziehungen, der Wissenschaftlichkeit der Lehrveranstaltungen bzw. der Bildungsvoraussetzungen des Lehrkörpers und seiner Anforderungen an die Studenten.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, daß die Beteiligten sowohl mit als auch ohne Deutschlandaufenthalt trotz unterschiedlicher

Lernvoraussetzungen die Notwendigkeit der Verbesserung der Lebens- und Studienbedingungen sowie der Eröffnung neuer Wege und Möglichkeiten nicht nur für die universitäre Lehre, sondern auch für die Freizeitgestaltung betonen.

Abgesehen von der unterschiedlichen Gewichtung der linguistischen, literarischen und sprachdidaktischen Bildungsinhalte- und Ziele von den germanistischen und deutschdidaktischen Abteilungen sind die Lehrprogramme der an der genannten Umfrage beteiligten Abteilungen generell vereinheitlicht (Siehe Tabelle III1+III2+III3+III4). Es wurden jedoch Fächer von verschiedenen Abteilungen eingeführt, in denen wissenschaftliche Grundlagenkenntnisse für eine vielfältige berufliche Verwendung vermittelt werden. Als Beispiel hierzu lassen sich der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache an den Abteilungen der Atatürk-, und der Ondokuz-Mayıs (Samsun) Universität sowie Computerkurse an den Abteilungen der Uludağ und Çukurova Universität nennen.

Die praxisorientierten, den Anforderungen aus Gesellschaft und Beschäftigungssystem Rechnung tragende Ansätze können und sollen wir bei stärkerer Beteiligung von StudentInnen und Lehrkräften an den Entscheidungsprozessen systematisch weiterentwickeln. Die StudentInnen signalisieren eine große Bereitschaft für eine Mitbeteiligung und für eine aktive Mitgestaltung von Lehrprogrammen. So haben z.B. die befragten StudentInnen an der Deutschdidaktikabteilung der Ç.Ü eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen zum Lehrprogramm gemacht. Sie forderten eine stärkere Praxisorientierung des Curriculums z.B. durch längere Schulpraktika, intensiveren Sprachunterricht, Anpassung der Bildungsinhalte an die veränderte Berufssituation und schließlich kreatives abwechslungsreiches Lernen, das die Studierenden stärker motiviert. Hierfür werden u.a. Abschaffung der Fächer "Türkisch" und "moderne türkische Geschichte" sowie Mitbestimmung der Studierenden bei der Studienplangestaltung gefordert. Genauso wie die Studierenden halten alle befragten Lehrkräfte das gegenwärtige Curriculum der Deutschdidaktikabteilung in Adana für unangemessen.

Im Gegensatz zu den deutschen nennen aber die türkischen Lehrkräfte keine Einzelheiten bei der Kritik am z.Z. gültigen Programm. Die deutschen Lehrkräfte kritisieren am Programm, daß Sprachwissen einseitig auf Kosten von Sprachkönnen vermittelt und zwischen beiden keine ausreichende Verbindung hergestellt werde.

Um das wissenschaftliche, kulturelle und didaktische Niveau der Abteilung zu heben, werden folgende Verbesserungsvorschläge, in denen deutsche und türkische KollegInnen von verschiedenen Ansätzen ausgehen, gemacht.

Die deutschen Lehrkräfte meinen, daß man die StudentInnen zu selbständigem Denken und Arbeiten führen sollte. Das bedeutet für sie neben der Forderung nach einem neuen Curriculum verstärkte Forschungen auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik.

Die türkischen Lehrkräfte dagegen legen besonderen Wert auf stärkere Motivierung der StudentenInnen. Sprach- und Didaktikunterricht sollten intensiviert, die Lehrkräfte fortgebildet und der sozialpsychologische Hintergrund der Studierenden stärker miteinbezogen werden.

Bei der Behandlung von Lehrprogrammen wird den Zielen und Inhalten eine besondere Relevanz zugesprochen.

Da die anderen, an der Umfrage beteiligten Germanistik- und Deutschdidaktikabteilungen sich nicht zu diesem Fragenkomplex geäußert haben, muß ich mich auf die Ergebnisse der an der Deutschdidaktikabteilung in Adana durchgeführten Umfrage beziehen: Das vorrangige Ziel sehen die befragten StudentInnen in der systematischen Intensivierung interkultureller Kommunikation durch Organisation gegenseitigen Austausches, wechselseitigen Besuches. Eine kleine Minderheit begreift die bewußte Wissensaneignung über die fremde Kultur als Bestandteil eines interkulturellen Lernprozesses. Zahlenmäßig noch minimaler sind die Stimmen derer, die die Bewußtmachung der Bedeutung interkulturellen Lernens erstreben oder es mit der Schaffung von Toleranz oder dem Abbau eigener Vorurteile in Beziehung setzen.

Hierzu äußerten sich alle befragten Dozenten ähnlich: Zur interkulturellen Gestaltung der Lehrerausbildung müsse man mit dem Abbau nationalistischen Denkens beginnen. Mittel hierfür wären internationaler Austausch, eine stärkere Vermittlung der Besonderheiten der deutschen und der türkischen Kultur sowie eine Verankerung des interkulturellen Aspekts durch Sonderveranstaltungen bzw. einer Neuformulierung des Lehrprogramms.

Zu den Fragen der materiellen Rahmenbedingungen an den germanistischen und deutschdidaktischen Abteilungen der türkischen Universitäten haben sich die angeschriebenen LeiterInnen der Fachbereiche nicht geäußert. Von daher beziehe ich mich auf die diesbezüglichen Aussagen der Lehrkräfte und StudentInnen an der Deutschdidaktikabteilung der Ç.Ü., die sich nur beschränkt verallgemeinern lassen. Aus der Analyse der studentischen Antworten auf die Frage nach den in der Abteilung verwendeten Lehrmaterialien geht hervor, daß die große Mehrheit die befragten Lehrmaterialien ungenügend findet.

Die Kritik konzentriert sich darauf, daß kaum andere Lehrmittel außer Büchern benutzt würden. Dabei wird jedoch selbstkritisch konstatiert, daß

vorhandene Lehrmaterialien sowie die Bibliotheksmöglichkeiten nicht ausreichend genutzt würden. Die beteiligten Lehrkräfte dagegen bezeichnen die Bibliotheksausstattung im allgemeinen als gut.

Die räumliche Enge wird sowohl von den StudentInnen als auch von den Lehrkräften beklagt.

Neben den oben geschilderten bildungspolitischen Vorgaben, wissenschaftlichen und pädagogischen Qualifikationen des Lehrpersonals, Lernvoraussetzungen und Interessen der StudentInnen- und Lehrprogrammen sind bei einer angemessenen Studiengangsanalyse auch Erkenntnisse der einschlägigen Theoriebildung heranzuziehen.

In der pädagogisch-didaktischen Diskussion um die Entwicklung des Studiengangs und um Studiengangsmodelle werden im allgemeinen die folgenden vier Kriterien einer Reform der Studiengänge zugrunde gelegt:

- Rationalisierung von Hochschulausbildung
- Anpassung der Studiengänge an die Wissenschaftsentwicklung
- Erfüllung von Anforderungen des Beschäftigungssystems /
- Reproduktion sozialer Strukturen (Wildt 1983, S. 315)

Betrachtet man die Anforderungen einer germanistischen Fachwissenschaft und Didaktik der deutschen Sprache, so wird deutlich, daß zur Begründung eines Studienreformvorschlages noch ein weiteres den oben genannten vier Kriterien hinzuzufügen ist.

Das wäre die Entwicklung einer kritischen Reflexion sozialer Strukturen und kultureller Denk- und Handlungsmuster.

Setzt man sich mit diesen 5 Zielvorgaben unter der Berücksichtigung im Bereich der Germanistik- und Deutschdidaktikausbildung in der Türkei dominanter Verhältnisse auseinander, ohne daß man die einzelnen Hintergründe und Funktion der Entwicklung des Studiengangs allein absolut setzt, so ergibt sich etwa folgendes Bild:

Die Hochschulausbildung in der Türkei ist quantitativ voll rationalisiert worden. Im letzten Jahrzehnt sind die finanziellen Ausgaben auf ein Minimum reduziert, vorhandene Kapazitäten voll ausgenutzt und die Durchlaufgeschwindigkeit der StudentInnen durch das Studium radikal erhöht worden. Das letztere kann an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Zum Studienjahr 1983/84 haben sich nach den Angaben des Studentischen Sekretariats der Ç.Ü. 45 StudentInnen zum Studium an der Deutschdidaktikabteilung der Ç.Ü. immatrikuliert. Davon haben 29 (etwa

64.5%) den Studienabschluß erreicht; 13 (etwa 29%) wurden von Amts wegen exmatrikuliert; 3 studieren immer noch.

Zum Studienjahr 1984/85 haben sich 38 StudentInnen eingeschrieben. In der normalen Studiendauer (8 Semester) haben 35 (92%) das Studium beendet; der Rest studiert noch. Obwohl die Studienzeit bei zunehmender Aufnahme beachtlich verkürzt wurde, konnte die Betreuungsleistung der Hochschullehrer nicht dementsprechend intensiviert werden. Die wissenschaftliche Qualität der Ausbildung wurde dadurch in Mitleidenschaft gezogen.

Wissenschaft ist sowohl als Resultat als auch als ein dynamischer Prozeß zu verstehen. Die logische Schlußfolgerung daraus ist, daß die bloße Übernahme fachwissenschaftlicher, um es konkret auszudrücken, germanistischer und deutschdidaktischer Erkenntnisse, wo auch immer sie erarbeitet werden, zur wissenschaftstheoretischen Rechtfertigung des Studiengangs nicht ausreicht.

Wissenschaftler, die in einem Gesellschaftskontext außerhalb des Wirkungsbereichs der deutschen Sprache und Kultur ihre germanistische und deutschdidaktische Forschung und Lehre gestalten, können zur einschlägigen Theoriebildung beitragen, indem sie sowohl über fachwissenschaftliche Notwendigkeiten als auch Gegebenheiten und Tendenzen anderer und eigener Kultur reflektieren. Daß eine kritische Auseinandersetzung mit zwei unterschiedlichen Bezugssystemen in der Regel durch interdisziplinäre Problemstellungen mitgeprägt wird und somit mit Schwierigkeiten methodologischer Art verbunden ist, liegt auf der Hand. Die Herauskristallisierung und die zunehmende Einbeziehung interkultureller Ausbildungsinhalte werden die Interdisziplinarität als Forschungsmethode immer deutlicher und notwendiger in den Vordergrund stellen lassen.

Das Verhältnis zwischen Studium und Beruf (bzw. Beschäftigung) hat sich von Grund auf gewandelt. Dieser grundsätzliche Wandel illustriert sich in den folgenden Zahlen: Die Gesamtstudentenzahl der an der Umfrage beteiligten 15 Germanistik- und Deutschdidaktikabteilungen betrug im SS 1989 3459; an diesen genannten 15 Abteilungen wurden im selben Zeitraum 593 Studienabschlüsse erzielt. Gegenüber 593 Germanistik- und Deutschdidaktik- Absolventen wurden vom Erziehungsministerium für die gesamte Türkei 7 Planstellen für Deutschlehrer, die durch eine zentrale organisierte und durchgeführte Eignungsprüfung für ein Lehramt zu besetzen waren, bereitgestellt.

Außer beim Erziehungsministerium fanden Germanistik- und Deutschdidaktikabsolventen bisher eine Beschäftigung bei verschiedenen Ministerien, insbesondere bei den Ministerien für Arbeit und Soziales, für Äußere Angelegenheiten und für Finanzen. Darüber hinaus wurden arbeitslose Absolventen vom Tourismus sowie Banken und Handel und Industrie absorbiert.

Trotz des Fehlens gesicherter empirischer Daten über eventuelle Arbeitsmöglichkeiten von Absolventen der Germanistik- und Deutschdidaktikausbildung kann auf der Grundlage des 6. Fünfjahresplans 1990-1994 des türkischen Staatlichen Planungsamtes von einer dringenden Notwendigkeit der Einbeziehung spezifischer wissenschaftlicher Kenntnisse und Qualifikationen zur Lösung beruflicher Probleme in die Ausbildung gesprochen werden.

Eine Analyse des 6. Fünfjahresplans der türkischen Regierung zeigt, daß Maßnahmen für die Qualifizierung des erforderlichen Personals, das in der Lage ist, im In- und Ausland positive Beziehungen zwischen der Türkei und der EG auf -und auszubauen, vorgesehen sind (S. 30). Dort wird die Notwendigkeit der Erhöhung der Beschäftigtenzahl in der Tourismusbranche betont; da erwartet wird, daß die Zahl der Touristen und ausländischen Besucher jährlich um 8.2% zunehmen und im Jahre 1994 7. 4 Mill. betragen wird.

Germanistische Wissenschaftler stehen angesicht dieser neuen Situation vor der Aufgabe, praxisbezogene Studienreformentwürfe zu entwickeln.

Man könnte z.B. die Bemühungen um die Ausdifferenzierung des Studiums intensivieren und viersemestrige Kurzstudiengänge für Übersetzer und Dolmetscher einrichten. Um die Arbeitsmarktchancen von Absolventen zu vergrößern, kann das Studium auf die Ausbildung multifunktionaler Fähigkeiten, die eine vielseitige Verwendbarkeit gewährleisten, ausgerichtet werden, indem neue Fächer wie Computer; und/oder eine zweite obligatorische Fremdsprache in den Fächerkanon aufgenommen werden.

Mit der Frage der Reproduktion sozialer Strukturen braucht man sich nicht intensiver zu befassen, weil dieser Aspekt bei einer Reform des Studiengangs eine zweitrangige Rolle spielt.

Die Entwicklung einer kritischen Reflexion gesellschafts- und bildungspolitischer Hintergründe und kulturbedingten Denk- und Handlungsmuster ist als eine Aufgabe aufzufassen, die auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Anforderungen und interkultureller Spannungen ständig aktuell bleibt.

Im Germanistik- und Deutschdidaktikstudium kann man dieser Aufgabe gerecht werden, indem man Qualifikationen zur problemadäquaten Aneignung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens vermittelt sowie StudentInnen zu kritischer Auseinandersetzung mit Problemen gesellschaftlicher Praxis mit wissenschaftlichen Mitteln befähigt.

Die Förderung der Bereitschaft, eigene Wertvorstellungen, Verhaltensstrukturen sowie Problemlösungsstrategien, die die Gestaltung der kulturellen Praxis mitprägen, kritisch zu hinterfragen und sich den Erfahrungen anderer Kulturen zu öffnen, um sich kulturell zu bereichern, ist von zentraler Bedeutung für die Ermöglichung einer reflexiven Identität.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aytaç, Gürsel: Die türkische Germanistik und ihre neuen Forschungsgebiete; in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Deutsches Kulturinstitut Ankara; Mai 1989, S. 13-16.
- Braune, Peter: Kritische Überlegungen zur Ignoranzproblematik; in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Deutsches Kulturinstitut Ankara; Mai 1989, S. 17-24.
- Buch, Wilfried: Textdidaktik; in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Deutsches Kulturinstitut Ankara; Mai 1989, S. 121-125.
- Kula, Onur Bilge: Interkulturelle Ansätze zur Neuorientierung der Germanistik; in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Deutsches Kulturinstitut Ankara; Mai 1989, S. 37-56.
- Kula, Onur Bilge / Menzler, Walter: Migration im Spiegel der Betroffenen - Eine Umfrage unter StudentInnen an der Abteilung für Deutschdidaktik der Çukurova-Universität Adana / Türkei (unveröff. Manuskript).
- Menzler, Walter: Wieviele Germanistiken braucht man für eine Deutschdidaktik; in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Deutsches Kulturinstitut Ankara; Mai 1989, S. 103-112.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı: Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990 - 1994; Ankara 1989.
- Ülkü, Vural: Germanistikausbildung an den Philosophischen Fakultäten - Deutschlehrausbildung an den Pädagogischen Fakultäten; in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Deutsches Kulturinstitut Ankara; Mai 1989, S. 7-12.
- Wildt, Johannes: Studiengangsentwicklung und Studiengansmodelle; in: Ludwig, Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 10, Stuttgart 1983, S. 307-330.

YÜKSEK ÖĞRETİMDE NİTELİK SORUNU ÜNİVERSİTEDE KÖKLÜ DEĞİŞİKLİKLERİN GEREKLİLİĞİ

Zehra İPŞİROĞLU

Sayılar, sayılar...

Heinrich Böll'ün "Sayılmayan Sevgili" adlı öyküsünde yarı sakat bir adam her gün köprüden geçenleri saymakla görevlendirilmiştir. Köprüden geçen hiç kimseyi gözden kaçırmadan büyük bir titizlik ve sorumlulukla görevini yapmasına karşın, bir kişiye ayrıcalık tanır. O da her gün işe giden dordurmacı kızdır. Bu kıza olan içten sevgisi onun bir sayıya dönüşmesini engeller.

Sayıların, istatistiklerin giderek önem kazandığı teknik dünyada bireyin yokolmasını dile getiren bu öykü, bir uyarı niteliği taşıyor. Bireysel özgürlüğün hiçe sayıldığı, bireyin gelişmesine olanak tanınmadığı, tersine alabildiğine kösteklendiği, niteliğin değil niceliğin geçerli olduğu toplumumuzu gözönünde tuttuğumuzda ise, bu öykü özel bir anlam kazanmakta. Halkın yıllardır yönetici güçlerin elinde oy makinası olarak kullanılması¹, buna karşılık halk eğitimi, halkın aydınlatılması, bilinçlendirilmesi yolunda hiç çaba harcanmaması, tersine köy enstitüleri örneği bu doğrultudaki girişimlerin baltalanması buna çarpıcı bir örnek vermiyor mu? Adı olan ama kendi olmayan üniversitelerin kurulması, üniversite sayısını arttırmak için eğitim üniversitelerinin, konservatuarlar gibi bir meslek kuruluşlarının da üniversiteye dönüştürülmeleri, mektupla öğretim Yaykur, açık yüksek Öğretim, hızlandırılmış eğitim gibi salt niceliğe ağırlık veren uygulamalarla öğretim düzeyinin düşürülmesi, öğretim üyelerinin sayılarını çoğaltmak için meslek okullarındaki eğitimcilerin neredeyse baskıyla akademik kariyere yönlendirilmeleri, sanatçılara ise konumlarına göre bedava doçentlik ya da profesörlük ünvanlarının dağıtılması; asistanlara yardımcı doçent ünvanı vererek üniversite öğretim üyelerinin sayılarının çoğaltılması; ansiklopedik bilgilerle derme çatma

1)Nazan İpşiroğlu, Oy Makinası, Cumhuriyet 10. 2. 1988

yazılan niteliksiz master ve doktora tezlerinin sayılarının giderek artması; ek ders ücretleriyle ders sayılarının ve master ve doktora tez yönetiminin artırılması; tek dersten geçme yasası, af yasası gibi her gün çıkarılan yeni yeni yasalar ve mantıkdışı not uygulamalarıyla üniversite mezunlarının sayılarının çığ gibi büyümesi aynı görüşün göstergeleri değil mi? Yalnız yüksek öğretimin değil tüm öğretimin bilgi yığmacası ve ezberciliğe dayandığı yıllardan beri bildiğimiz ama bir türlü değiştiremediğimiz bir gerçek. Aynı şekilde kültürel yaşamımızda da bir enflasyon yok mu? Son yıllarda giderek yoğunlaşan kültürel etkinlikler, sayıları artan kültür merkezleri, birbirini izleyen paneller, sempozyumlar, konferansların, yeni yeni kurulan çeşitli amatör ve profesyonel tiyatro gruplarının çoğunun düşünsel bir temelden yoksun oluşu göze çarpmıyor mu? Yayın alanında da bir yazarın yapıtlarının değeri sayfa sayısı ile ölçülüyor mu? En niteliksiz kitaplar bile inanılmayacak derecede çok baskı yapmıyor mu?

Meslek yaşamımda bu alanda şaşırtıcı olaylarla karşılaşyorum. Sözelimi sık sık hiçbir düşünsel temeli olmayan tiyatro oyunları okuyorum. Böyle bir oyunun genç yazarına oyun yazmada yetenek kadar kültürel birikim ve düzeyin de önemli olduğu bu nedenle kendisini geliştirmesi, seçerek kitap okuması, okuduklarını özümsemesi, yurt dışında olup biten sanat olaylarını sürekli izlemesi, yabancı dil öğrenmesi vb. gerektiğini onun cesaretini kırmadan nasıl anlattırınız? Ya da örneğin Brecht oyunlarının Doğu Almanya'da yorumlanması ve sahnelenmesi üzerine doktora tezini hazırlayan bir öğrenciye böyle bir tezi yazabilmesi için, her şeyden önce bu oyunları görmesi gerektiğini, oyunları izlemeden, başkalarının yazılarına dayanarak ikinci elden bir tezin hazırlanamayacağını nasıl açıklarsınız? Tiyatronun ne olduğunu bilmeden tiyatro oyunu yazanlar, akademik çalışma ve araştırmanın a'sını bilmeden bu alana yönelenlerin sayısı öyle çok ki! Bu da toplumumuzda özellikle kültür, sanat ve sosyal bilimlerin alanlarında büyük bir gizli gücün oluştuğunun, ancak eğitim eksikliğinden doğal gelişmenin engellendiğinin çarpıcı bir göstergesi.

Dil ve kimlik yitimi

Şu bir gerçek ki niteliğe değil niceliğe önem veren bir anlayış ciftestandard bir davranışa itiyor bizi. Şu kadar üniversitemiz, şu kadar bilimadamımız, şu kadar sanatçımız, şu kadar yazarımız vb. olduğuna göre her şey yolunda gibi özeleştiriye yoksun bir tavırla hem kendimizi hem de çevremizi aldatıyoruz.

Bu aldatmaca dilin de yozlaşmasına yol açıyor. Sözelimi çağdaşlık, özgür düşünme, çok seslilik, çok yönlü düşünme, eleştirel yaklaşım, laiklik,

Atatürkçülük vb. kavramları kullana kullana aşındırmışız artık. Ağzımızda sakız olan bu kavramlar içi boşalmış kalıplara dönüşmüşler. İşte bu nedenle bugün çığ gibi büyüyen köktendinci akımlar da bu kavramlara kendi ideolojileri doğrultusunda değişik anlamlar yükleyebiliyorlar. Geniş halk yığınlarını dil aracılığıyla etkileri altına alarak dili bir aldatmaca, bir tuzak olarak kullanıyorlar. Atatürk devrimlerinden bu yana bir geçiş döneminde yaşayan ve bir kimlik arayışı içinde bocalayan toplumumuzu Türk İslam sentezi adı altında ellerine geçirmeye çalışıyorlar. Böylece niteliğe değil niceliğe önem veren bir yaşam biçimi bizi yoketmeye yönelik büyük bir tehlike olarak çıkıyor karşımıza. Kökeni büyük ölçüde dış kaynaklı olan tüm bu gelişmelerin ekonomik, dinsel, geleneksel vb. çeşitli nedenleri var kuşkusuz. Bu nedenlerin incelenip belirlenmesi, bu yazının dar çerçevesini aşan başlı başına bir araştırma konusu olduğundan, ben burada sadece sosyal bilimler, özellikle de yazın ve yabancı dil öğretimi alanından örnekler vererek nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için, nelerin yapılabileceğini göstermeye çalışacağım.

Nitelikli bir öğretime doğru

1. Bilgi yağmacası mı düşünsel etkinlik mi?

Öteden beri çok bilgili insanlara saygımız vardır. Kitap gibi adam, ayaklı kütüphane tanımlamaları dilimizden düşmez. Oysa önemli olan bilgi birikimi değil düşünsel etkinliktir. Başka deyişle, bu bilginin hangi oranda ve nasıl yaşama geçirildiğidir. Bir insanın çok şey bilmesinin, bildiklerini özümseyemiyorsa, kendi benliğine, kişiliğine iyice sindiremiyorsa ve yaşamını ona göre yönlendiremiyorsa, ne anlamı olabilir ki?

Ünlü yazar. E. Canetti "Körleşme" adlı romanının başkışısı Kien'le "ayaklı kütüphane" tanımının tıpatıp uyduğu bir tipi karikatürleştirerek çizer. Gözünün önünde olup biteni bile göremeyen bu adamın beyni çeşitli kitaplardan oluşan dev bir kitaplığa dönüşmüştür. Hiç bir şeyi birinci elden yaşamayan, hiç özgün yanı olmayan bu tipi Canetti öylesine acımasızcana alaya alır ki, okuyucuda kitaba da, kitap okumaya karşı da doğal bir tepki uyanır. Bugün ülkemizde de bilim adamı dendiğinde kendi fildişi kulesinde yaşayan, etliye sütlüye dokunmayan, bilimsellik adı altında soyut ve anlaşılmayan şeyler yazan, yaşamdan kopuk ve ürkek bir tip canlanır gözümüzün önünde.

Oysa çağdaş bilim anlayışı yaşamla içiçe olduğu, kaynaştığı oranda bir anlam kazanır. Bu da doğal olarak seçkici bir yaklaşımı koşullar. Her şeyi öğrenmemiz, bilmemiz hiç de gerekli değildir. Önemliyle önemsizi,

özle ayrıntıyı birbirinden ayırarak bir seçim yapmalıyız. Bu seçimi neye göre yapacağız, başka deyişle ölçütlerimiz ne olacak? Bunu belirleyebilmek için bir örnek vereyim. Bugün filoloji bölümlerinde okutulan Ortaçağ yazını dersi, Ortaçağ Almancasının, İngilizcesinin ya da Fransızcasının öğretildiği, ortaçağ yazını ve kültürünün ayrıntılarıyla sunulduğu bilgi yüklemesine dayanan bir derse dönüşecekse, öğrenciye hiç bir şey katmayacak olan sonderece de anlamsız bir ders olarak değerlendirilebilir. Ama aynı ders bugünün açısından elealınıp ortaçağ motiflerini işleyen çağdaş yazarlarının yapıtlarından yola çıkılarak işleniyorsa, ortaçağ dünyasıyla bugün arasındaki ayrılıklar saptanabiliyorsa, bugünün açısından bu dönemle bir hesaplaşmaya gidiliyorsa, dahası toplumumuzda giderek ağırlık kazanan çağdışı güçlerle ortaçağ dünyası arasındaki benzerlikler gösterilip üzerinde tartışılıyorsa, birden bu ders öğrenciyi düşünmeye ve yaşadığı ortam ve toplumla hesaplaşmaya yönlendiren, onun ufkunu açıcı, dünyasını zenginleştirici nitelikli bir derse dönüşecektir. Aynı şekilde yazın ve kültür tarihi dersleri de sadece bir bilgi yüklemesi olarak sunuluyorsa, soyut ve kuru bir ezber derse dönüşerek anlamını yitirecektir. Ama eleştirel bir yaklaşımla bugünün açısından belli bir sorundan yola çıkılarak ele alınmıyorsa, çağdaş bir boyut kazanacaktır. Demek ki ölçütümüz derslerin bir bilgi yüklemesi olarak değil, düşünsel bir boyut içinde bugünün açısından yoğun olarak sunulmasıdır. Bu da öğretim üyesinden hem yüksek düzeyde düşünsel etkinlik ve yapıcılık hem de yaşadığı ortam ve koşullar karşısında uyanık davranan bilinçli ve yürekli bir tavır koşullar.

2. Öğrenci odaklı öğretim

Yürürlükteki eğitim sistemimiz öğretmen odaklıdır.² Öğretmen "yukardan saptanmış olan" bazı kitaplar aracılığıyla öğrenciye bilgi yüklemesi yapar. Öğrenci üzerinde hiç düşünmeden, hiç sorgulamadan bunları ezberlemeye çalışır. Bu nedenle öğretmen öğrenci arasında hiç diyalog kurulamaz. İlkokul çağından başlayan bu anlayış doğal olarak yüksek öğretimde de sürer.

Oysa dersini düşünsel bir süzgeçten geçirerek yoğurmaya çalışan bir öğretim üyesi bulunduğu ortam ve koşullarla ister istemez hesaplaşarak, öğrenciyle diyalog kurmak zorundadır. Kime ders vermektedir, duvarlara mı

2)Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları 1, Cem Yayınevi, İstanbul 1990

yoksa insanlara mı? Öğrencisi kimdir? Kültür düzeyi nedir, nasıl bir ortamdan gelmektedir? Bu bağlamda verdiği dersin anlamı ve iletisi nedir ve ne olmalıdır? Böylesi bir hesaplaşma öğrencisinin beklentilerine ve sorunlarına ağırlık veren bir yaklaşımı koşullar. Sözelimi yaşamında hiç kitap okumamış bir öğrenciye çeşitli yazın kuramlarını ayrıntılarıyla ezberletmek bütünüyle yanlış bir yaklaşımdır. Bu durumda öğretim üyesi onu okumaya özendirici, okumanın ne olduğunu öğretici, yazınsal bir metin ile kullanılmak için metin arasındaki ayrıntıları belirleyici bir program geliştirmeye çalışmalıdır.

Yürürlükteki uygulama ise gereksiz bilgi yüklemesiyle ve öğrencinin yaşamından kopuk onun hiç mi hiç ilgisini çekmeyen yazınsal metinlerle okumaya ilgi duyan, seven öğrenciyi bile okumaktan soğuttuğu gibi öğretim üyesine de kendini yenileme, yapıcı olma olanağını vermemektedir.

Öğrenci odaklı eğitim öğretim üyesi üzerinde bir baskı yaratmamalıdır kuşkusuz. Öğretim üyesi öğrenci odaklı bir eğitim programını uygulayabilmek için, kendi ilgisini hiç çekmeyen bir ders veriyorsa, ya da dersin düzeyini düşürüyorsa, o ders nitelikli olamaz. Öğretim üyesi kendi ilgi alanı ve birikimleriyle öğrencininki bağdaştırmalı ve her şeyden önce severek, inanarak ve kendini vererek ders vermelidir. İnanılmadan, sevilmeden yapılan bir dersin zararı yararından çoktur.

3. Şeşkici yaklaşım ve yeni seçenekler

Öğrenci odaklı eğitim toplumumuzun özel koşullarından yola çıkacağından, gereksinime göre öğrenciye pek bir şey katmayacak olan kimi dersi elemek, yerine yeni dersler koymak zorundadır. Sözelimi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında çocuk ve gençlik yazını gibi bir dersin okutulması, geleceğin öğretmenlerinin çocuklara yönelik yazını inceleyip eleştirmeleri çok önemlidir. Ya da eleştirel düşünce kavramı bizde daha yerleşmemiş olduğundan edebiyat ve sosyal bilim dallarında okuyan öğrencilerin eleştiri dersleri görmeleri ve sanat, yazın, tiyatro, sinema, müzik eleştirisi üzerine bilgi edinmeleri yürürlükte olan eleştiri anlayışıyla hesaplaşmaları, dahası kendilerinin de eleştiri yazmaları hem onlarda eleştirel bakışı uyandıracak, hem de kültürel yaşamımızdaki büyük bir eksikliği kapayacaktır. Ya da filoloji bölümlerinde yabancı yazın ve Türk yazınına yönelik karşılaştırmalı yazın derslerinin öğrencinin hem yabancı kültürü hem de kendi kültürünü karşılaştırarak tanımasına olanak tanıyacaktır. Yine edebiyat ve filoloji dallarında deneme, kısa öykü, şiir türü yazı yazma derslerinin konularak yazı yazma yeteneği olan öğrencilere

kendini geliştirme olanağı verilmelidir. Aynı dallarda oyun yazma ve dramaturji alanlarında da seçmeli dersler sunulabilir. Bu örnekler duruma ve koşullara göre değişecektir. Önemli olan öğretim üyesinin bu doğrultuda yapıcı ve yaratıcı olabilmesi, kendi ilgi ve eğilimine, dersin niteliğine ve kapsamına, öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerine göre yeni yeni seçenekler sunabilmesidir.

Yürürlükteki öğretim önceden saptanmış belli kitaplar ya da çeşitli kitaplardan yararlanılarak hazırlanan ve genellikle hiç değişmeyen derleme notları çerçevesinde odaklaşmaktadır. Oysa sürekli bir yenilenme ve değişmeyi gerektiren çağdaş öğretim yalnız kitap değil, sinema, video, tiyatro, kitle iletişim araçları vb. öğelerden geniş çapta yararlanır. Sözelimi yazınsal bir yapının nasıl sinemaya uyarlandığının incelenmesi, sinema diliyle yazın dili arasındaki ayrılıkların saptanması ilginç bir ders konusu olabilir. Ya da bir tiyatro yapının nasıl değişik sahne yorumlarına yol açtığına incelenmesi yazar, yönetmen ve eleştirmen üçlüsünün yorumlarının karşılaştırılması aynı derecede ilgi çekici olabilir. Bu bağlamda yazarlar, tiyatrocular, sinemacılarla söyleşiler yapma, tartışmalı paneller düzenleme öğrenciyi kültürel yaşamla kaynaştıracaktır. Unutmamamız gereken sosyal bilim dallarıyla kültürel ve sanatsal etkinliklerin kuram ve uygulama açısından birbirlerini kuşatan bir bütün oluşturulmalıdır.

4. Düşünme yetisinin ölçülmesi = Sınavlar

Bir ders ne denli öğrenci odaklı ve ilgi çekici olursa olsun, sınav sınavdır. Bu nedenle ideal olan sınavların sayılarının azaltılarak önceden belirlenmiş araştırma ve inceleme yazılarına dönüştürülmesidir. Ne var ki yürürlükteki sistem niteliğe değil niceliğe önem verdiği için, öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Buna koşul olarak ezber bilginin ölçüldüğü test usulü kısa sınavlar geliştirilmiştir. O kadar ki felsefe gibi düşünme ağırlıklı dersler bile, boş alanların doldurulduğu test sınavları olarak düzenlenebilmektedir.

Önerdiğimiz çağdaş öğretim biçimi bu tür bir sınav anlayışıyla temelinden çakıştığından, öğretim üyesi sınavlarını kendi durumuna ve koşullarına göre hem öğrenciyeye bir şeyler katacak hem de kendisine aşırı denli yük olmayacak biçimde düzenlemelidir. Önemli olan bilgi yüklemesi değil düşünmeyi öğretme olduğuna göre, sınavları bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Öğrenci öğrendiklerini ne denli uygulamaya geçirebilmekte, bilgisini ne denli benimsemiş ve özümsemiş, düşünsel bağlantıları ne denli kurabilmekte ve bunları nasıl dile getirebilmektedir gibi sorunlardan yola çıkılarak hazırlanan bir sınav, öğretim üyesinden de öğrenciden de

alışılmışın dışında bir etkinlik bekler. Geleneksel öğretim anlayışının sınırlarının kırılmasında, özellikle sınavlar güçlü bir engel oluşturmaktalar. Çünkü yeni ders sistemine uyum sağlayabilmiş bir öğrenci bile, sınav korkusuyla eski alışkanlıklarına dönmekte, özgün düşünme ve fikir geliştirmekten korkmaktadır. Burada öğretim üyesine düşen direnç ve sabırla eski alışkanlıklara karşı çıkmasıdır.

Bir görüşe göre, önerdiğimiz eleştirel düşünmeye yönelik öğretim ve sınav sistemi zeki öğrenciye yönelik olmakta, daha kısıtlı olanı ise dışlamaktadır. Yüzeysel bir yaklaşımın ürünü olan bu görüş, bir insanın iyi düşünebilmesini sadece zekaya dayanan kalıtsal bir olgu olarak değerlendirir. Oysa düşünme öğretilbilir ve öğrenilebilir.³ Kaldı ki çok zeki bir öğrenci bile, geleneksel öğretim sisteminin dışına çıkmakta güçlük çekebilir. Burada sorun zekadan çok, yeniliğe açık ve hazır olabilmek, kendini geliştirme, atılım yapabilme, öğrendiklerini özümseme kısaca düşünmeyi öğrenme istediğidir. İşte öğretim üyesine düşen bu isteğin öğrencide filizlenmesini ve gelişmesini sağlamaktır.

Yürürlükteki öğretim soyut bilgi yüklemesine dayandığından, başka deyişle öğretim üyesinin bastığı ve inandığı sağlam bir temel olmadığından, öğretim üyesi sınavların değerlendirilmesinde ya aşırı derecede katı ya da hoşgörülü olmaya yönlendirilmekte. Aslında öğrenciyi tek dersten bırakmakta direnen bir öğretim üyesiyle, hoşgörülle "ne olacak benim dersimden de geçiversin" diyen arasında pek bir ayırımdan sözedilemez. Her ikisi de dilenciye para verip vermeme örneği kendini üstün gören otoriter bir davranışın uzantısıdır. Nitekim öğrencinin not dilendiğine çok tanık olmuşuzdur. Böyle bir durumda aşırı baskı, katı ve kuralcı bir yasaklama biçiminde öğrenciyi aşağılarken, hoşgörü de öğrenciyi hem kendini hem de karşısındakini kandıran çiftstandart bir davranışa, kısaca ikiyüzlülüğe itmektedir. Bu sistemde öğrencinin kendisini yetiştirmesi ve geliştirmesi bütünüyle gözardı edildiğinden, hocanın baskısına ya da hoşgörüsüne dayanan öznel bir davranıştır söz konusu olan. Ne yazık ki kendilerini öğrencinin geleceğini belirleyen büyük otoriteler olarak gören öğretim üyelerinin bir çoğu bu durumun bilincinde bile değiller. Baskıcı öğretim üyesi kurallara sığınarak görevini titizlikle yürütmenin içrahatlığını yaşarken, diğeri hoşgörüsülle öğrenciye insancıl davrandığını sanarak kendini kandırmaktadır.

Oysa düşünmeye ağırlık veren öğretim ve sınav sistemi bilgi yüklemesine dayanan otoriter yaklaşımı kırar. Bu tür bir öznelliğe ve

3)Zehra İpşiroğlu, Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme, Afa Yayınları, İstanbul 1989

keyfiliğe olanak tanımaz. Ölçüt öğretim üyesinin kendisinin de inanmadan sunduğu anlamsız ve soyut bir bilgi yığmacası değil, bilginin düşünce süzgeçinden geçirilerek özümsemesi olduğuna göre, bunu yapamayan bir öğrenci isteristemez elenir. Böyle bir durumda öğrencinin neden başarısız olduğunun araştırılması, engellerin saptanması ve önüne geçilmeye çalışılması gerekir. Burada güdüm (motivasyon) eksikliği; ilgisizlik; alışkanlıklardan kopamama; sınav korkusu ve heyecanı; yeni sisteme karşı direnme ki, tam bir dayanışma ve işbirliği olmadığı bölümlerde böyle durumlarla çok sık karşılaşılıyor; kolaya kaçma; düşünme alışkanlığının olmaması; öğretim üyesini pohpohlayarak, yalvarıp yakararak, kendini acındırarak ya da ilişkiler yoluyla bedave diploma alma düşüncesi vb. türden çeşitli etkenler neden olabilir. Öğretim üyesi öğrencinin engelini ya da engellerini saptamalı bunları açığa çıkartıp ona yol göstermeye çalışmalıdır. Bundan sonrası öğrenciye kalmıştır, engelleri kendi kendine aşması, kendi sınırlarını kırması gerekir. Başaramıyorsa, demek ki bu meslek dalı ona uygun değildir, kendine karşı dürüst davranmalı ve başka bir yol, başka bir alan seçmelidir.

Bu durumda hoşgörülü-hoşgörüsüz, katı-yumuşak, kuralcı-insancıl vb. yersiz tanımlamalar da kendiliğinden kalkacaktır. Öğretim üyesi kendi kişiliğine, yaşama bakışına, komplekslerine vb. göre öğrencinin geleceğini öznel bir açıdan belirleyen bir otorite değil, sadece düşünmeyi ve araştırmayı öğretmeye çalışan ve bu alandaki başarı düzeyini sınavan bir yol göstericidir. Tüm çabalara karşın, bu yolda yeterince başarılı olamayan öğrencinin ise elenmesi öznel bir yargı değil, genel geçer ölçütlere dayanan nesnel bir değerlendirmedir.

5. Master ve doktora programı

Master ve doktora çalışmalarına yönelen bir öğrenci seçimini yapmış, kendi alanında uzmanlaşmaya karar vermiştir. Bu öğrencinin çalışmalarında başarılı olabilmesi, düşünmeyi öğrenme doğrultusunda ilk adımı atmış olmasına bağlıdır. Oysa yürürlükteki master ve doktora öğretimi sistemi sadece belli bir bilgi birikimini öngörmekte. Bu nedenle giriş sınavlarında yalnızca bilgi birikimi ölçülmektedir. Bu durumda ezber bilgi aracılığı ile bu sınavı kazananlar çoğunluğu oluşturuyorlar. Bir başka önemli nokta da meslek kuruluşlarından gelen öğrencilerin master ve doktora zorlanmaları. Onlara bu amaçla sınavsız master hakkının tanınması bunun en belirgin kanıtı. Bu durumda bilgi yığmacası ve ezberciliği kırmak isteyen bir öğretim üyesi azımsanamayacak denli büyük güçlüklerle karşılaşmakta. Çünkü

karşısındaki insan artık almaya hazır genç bir öğrenci değil, yetişkin biridir. Burada tek çare master yapmak isteyen genç yaşlı, öğretmen öğrenci herkesin düşünme yetisini ve becerisini ölçme doğrultusunda hazırlanacak bir giriş sınavına girmesini sağlama ve bu sınavda çok sıkı bir eleme yapmaktır. Böyle bir eleme sonradan doğabilecek olan sorunları bir dereceye kadar önleyecek, gereksiz kırgınlıklara ve üzüntülere yolaçmamış olacaktır.

Ayrıca master ve doktora öğrenci sayısının bugünkü koşullarda olabildiğince küçük tutulması, niteliksiz elemanların yetiştirilmesini de bir dereceye kadar engelleyecektir. Küçük bir grupla yapılacak olan çalışmalarda, bilimsel araştırma ve inceleme çalışmalarına ağırlık verilmeli ve öğrencinin etkin katılımını koşullayan tartışmalı bir ders programı izlenilmelidir. Vizeler ve sınavlar bütünüyle kaldırılarak küçük çapta inceleme çalışmalarına dönüştürülmeli, ayrıca bu çalışmaların yayın vb. yollarla duyurularak kültürel yaşamımıza katkısı olması sağlanmalıdır.

Asistan olarak üniversiteye alınıp yetiştirilecek olan gençlerin uyum sağlama, işbirliği, sosyal davranış vb. kişisel özelliklerinin dışında bu tür çalışmalardaki başarı ve ilgi düzeyi ölçüt olarak alınmalıdır. Böylesi bir yaklaşım gelişigüzel ve öznel seçimleri engelleyerek, böylece niteliksiz öğretim üyesi yardımcılarının üniversiteye alınmaları önlenecektir.

6. Uluslararası ilişkilerin önemi

Öğretim üye ve yardımcılarının yurt dışına gidip bilgi ve görgülerini arttırmaları ya da dışardan yabancı uzmanların getirilmesi dostlar alışverişte görsün düzeyinde kalmamalıdır. Yaşadığımız koşullara ve duruma göre geliştireceğimiz yeni ders izlencesi içinde, hangi alanlarda eksikler ve boşluklar olduğu saptanmalı ve uluslararası ilişkiler ona göre geliştirilmelidir. Böylesi bilinçli bir seçimle yurtdışından getirilecek olan bir uzman da kendisini bilgi, birikim ve düşünme yetisi açısından üstün görmeyecek, diğer öğretim üyeleri ve yardımcıları ile eşit düzeyde bir diyaloga girerek sorunları birlikte çözümlenmeye hazır olacaktır. Sorunların çözümüne katkıda bulunduğu oranda da kendisi de yeni şeyler öğrenecek, kendisini yenileyebilecektir. Ne var ki böylesi bir diyalogun sağlanabilmesi öğretim üyelerinin ortak sorunlar çerçevesi içinde birbirlerini destekledikleri yapıcı bir çalışma ortamının sağlanmasına bağlıdır.

Ancak yürürlükteki uygulamalar yurtdışından getirilen uzmanlar ile buradaki öğretim üyeleri arasında çoğu kez bir kopukluk olduğunu göstermektedir. Bu da "Batılılar" bizi anlamıyor, küçük görüyor gibi

özeleştiriden yoksun kompleksli davranışlara yol açmakta. Aynı şekilde yurtdışına gönderilenlerin de pek çoğu ellerindeki olanaklardan yeterince yararlanamamaktalar.

Unutmamamız gerekir ki bugün uluslararası ilişkilerin giderek önem kazandığı, sınırların silindiği, dünya vatandaşlığından sözedildiği bir dönemde yaşamaktayız. Biz de Avrupa topluluğuna girmek bu topluluğun bir üyesi olmak amacındayız. Böyle bir ortamda bir çok dış ve iç çevrelerin işine geleceği gibi bütünüyle izole edilmek, dışlanmak, dahası bir batı kolonisine dönüşmek istemiyorsak, uluslararası ilişkilere gereken önemi vermeli ve bu ilişkilerin gelişmesi ve beslenmesi doğrultusunda özeleştiriden kaçmadan, olabildiğince akılcı ve nesnel bir politika izlemeliyiz.

7. Öznellik-Nesnellik

Sınav sistemindeki bozuklukları eleştiren bölümde ayrıntılarıyla göstermeye çalıştığım gibi yürürlükteki öğretim özneliğe ve keyfiliğe geniş çapta olanak vermekte. Bunu önleyebilmek için de kimi YÖK uygulamalarında tanık olduğumuz gibi önlemler ve yasaklamalar getirmektedir. Öğretim üyelerini bütünleştiren nesnel bir görüşün olmaması aralarında kişisel düzeyde kalan sürtüşmelere ve tartışmalara yolaçmakta, birtürlü yapıcı bir diyalog kurulamamaktadır.

Eleştirel düşünmeye ağırlık veren bir sistem ise niceliğe karşı kesin bir tavır olarak, tüm öğretim üyelerini nitelikli bir öğretim çerçevesi içinde bir işbirliğine çağırarak. Şunu unutmamamız gerekiyor ki bilgi yığmacası ve ezberciliğe dayanan geleneksel öğretim biçiminin yıkılması, bireysel çabalarla değil, ancak dayanışma ve işbirliği içinde olanaklıdır. Böylesine bir işbirliği gerek öğretim üyelerinin, gerek öğrencilerin yapıcı gizil güçlerini harekete geçirerek nitelikli bir öğretim yolunda ilk adımın atılmasını sağlayacak. Aksi halde durumumuzdan hoşnut olmasak da, ikide bir de yakınıp sızlansak da nicelik temeli üzerine kurulu bir çarkın vidaları olmayı sürdüreceğiz. Ve tıpkı H. Böll'ün öyküsünde köprüden geçenleri saymakla görevli olan yalnızca sevgilisini kayıran sakat adam gibi biz de sessiz görevimizi sürdüreceğiz, olsa olsa arada bir küçük kaçamaklar yapmakla yetineceğiz. Sisteme karşı tek başına karşı çıkmaya çalışan bir öğretim üyesi ise belli bir kaç öğrencinin işinde yapıcı tohumlar ekebilse bile, yalnız kalmaya ve dışlanmaya mahkum olacak. Bireysel atılım gücü ve yürekliliğin önemi yadsınamaz, ne var ki yeterli olmadığı ve bazı şeyleri değiştirebilmek için tam bir dayanışma ve işbirliğine gereksinim duyduğumuz da bir gerçek.

FORTSETZUNG DER ÜBERLEGUNGEN ZUR CURRICULAREN PLANUNG IM BEREICH GERMANISTIK UND DEUTSCHDIDAKTIK

Şârâ SAYIN

"Wir sind der Meinung" hatte Prof. Dr. Vural Ülkü beim ersten Germanistiksymposium in Çukurova gesagt, "daß Lehrprogramme in vielen Punkten reformiert werden müssen und können". Zu seinen Vorschlägen gehören u.a. "Streichung von manchen Fächern, Reduzierung der Veranstaltungen, Einführung von Wahlfächern".¹

Prof. Dr. Gürsel Aytaç betonte mit Nachdruck die Notwendigkeit des Literaturvergleiches für die Auslandsgermanistik.²

Doz. Dr. Onur Kula plädierte für die "interkulturelle Orientierung als Herausforderung für die Germanistik in der Türkei",³ alles Gesichtspunkte, die bei der Ausarbeitung eines neuen Curriculums für die Fächer Germanistik und Deutschdidaktik mit in Betracht gezogen werden müssen und worüber wir auch diskutieren möchten.

Ich möchte jetzt über weitere Aspekte sprechen, die wir vielleicht auch reflektieren sollten, wenn wir ein in der Türkei zu verwirklichendes Curriculum entwickeln möchten.

Ich gehe zunächst von zwei entscheidenden Theorien aus, die die Curricula in der Bundesrepublik stark beeinflusst haben. Ich meine die sog. "Bildungstheorie" mit ihren inhaltlich und kanonisch festgelegten Bildungszielen und entsprechenden Lehrplänen und die sie ablösende lernerorientierte Theorie, die vor allem die "kommunikative Kompetenz" und Fertigkeiten fördern möchte und keine festen Lehrpläne zugrundelegt, sondern sich nur Rahmenrichtlinien setzt. Die lernerorientierten Curricula

1) Ülkü, Vural: in: 'Ankaraner Beiträge zur Germanistik', Ankara, Mai 1989, Sondernummer, S. 12

2) Aytaç, Gürsel, Ebd., S. 13-16

3) Kula, Onur, Ebd., S. 41

sind konsequenterweise offener, verzichten auf die Vermittlung von abzufragendem Grundwissen und legen vor allem Wert auf den Dialog vom Lehrenden und Lernenden. Da aber hier vorwiegend Methoden nicht aber Lerninhalte festliegen, sind die Lehrenden frei, die Lernziele jeweils auf die selbst gewählten Lerninhalte zu beziehen.

Nun stellt sich für uns die Frage, ob und in welchem Maße die modernere, lernerorientierte Theorie für das Deutschdidaktik- und Germanistikstudium in der Türkei anwendbar ist, ob der Kontext, in dem sie erst realisierbar ist, bei uns auch besteht.

Ein ausschließlich lernerorientiertes Curriculum setzt nämlich zumindest nicht nur kompetente, gut ausgebildete, methodenbewußte Lehrer voraus, sondern u. a. eine Studentenzahl, mit der der Lehrer auch kommunizieren kann. Es setzt gut ausgerüstete Bibliotheken voraus, wo die Studenten selbständig und selbsttätig Wissen entnehmen können. (Vom Einbeziehen der Medientechnologie in den Sprach- und Literaturunterricht möchte ich gar nicht reden.) Daß diese Rahmenbedingungen kaum oder nur in sehr geringem Maße bei uns vorhanden sind wissen wir. Obwohl der lernerorientierte Unterricht für Sprache und Literatur Entwicklung der Kreativität und Sensibilität der Studenten sehr viel beiträgt und wir im Rahmen unserer geringen Möglichkeiten doch versuchen sollten, ihn immer wieder zu verwirklichen, ist meines Erachtens ein Curriculum, wo ausschließlich Rahmenrichtlinien feststehen und die Lehrinhalte ständig vom Einzelnen ausgefüllt werden sollen, in der Türkei aus den schon erwähnten Gründen kaum möglich.

Sollte man also zurück zu den von der Bildungstheorie bestimmten Lehrplänen? Der Begriff 'Bildung' ist, wie wir ja alle wissen, sehr belastet. Man denke an den Begriff 'Bildungsbürgertum', oder an die 'elitäre Bildung'. In der traditionellen Bildungstheorie ist außerdem das Wort, 'Bildung' passiv bestimmt, d.h., es bedeutet 'gebildet werden' anhand von festgelegten Kanons und Inhalten, anhand von festgelegtem Wissen.

Dieser elitäre Bildungsbegriff, von dem wir längst abgekommen sind, und der auch auf die Fehldeutung des Humboldtschen Bildungsbegriffes zurückzuführen ist, hat aber u.a. auch durch neue Auseinandersetzungen mit dem traditionellen Bildungsbegriff einen neuen Bedeutungsinhalt erhalten.

"Bildung" impliziert nicht mehr passives Wissen, sondern ist nun als aktive Tätigkeit zu definieren.⁴ Sie bedeutet nicht mehr nur ein Sich-Aneignen von Wissen und gebildet werden durch dieses Wissen, sondern beinhaltet eine Aktivität, eine Dynamik, die den Studenten zu einer vernünftigen Identitätsbildung verhelfen kann.⁵ Daß in den

4) Mittelstrass, Jürgen, 'Der Flug der Eule' Thesen über Bildung, Wissenschaft und Universität in: Universitas, Februar 1989, Nummer 512, S. 168

5) Ebd., S. 166

Fremdsprachenphilologien bei der beabsichtigten Identitätsbildung gerade die Auseinandersetzung mit der fremden Sprache und der fremden Literatur hilfreich sein kann, muß auch betont werden. Bildung in diesem Sinne ist zwar auf 'Wissen' und 'Wissenschaft' angewiesen, aber zur Bildung kann nicht allein das Erlernen eines Wissensgutes führen, sondern vor allem die Fähigkeit, mit diesem Wissen umzugehen, dieses Wissen umsetzen zu können in Tätigkeit. So verstanden, setzt Bildung an den Universitäten, d.h., auch an unseren Abteilungen einerseits Wissen voraus -also keine Bildung ohne Wissen- und eine Methode, die den Studenten den Weg zeigt, wie sie das Angebot an Wissen nicht nur rezipieren, sondern auch verstehen und das Verstandene auch umsetzen können in die Praxis, d.h., mit anderen Worten in die eigene Lebensform. Bildung ist Verwandlung des Wissens in Orientierungswissen.⁶ Bildung soll den Weg öffnen zur ethischen Orientierung, Bildung in diesem Sinn soll bei den einzelnen Studenten das Bedürfnis erwecken, daß sie sich Gedanken machen um ethische Orientierungen des eigenen Handelns. Eine vernünftige Bildung, die sich auf Wissen stützt, bietet Gewähr dafür, daß junge Menschen nicht orientierungsschwach werden und jeder Art von dogmatischem Denken anheimfallen. Bildung ist die Voraussetzung, um freidenkende, selbstbestimmte junge Menschen heranzubilden. In jeder demokratischen Gesellschaft ist das Ziel der Universitäten freidenkende, kritische Individuen heranzubilden. Auch das türkische Hochschulgesetz betont, daß das Ziel der Universitätsausbildung u.a. die Erziehung der Studenten zum freien und wissenschaftlichen Denken ist. Daß dieses Ziel nicht mit eingetrichtertem Wissen, sondern nur mit kritisch durchdachtem, zu ethischen Entscheidungen führendem Wissen, d.h., durch Bildung zu erreichen ist, ist eindeutig. Nicht additives Erlernen des Stoffes, sondern nur die Entwicklung von Kompetenzen wie Fragestellungskompetenz und Orientierungskompetenz können zu diesem Ziel führen.

Diese theoretischen Darlegungen legen die Schlußfolgerung nahe, daß die lernerorientierte, bzw. die kritische Theorie und die Bildungstheorie -usw. in der von uns vertretenen Bedeutung - nicht als sich ausschließende Gegensätze betrachtet zu werden brauchen, sondern im dialektischen Prozeß sich ergänzen. Es handelt sich also um eine dialektische Verknüpfung einerseits von anzueignendem Wissen, andererseits -wie schon gesagt-einer Methode, die zielorientiert die individuelle Selbstätigkeit fördert. Erzielt wird dadurch eine Wechselbeziehung von Ich und Welt, die nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch handlungsorientiert und

6) Ebd., S. 170

moralisch-pragmatisch ist, d.h. sich ständig mit den Fragen auseinandersetzt, wie das Subjekt als autonomes Wesen ethische Entscheidungen trifft. Ich fasse zusammen: es schwebt uns ein Curriculum vor, das sich zunächst zwei Grundsätzen verpflichtet: dem der Vermittlung von objektivem Wissen und dem der Förderung des Studenten zu einem sich selbstbestimmenden Subjekt. Nun, wie lassen sich diese so abstrakt formulierten allgemeinen Ziele konkret verwirklichen?

Wir müssen in unseren Überlegungen realistisch genug sein, um zu wissen, daß sowohl Lehrende wie Lernende in der Türkei ihre jahre- ja jahrzehntelangen, zum Teil traditionellen Lehr- und Lerngewohnheiten ab sofort nicht ablegen können. Ich bin übrigens der Meinung, daß die traditionellen Lerngewohnheiten, zu denen auch Vorlesungen gehören, mit der Begründung, daß sie zum Auswendiglernen verleiten, nicht abgeschafft zu werden brauchen, solange sie gehaltsreich sind, übersichtliches, problembetontes Wissen vermitteln und Zusammenhänge aufschlüsseln. Man sollte aber versuchen, die mit Recht befürchteten traditionellen Lerngewohnheiten der Studenten zu entkräften, indem man vom ersten Semester an neben Grundwissen vermittelnden Vorlesungen - trotz der schon erwähnten Schwierigkeiten - lernerorientierte Kurse anbietet, die die Basisfähigkeiten der Studenten entwickeln sollen. Die Entwicklung der Basisfähigkeiten in diesen Kursen, wo die Studenten an distanzierteres, urteilendes, kritisches Denken herangeführt werden, kann bewirken, daß auch der traditionelle Unterricht, auch das einmal Auswendiggelehrte abgerufen und in neue lebendige Zusammenhänge gestellt wird. Ein Student, der lernt, wie er mit seinem Gegenüber umgehen kann, wird auch die in traditionellen Formen vorgetragenen Inhalte hinterfragen können.

Bei der Planung des Curriculums muß immer mitgedacht werden, daß wir es -wie so oft betont- mit einer fremden Sprache und fremden Literatur und Kultur zu tun haben. Die naheliegende Methode, sich der Alteritäten und Ähnlichkeiten dieser Kulturen bewußt zu werden und diese zu reflektieren, ist der Vergleich. (Bevor wir aber curriculare Änderungen vornehmen, sollten wir über das Konzept der Interkulturalität, seine Anwendungsmöglichkeit in der Türkei, nachdenken und versuchen, den Begriff des "Fremden" näher zu bestimmen.)

Zuletzt soll ein sehr wichtiger, realitätsbezogener Aspekt bei der Planung des Curriculums mit in Betracht gezogen werden, nämlich der Aspekt, welche Möglichkeiten wir den Studenten innerhalb des Germanistikstudiums noch geben können, ohne daß unsere Abteilungen ihre universitäre Funktion völlig aus dem Auge verlieren und ausschließlich nur eine berufsbezogene Ausbildung vermitteln.

Ich glaube, wir sind darin einig, daß die bestehenden Lehrpläne weder den Ansprüchen der universitären Ausbildung noch denen der beruflichen gerecht werden. Germanistikstudenten haben weder die Wahl, ein ihnen naheliegendes Nebenfach zu studieren, noch haben sie die Möglichkeit, innerhalb der Germanistik bzw. der Deutschdidaktik ihren besonderen Interessen nachzugehen. Sie bekommen, ohne daß die Fähigkeiten und Interessen der Einzelnen in Betracht gezogen werden, ein Einheitsmenue vorgesetzt.

Wir fragen uns nun, ob es nicht möglich ist, -ohne daß wir das Bestehende völlig umwerfen- unsere Lehrpläne so zu gestalten, daß die Studenten ihren Interessen entsprechend, auch wählen können. Allerdings sind die Bedingungen in der Türkei so, daß vor allem wegen des Mangels an Lehrkräften für die meisten Abteilungen ein Angebot von Wahlfächern vom ersten Semester ab kaum möglich ist. Wir schlagen also vor, daß wir innerhalb des Germanistik bzw. Deutschdidaktikstudiums vom 5. Semester ab Schwerpunkte setzen. In den ersten 4. Semestern, die wir auch wie in der Bundesrepublik- als Grundstudium bezeichnen möchten, können wir - was Grundwissen anlangt das Gleichheitsprinzip gelten lassen, d.h. alle Studenten des Faches verpflichten, an den stoffvermittelnden und Zusammenhänge darstellenden Vorlesungen und Kursen teilzunehmen. Diese wären nämlich deutsche Kulturgeschichte, Einführungen in die Literatur-, Sprachgeschichte und Einführung in Didaktik und Methodik (ca. 8 Stunden pro Woche) Das Gleichheitsprinzip sollte auch für die lernerorientierten Kurse gelten, d.h., die Teilnahme an den lernerorientierten Kursen (ca. 8-10 Stunden in der Woche), die wohl an jeder Abteilung und bei jedem Lehrenden einen anderen Inhalt implizieren werden, sollte obligatorisch sein.

Vom dritten Jahr an aber sollte das Verschiedenheitsprinzip seine Geltung haben. Vom fünften Semester ab sollten die Studenten die Möglichkeit haben, unter den Schwerpunkten, die die Abteilung zu bieten hat, zu wählen. Es geht hier also nicht um Wahlfächer, sondern mehr um Wahlrichtungen.

Wir schlagen vom fünften Semester an folgende Schwerpunkte vor:

Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, 'Literatur-und Sprachdidaktik' und Übersetzung.

Ich nehme an, daß Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft an jeder Universität vertreten sind und als Schwerpunkt in einem entsprechenden Curriculum sofort ihren Platz haben können. (Wie es in der sprachdidaktischen Abteilung der Fall ist, weiß ich im Augenblick nicht genau) 'Literatur- und Sprachdidaktik' dagegen wird meines Wissens in den

Germanistikabteilungen nur spärlich vertreten, obwohl nach dem Universitätsgesetz Philologen auch Lehrer ausbilden. Diesen Bereich auch in die Philologien zu integrieren, ist vielleicht erst mittelfristig möglich.

Viel schwieriger ist es aber mit dem Bereich "Übersetzung", der, so wie wir ihn uns vorstellen, einer langfristigen Planung bedarf.

Zunächst eine allgemeine Bemerkung: Wenn wir uns entscheiden, schwerpunktmäßig zu arbeiten, dann müßten die Schwerpunkte, die wir in unsere Curricula aufnehmen, -was Menge und Qualität der Angebote anlangt- möglichs gleichmäßig vertreten sein. Auch die Frage, was die als Schwerpunkt fungierenden Bereiche den Studenden zu bieten haben, muß geklärt sein.

Klarheit existiert bis zu einem gewissen Grade im Bereich Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft und in den deutschdidaktischen Abteilungen im Bereich 'Literatur- und Sprachdidaktik', aber die Gründung eines völlig neuen Bereiches wie 'Übersetzung', die als Schwerpunkt innerhalb des Studiums zu vertreten ist, bedarf langer Überlegungen, wenn dieser den Studenten in der Tat ein ernstes Studium und eine Berufsmöglichkeit schaffen soll.

Nun sollen die Studenten, die diesen Schwerpunkt aus Interesse oder wegen besserer Berufsaussicht gewählt haben, sich, wie im Grundstudium, weiterhin in Übersetzungstechniken üben, oder die vom Lehrenden zufällig ausgesuchten literarischen Texte übersetzen?

Meine langjährigen Erfahrungen auf diesem Gebiet haben gezeigt, daß der Übersetzungsunterricht an den Philologien- und an den sprachdidaktischen Abteilungen keiner Zielsetzung, keinem System unterliegt. Er wird den zufälligen Einfällen des Unterrichtenden überlassen, ohne daß man am Ende des Studiums ein Ziel vor Augen hat. Es kann keineswegs so weitergehen, vor allem dann nicht, wenn wir 'Übersetzung' als Schwerpunkt in das Curriculum aufnehmen möchten. Es würde das Germanistikstudium noch mehr vereinfachen und ausserdem den Studenten keine Chance und keine Möglichkeit für einen späteren Beruf geben.

Angesichts des immer mehr wachsenden Bedürfnisses nach Fremdsprachen in internationalen Beziehungen wird immer vorgeschlagen, den Übersetzungsunterricht in den germanistischen und deutschdidaktischen Abteilungen nicht nur auf die Übersetzung von literarischen Texten zu beschränken, sondern auch Fachtexte zu übersetzen. Das Erlernen der Fachterminologie könne nämlich den Studenten Möglichkeiten und Chancen eröffnen, in diesen Bereichen als Übersetzer tätig zu sein. Aber in diesem Punkt fangen schon die Fragen an. Kann man nämlich Fachterminologie einfach lernen, auswendig lernen, wenn einem selbst die Grundkenntnisse

über das Fachwissen fehlt? Können mir Begriffe wie "Solidarobligation" oder "Konsensualkontrakt" etwas sagen, auch wenn ich weiß, wie sie auf Türkisch heißen?

Die nächste Frage wäre, ob wir überhaupt Lehrkräfte haben, die beides, d.h., Fachterminologie und wenn auch nur das Minimum an Fachwissen beherrschen?

Sicherlich könnte Übersetzung als Schwerpunkt innerhalb der Germanistik bzw. des Deutschdidaktikstudiums neue Motivationen, neue Perspektiven und neue Berufsmöglichkeiten für den Germanistikstudenten eröffnen. Aber folgende Mindestvoraussetzungen müssen geschaffen sein, bevor Übersetzung in unseren Curricula schwerpunktmäßig vertreten wird:

— Die erste Voraussetzung wäre -was zunächst die Lehrkräfte anbelangt- die Aneignung des Grundwissens der Fächer, deren Fachterminologie sie unterrichten werden.

— Die Germanistikstudenten mit Schwerpunkt Übersetzung müssten verpflichtet sein, den vom auch fachwissenschaftlich ausgebildeten Lehrer erteilten Unterricht in Fachterminologie zu belegen. (4 Stunden in der Woche)

— Eine weitere Voraussetzung wäre, den Studenten der Germanistik, die als Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft gewählt haben, die Möglichkeit zu geben, vom fünften Semester an in dem gewählten Nebenfach, (sei es Betriebswissenschaft, Jura oder Volkswirtschaft, oder andere Fächer) die Einführungskurse (wöchentlich 4-5 Stunden) zu besuchen, und in diesen Fächern geprüft zu werden, was in ihrem Diplom auch bemerkt werden soll. Für die Zulassung der Germanistik- bzw. Deutschsprachstudenten in den Grundkursen dieser Fächer bedarf es aber der Kontaktaufnahme mit den entsprechenden Institutionen und der nicht immer leichten Regelung mancher rechtlichen Fragen.

Aber nur ein unter diesen Voraussetzungen abgeschlossenes, interdisziplinäres Germanistik- oder Deutschdidaktikstudium mit Schwerpunkt 'Übersetzung' würde den bildungspolitischen Entwicklungen entsprechen und vertretbar sein. Bei der curricularen Planung könnte vielleicht auch dieser Gesichtspunkt mit einbezogen werden.

Lassen Sie mich mit einer Binsenwahrheit abschließen, was nach den bisherigen Bemühungen um ein besseres Curriculum sehr paradox klingen mag:

Selbst mit dem besten Curriculum ist nichts getan, solange die für seine Verwirklichung nötigen Bedingungen nicht existieren. Solange die Dialektik vom System und dem Menschen, der es verwirklichen soll, nicht lebendige Erfahrung wird, bleibt jeder Lehrplan reine Form. Und Form ohne Inhalt ist leer, wie wir es schon lange wissen.

Wir sollten aber trotz der Schwierigkeiten und Hindernisse, die uns im Wege stehen, nicht die Feder aus der Hand legen, sondern handeln, d.h. versuchen, das uns vorschwebende Curriculum auch mit Inhalt auszufüllen. Wir wissen, daß dies sich umso schneller verwirklicht, wenn wir als Auslandsgermanistik- und Deutschdidaktikabteilungen den vertrauensvollen, aufrichtigen und fruchtbaren Dialog mit der Inlandsgermanistik und den DaF-Abteilungen weiterführen. Daß wir bei unserem Vorhaben auch mit dem Beitrag und der Hilfeleistung unserer deutschen Mitarbeiter in der Türkei, den DAAD-Lektoren und den deutschen Kulturinstitutionen rechnen, möchte ich aussprechen.

Für das schon Gewesene habe ich heute zu danken. In diesem Sinne danke ich Ihnen Herr Lenzko und Frau Hagemann. Und Ihnen Herr Otten, für die leider kurze, aber partnerschaftliche und fruchtbare Zusammenarbeit.

VORSCHLÄGE ZUR VEREINHEITLICHUNG DER GERMANISTISCHEN MAGISTER-UND PROMOTIONSSTUDIENGÄNGE IN DER TÜRKEI

Yılmaz ÖZBEK

Unter der Bezeichnung "Türkische Germanistik" will ich alle deutschen Abteilungen der türkischen Universitäten verstehen, die sich mit der deutschen Sprache und Literatur beschäftigen. Zwischen den Abteilungen der verschiedenen Universitäten besteht hinsichtlich der jeweiligen Entwicklungsstufe und konkreten Arbeitsbedingungen ein großer Unterschied, was wiederum eine tiefe Kluft und ein uneinheitliches Niveau bedeutet. Der Blick auf die gegenwärtigen wissenschaftlichen Tätigkeiten in den deutschen Abteilungen der Randgebietsuniversitäten zeigt das verwirrende Bild der von Jahr zu Jahr zunehmenden Probleme. Die bestehenden starken Abweichungen sind durch verschiedene Faktoren geprägt worden und werden weiter geprägt, bis man die Kluft überbrücken kann.

Meine Absicht ist hier nicht nur nach den Ursachen zu suchen, warum das Niveau der Abteilungen verschieden ist, sondern als einer, der hier arbeitet und Probleme miterlebt, den Zustand der deutschen Abteilungen der Randgebietsuniversitäten bekannt zu machen, gemeinsam zu neuen Wegen vorzudringen und neue Auswege zur Problemlösung heranzuziehen. Ferner möchte ich auch hier betonen und fordern, daß die türkische Germanistik ein einheitliches Niveau haben soll, und daß die bisher erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse der angesehenen deutschen Abteilungen der ganzen türkischen Germanistik zur Verfügung gestellt werden sollen.

Wenn heute das Germanistikstudium und wissenschaftliche Tätigkeiten in den Randgebietsuniversitäten nicht so laufen, wie es in der Tat sein soll, wenn die Magister- und Promotionsstudiengänge den gerechten Erwartungen nicht entsprechen, dürfen wir die Verantwortung nicht nur denjenigen aufbürden, die hier tätig sind, sondern wir müssen die Gründe in den Bedingungen suchen, denen die unterschiedlichen Niveaus anzulasten sind.

Es ist heute kein Ausweg, zu sagen, wie wir oft erleben, daß die deutschen Abteilungen der Randgebietsuniversitäten Luxus sind, überflüssigerweise eröffnet wurden. Jetzt ist es an der Zeit, sich darüber den Kopf zu zerbrechen, wie wir als türkische Germanistik Hand in Hand arbeiten und die Probleme überstehen können, die uns zum "Verhängnis" geworden sind.

Kommen wir nicht zusammen, streben wir nicht danach, sehen wir der Sache untätig zu, so werden unsere Probleme weiterbestehen. Wir müssen die türkische Germanistik als eine Ganzheit betrachten, sie einem Kreislauf angleichen, und in Erwägung ziehen, wie schädlich einige versperrte Adern des Herzens dem Körper sind.

Hier möchte ich erörtern, was mein Ziel ist, was mich zu diesem Thema getrieben hat:

Es geht mir nicht nur darum, nur unsere Probleme festzustellen, die der Benachteiligung zugrunde liegen; mein Anliegen geht dahin, die Probleme der Magisterstudenten und Doktoranden der deutschen Abteilungen der Randgebietsuniversitäten dem akademischen Kreis der türkischen Germanistik bekannt zu machen, die vorhandenen Bedingungen zu verbessern, indem die zuständigen türkischen Behörden, auf die Lösungsvorschläge, die ich unten ausführen werde und auf die neuen Vorschläge, die hier nach der gemeinsamen Diskussion auftauchen könnten, aufmerksam gemacht werden.

Es gibt noch andere Faktoren, die mich zu dem Thema geführt haben. Das sind die folgenden Meinungen, auf die ich in den verschiedenen germanistischen Veranstaltungen und während privater Unterhaltungen mit Germanisten gestoßen bin:

Daß die Durchführung der Magister- und Promotionsstudiengänge der germanistischen Abteilungen in Randgebietsuniversitäten nicht so ernst genommen werde, wie es sein soll.

Daß die eingeführten Programme, die ohne genügende und erfahrene Lehrkräfte eröffnet worden sind, zum Problem werden.

Daß die in Randgebietsuniversitäten gegründeten deutschen Abteilungen Luxus sind.

Die meisten der obengenannten Meinungen vertrete ich auch. Was ich nicht teile, ist die Meinung, daß die Magister- und Doktorarbeiten in Randgebietsuniversitäten nicht ernst zu nehmen wären.

Ich zweifle nicht daran, daß diese Arbeiten ernst genommen werden, aber hier muß ich besonders betonen, daß es nicht zufriedenstellend ist, alles nach bestem Können in Angriff zu nehmen, ohne daß man ein bestimmtes Niveau der Entwicklung erreicht hat, weil wissenschaftliche Tätigkeiten einer festen Basis bedürfen. Wie viele nehme ich auch an, daß die deutschen Abteilungen in Randgebietsuniversitäten Luxus und so sind, als ob man sich auf eine Kunst richtet, ohne die geringsten Erfordernisse des Lebens zu meistern. Aber es ist nicht angebracht, diese Auseinandersetzung -Luxus oder nicht- fortzuführen, das Thema weiter zur Diskussion zu stellen, weil wir nicht in der Lage sind, diese Abteilungen zu schließen. Was also in diesem Fall am Platze ist, ist das Streben danach, die bestehenden Verhältnisse zu bessern und die Probleme gemeinsam zu lösen.

Die Probleme der deutschen Abteilungen der Randgebietsuniversitäten

Nun möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf die Fragen lenken, wo sich die Probleme schwerpunktmäßig häufen, die bei der Durchführung der Magister- und Doktorarbeiten auftauchen, und inwiefern sich die Probleme der Randgebietsuniversitäten von den übrigen Universitäten unterscheiden:

- Entweder gibt es in diesen Abteilungen keine hochqualifizierten Lehrkräfte oder ihre Zahl ist unzureichend. Unter diesen ärmlichen Bedingungen werden die Programme der Magister- und Promotionsstudiengänge eröffnet und deren Führung meistens von den Assistenzdozenten übernommen; sie können sowohl als Mitberichterstatter an den Prüfungen teilnehmen als auch die Betreuung der wissenschaftlichen Arbeiten übernehmen. Zu ihnen werden sowohl die Assistenzdozenten gezählt, die relativ erfahren sind, aber auch diejenigen, die nach der Promotion bald als Assistendozent ernannt werden.

Jeder, der sich mit Wissenschaft beschäftigt, muß wissen, daß Magister- und Doktorarbeiten eine ernstzunehmende Sache sind. Wie kann man Lehrkräfte mit der Betreuung und Führung wissenschaftlicher Tätigkeiten beauftragen, die großer Erfahrung und ernsthafter Fachkenntnisse bedürfen, wenn diese Lehrkräfte bei ihren eigenen Arbeiten sich nicht zurechtfinden, mit ihren eigenen Leistungen unzufrieden sind und auf andere erfahrene Lehrkräfte angewiesen sind; was kann man von der

Wissenschaftlichkeit dieser Abteilungen erwarten, die an Qualität und Quantität arm und vernachlässigt sind? Ferner denke ich auch, daß die Wahl der Themen unkoordiniert und dem aktuellen wissenschaftlichen Stand nicht entsprechend ist.

- In vielen der Randgebietsuniversitäten haben die deutschen Abteilungen entweder keine Bibliothek oder die vorhandenen Bibliotheken haben keine Nachschlag- und Hauptwerke, die die Bildung unterstützen, noch viel weniger die wissenschaftlichen Tätigkeiten fördern können.

- Die Unmöglichkeit, sich kulturell zu betätigen und der Mangel an Wissenschaftlern, die einen wissenschaftlichen Meinungs austausch herstellen könnten, sind die anderen wichtigen Probleme. Wo es unmöglich ist, die akademischen Schüler mit einem akademischen Kreis zu konfrontieren, sie an wissenschaftlichen Diskussionsprozessen zu beteiligen, dort fehlen die Entwicklungsmöglichkeiten für unseren Nachwuchs, dort fehlt die wissenschaftliche Atmosphäre.

Vorschläge zur Lösung der Probleme

Das Verfahren, die deutschen Abteilungen der türkischen Universitäten nach einem ausgearbeiteten Plan zu vereinheitlichen, einen höheren wissenschaftlichen Standard zu erzielen, liegt nach meiner Meinung in den Lösungsvorschlägen, die ich in zwei Gruppen behandeln werde:

- 1- Die bisher nicht existierenden Einrichtungen wie ein **Zentrum für Magister- und Promotionsstudiengänge** oder ein **Fernstudien-Zentrum**, deren Gründung für die Vereinheitlichung und Entwicklung der türkischen Germanistik von Nutzen wäre.
- 2- Die bisher existierenden Verfahren wie **Einladung von Lehrkräften** für mehrere Studienjahre, die in Randgebietsuniversitäten zu arbeiten bereit sind, oder **ausländische Lehrkräfte als Ortskräfte**, von denen aber bisher kaum Gebrauch gemacht worden ist.

1a- Zentrum für Magister- und Promotionsstudiengänge

Es wäre von großem Nutzen, daß Magister- und Promotionsstudiengänge von einem Zentrum geführt werden, das unter Beteiligung erfahrener Lehrkräfte in einer der größeren Städte gegründet wird, wo genügend qualifizierte Lehrkräfte vorhanden sind. Erst dann können die akademischen Schüler der Randgebietsuniversitäten mit den akademischen

Schülern der anderen Universitäten gleichwertig in diesem Zentrum ausgebildet werden. Hier ist der Ort, die von Prof. Dr. Vural Ülkü vorgeschlagene Lösung zu den Problemen derjenigen Abteilungen, die nicht so weit sind, daß man Promotionsstudiengänge einrichten kann, zu nennen. Prof. Ülkü sieht die Lösung in der Bildung eines Ausbildungszentrums, dem die Aufgabe der Betreuung der Magister- und Doktorarbeiten zugesprochen wird:

Der Ausweg aus dieser schwierigen Situation wäre, wenn einige Fakultäten von den Aufgaben befreit und mit der Aus- und Fortbildung der Nachwuchskräfte bzw. mit der Einrichtung der Promotionsstudiengänge beauftragt werden könnten.*

Durch diese akademischen Schüler, die später große Verantwortungen auf sich nehmen würden, die unter gleichen Verhältnissen ausgebildet werden, könnte die bisher vorhandene Kluft zwischen den germanistischen Abteilungen überbrückt werden. Ferner würde die Freundschaft, die während der Laufbahn der ersten Stufen der akademischen Karriere abgeschlossen wird, in Zukunft Einheit, Solidarität und Zusammenarbeit mit sich bringen.

1b- Fernstudienzentrum

Ein Fernstudienzentrum, das die qualifizierten Lehrkräfte der türkischen Germanistik gründen, indem sie in einer der größeren Städte zusammenkommen, könnte die Magister- und Doktorarbeiten betreuen. Sie sollten von weitem ihre wissenschaftlichen Erfahrungen und Kenntnisse per Post vermitteln und in den Ferien für die Betreuung und Überprüfung der ausgeführten Arbeiten mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs zusammenkommen.

2a- Einladung der Lehrkräfte

Heute ist es nach dem Universitätsgesetz möglich, zur Ausbildung und Betreuung der akademischen Schüler von anderen Universitäten Lehrkräfte einzuladen; aber weder haben die Universitäten die Möglichkeit, Einladungen für einen längeren Zeitraum zu finanzieren, noch erklären sich die Lehrkräfte dazu bereit, zu kommen, weil sie so ihre Position gefährden,

* Ülkü, Vural: Germanistenausbildung an den Philosophischen Fakultäten, in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara, 1989- Sondernummer, s. 11.

ihre Arbeiten vernachlässigen. Es wäre auch eine Zumutung, zu erwarten, daß sie den Einladungen für einige Studienjahre Folge leisten. Es wäre aber auch eine Bereicherung, wenn jene Lehrkräfte häufig und regelmäßig mit Kollegen aus den Randgebieten zum Gedanken- und Meinungs austausch zusammenkämen. In Ansätzen hat die Atatürk - Universität in Zusammenarbeit mit der Istanbul-Universität mit diesen Verfahren begonnen; ich danke hierbei nochmals den Istanbul-Kollegen für Ihr Kommen und Ihre Vorträge in Erzurum.

2b- Einstellung ausländischer Lehrkräfte als Ortskräfte

Ein anderer Lösungsweg, den man einschlagen kann, wäre die Einstellung ausländischer Lehrkräfte. Dadurch könnte das Niveau der Nachwuchskräfte gehoben werden; so würde eine Angleichung stattfinden. Meine Universität hat sich bereit erklärt, die Einstellung von Ausländern als Ortskraft durchzuführen, mindestens zwei ausländische Lehrkräfte in der deutschen Abteilung für Literatur und Sprache mit gutem Gehalt einzustellen. Gesetzlich gibt es kein Hindernis. Nach dem türkischen Universitätsgesetz ist dieser Weg offen. Diesen Weg haben wir als deutsche Abteilung mehrmals einzuschlagen versucht, aber es ist uns nicht möglich gewesen, qualifizierte ausländische Lehrkräfte zu finden. Ich glaube, daß dabei eventuell die sozialen Lebensbedingungen eine große Rolle spielen, wenn auch die finanziellen Verhältnisse im Vergleich zu den anderen Universitäten ziemlich gut sind. Wir halten viel von der eventuellen Vermittlung, die wir besonders von den deutschen Kollegen erwarten dürfen. Bedauerlicherweise verschlechtert die Schließung des DAAD-Lektorats unsere Situation. Wir werden uns trotzdem verstärkt bemühen, deutschsprachige Lehrkräfte einzustellen. Die Frage ist wirklich, kann die Germanistik in Erzurum überleben, wobei ein DAAD-Lektor alleine zu wenig ist.

Schlußbetrachtung:

Den Abteilungen der Randgebietsuniversitäten, die unter den oben erwähnten ungünstigen Bedingungen trotzdem ihre Aufgabe erfüllen wollen, wird es alleine nicht gelingen, sich wissenschaftlich fortzubilden oder ihr Niveau so zu heben, wie der Standard der angesehenen Abteilungen ist. Nun sollen die Germanisten, die sich hier versammelt haben, sich dazu verpflichten, die türkische Germanistik als eine Ganzheit zu betrachten, die Faktoren, die die intensive Zusammenarbeit der Abteilungen behindern, aus der Welt zu schaffen.

Aus dem bisher Gesagten darf niemand schließen, daß ich die Abteilungen der Randgebietsuniversitäten unterschätze. Hier plädiere ich nur dafür, das Streben der akademischen Schüler zu unterstützen, und daß es unsere Aufgabe sein soll, den akademischen Schülern, die hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit mit vielen Problemen ausgestattet sind und denen alle Wege versperrt sind, bei der Ausbildung behilflich zu sein und sie zu wissenschaftlicher Tätigkeit und geistiger Auseinandersetzung mit genügender Unterstützung zu ermuntern.

Das Thema hat noch eine andere Seite, die das ganze Land betrifft: Die Absolventen der deutschen Abteilungen, die nicht gut ausgebildet sind, verbreiten sich auf das ganze Land, wo sie in Universitäten, Schulen oder in anderen Arbeitsbereichen zu arbeiten beginnen. Daß sie ohne erforderliche Kenntnisse und Erfahrungen arbeiten, daß sie ihre Aufgabe nicht gut erfüllen, dürfen wir nicht übersehen oder die Verantwortung anderen zuschieben.

Es sei hier mir gestattet, eine grundsätzliche Bitte anzusprechen. Die akademischen Schüler der Randgebietsuniversitäten wollen nicht mehr aus den Augen und aus dem Sinne sein. Die bestehenden Probleme zwingen uns, neue Wege einzuschlagen, vorgesehene Pläne in die Tat umzusetzen, die ein einheitliches Niveau im Bereich der Magister- und Promotionsstudiengänge ermöglichen können. Von nun an muß die Ausbildung der akademischen Schüler die vordringlichste Aufgabe der akademischen Kreise sein. Dadurch würde die Differenz der Entwicklung zwischen den deutschen Abteilungen geringer, sei es auf den Universitäten oder auf den Schulen, wird die Qualität der Bildung besser. Das Niveau der Beschäftigung mit deutscher Sprache und Kultur würde sich vereinheitlichen. Man kann behaupten, daß dieses Ziel, das wir erzielen können, den anderen Fachbereichen als Vorbild dienen könnte.

Der Nachwuchs muß besser sein als wir, wenn man wirklich eine Entwicklung unseres Landes anstrebt, die besonders den Zielen der Randgebietsuniversitäten Rechnung trägt.

LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE UND MAGISTERSTUDIENGÄNGE AN UNIVERSITÄTEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Wolf KÖNIG

I. SITUATION VOR DER ETABLIERUNG DES MAGISTERS (BIS 1970)

(a) Promotion als akademischer Regelabschluß

Zum Verständnis der heutigen Situation bezüglich des Verhältnisses von Lehramtsstudium und Magisterstudium sind einige Anmerkungen zur historischen Entwicklung notwendig, wobei hier nur die Philosophischen Fakultäten als die für das Fach *Germanistik* traditionellerweise zuständigen Fakultäten betrachtet werden sollen. In einem traditionellen Verständnis war die primäre Aufgabe von Universitäten die Ausbildung von Wissenschaftlern. Das Abschlußexamen, mit dem ein Kandidat seine Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten nachwies, war die Promotion, welche somit der Regelabschluß nach einer wissenschaftlichen Ausbildung war. Nach diesem Verständnis war ein universitäres Examen unterhalb der Ebene der Promotion nicht notwendig, und folgerichtig gab es auch kein solches Examen. Als weiteren akademischen Grad, allerdings auf einer Ebene oberhalb der Promotion, gab und gibt es noch die Habilitation, mit der die Fähigkeit zur Ausbildung von Wissenschaftlern, und somit das Recht zur selbstständigen Lehre an einer Universität erworben wird.

(b) Staatsexamen als Abschluß im Auftrag des Staates

Die Promotion ist ein universitärer Abschluß. Neben diesem eigenen Abschluß können Universitäten auch in einem von außen kommenden Auftrag Examina durchführen. Für die Philosophischen Fakultäten erwies

sich der Staat als auswärtiger Auftraggeber. Er war als Dienstherr der verbeamteten Lehrer an öffentlichen Schulen zugleich potentieller Arbeitgeber der Studierenden, die ein Fach studierten, das gleichzeitig Schulfach war, und setzte bezüglich deren zukünftigen Aufgabenstellungen auch die Prüfungsanforderungen fest. Das für Philosophische Fakultäten einschlägige Beispiel ist das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Der Staat also, durch den Erziehungsminister, nicht die Universitäten, legt die Anforderungen fest und beauftragt dann bestimmte Hochschullehrer, die für diese Aufgabe eigens ernannt werden müssen, mit der Durchführung der Staatsprüfung (- was übrigens auch extra entlohnt wird). Die Staatsprüfung war wiederum Vorbedingung für einen Eintritt in den Staatsdienst, hier als Lehrer an den staatlichen Schulen.

(c) Studium als Wahlfachstudium; Prüfungsordnungen

Die zusätzliche Aufgabe der Durchführung von Staatsexamina bzw. die Tatsache, daß ein Großteil der Studenten ein Staatsexamen als Abschluß anstrebt, hat nicht zu einer strukturellen Änderung des Lehrangebots geführt. Das Lehrangebot war (und ist es zum großen Teil noch heute) derart strukturiert, daß die Hochschullehrer je nach Interessen, Neigung und Befähigung bestimmte Lehrveranstaltungen anboten, und die Studenten aus diesem Lehrangebot auswählten. Die Hochschullehrer gaben lediglich an, ob eine Vorlesung oder Übung ab ersten, dritten oder fünften Semester geeignet war, oder bei Seminaren, d.h. bei Lehrveranstaltungen, in denen Studenten in Form von Referaten, schriftlichen Hausarbeiten oder Protokollen Leistungsnachweise erbringen konnten, ob es sich um ein Proseminar, Hauptseminar oder Oberseminar handele.

Die Auswahl von Lehrveranstaltungen seitens der Studenten wurde indessen durch die jeweiligen Prüfungsordnungen eingeschränkt. In einer Prüfungsordnung, wie der für die Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, werden nicht nur die Prüfungsanforderungen festgelegt, sondern auch Richtlinien darüber, was der Student in den acht Semestern studiert haben muß, ehe er sich zur Prüfung melden darf. Da wurde festgelegt, wieviele Proseminare man besucht haben muß, ehe man Hauptseminare besuchen darf, wieviele Hauptseminare aus welchen Teilgebieten besucht werden müssen u.ä. Nach Erfüllung dieser recht allgemein gehaltenen Bedingungen konnte sich dann ein Student zum Examen melden.

Praktisch galten diese Bestimmungen auch für Studenten, die promovieren wollten. Die allgemeinen Studienordnungen galten für alle Studenten, gleichgültig, ob sie sich für das Staatsexamen entscheiden oder

für eine Promotion; auch für Doktoranten galt, und dies übrigens auch in den Fächern, für die es kein Lehramt gab, daß sie eine gewisse Anzahl von bestimmten Lehrveranstaltungen besucht haben mußten.

(d) Status der Zwischenprüfungen

Nach vier Semestern gibt es an deutschen Universitäten seit den fünfziger Jahren Zwischenprüfungen, etwa auf der Ebene des *Bachelor of Arts* (B.A.) angelsächsischer Universitäten. Von der Entstehung her handelt es sich dabei weder um eine Universitätsprüfung noch um eine Staatsprüfung, sie ist aber auch das Ergebnis eines auswärtigen Auftrages. Es waren die Stipendienggeber von Studenten, die die Fortdauer eines Stipendiums von einem Zwischen-Leistungsnachweis abhängig machten. Inzwischen sind die Zwischenprüfungen universitätsinterne Prüfungen für alle Studenten geworden. Sie konstituieren jedoch keinen Abschluß, etwa wie ein Vordiplom. Sie sind eine Zäsur zwischen Proseminar und Hauptseminar und erlauben eine Trennung zwischen Grundstudium vor der Zwischenprüfung und einem Hauptstudium danach. Die Zwischenprüfungen sind somit zu einem wichtigen Instrument bei der Strukturierung und Spezifizierung von Studienordnungen geworden.

II. ETABLIERUNG DES MAGISTERS

(a) Magister als Äquivalent zum internationalen Master

Wer ein philologisches Fach studierte und nicht Lehrer werden wollte, dem stand nur ein alternativer Abschluß offen: die Promotion. Die Promotion ist bekanntlich kein leichtes Unternehmen und erfordert Zeit. So gab und gibt es Studenten, die nach einer gewissen Studienzzeit auf eine Promotion verzichten, oder begonnene Promotionsvorhaben abbrechen, oder aber nach langen Mühen scheitern. Diese Studenten stehen am Ende mit leeren Händen da. Aus dieser Problemlage heraus ergab sich die Forderung nach einem akademischen, rein universitären Abschluß unterhalb der Ebene der Promotion als ein Erfolgsnachweis, der Absolventen auch die Ergreifung einer Tätigkeit oder die Wahrnehmung von Stipendien ermöglichen sollte. Einen solchen Abschluß gab es seit jeher in angelsächsischen Ländern, nämlich den *Master of Arts*; lateinisch *Magister Artium* (so auch die offizielle deutsche Bezeichnung). Die Etablierung des Magisters war somit

gleichzeitig ein Schritt zur Angleichung an internationale akademische Diplome.

Es war der parteilose Wissenschaftsminister Leussink, der gleich nach Amtsaufnahme 1969 dieses Magister-Projekt in die Hand nahm. Da die Universitätshoheit bei den Bundesländern liegt, wurde ein entsprechendes Rahmengesetz beschlossen, das die einzelnen Bundesländer entsprechend ihren jeweiligen besonderen Bedingungen verwirklichten. Der Magister war somit ab 1970 an deutschen Universitäten eingeführt.

(b) Magister als Vorstufe zur Promotion

Nachdem der Magister plötzlich 'da' war, mußte man sich überlegen, was man mit ihm anfangen konnte. Die Prüfungsordnungen für den Magister hatten folgende Struktur: ordnungsgemäßes acht-semesteriges Studium (wie bei der Promotion), danach eine schriftliche Hausarbeit mit geringerem Umfang und Anforderungen im Vergleich zur Promotion. Oft wurde zwischen Meldung zur Prüfung und Abgabe der Arbeit eine sechs-monatige Frist gesetzt. Ein Magisterstudium dauerte somit genauso lange wie ein Lehramtsstudium mit Staatsexamen als Abschluß.

Der erste Teil sowohl des zum Magister führenden als auch zur Promotion führenden Studiums, nämlich das ordnungsgemäße Studium von acht Semestern, unterschieden sich grundsätzlich nicht. Nur der zweite Teil, die Anfertigung der Arbeit, war jeweilig verschieden. Er dauerte beim Magister sechs Monate, bei der Promotion dagegen zwei bis drei Jahre. Wer nicht den direkten Weg zur Promotion wählen wollte, sondern zunächst den Grad eines Magisters erwerben wollte, verlor - rein theoretisch und rechnerisch - sechs Monate, hatte aber vor Anfertigung der Doktorarbeit einen Abschluß, der finanzielle Möglichkeiten eröffnete und auch eine psychologische Sicherheit war. Wenn man aber die Magisterarbeit als Vorstudie zur Doktorarbeit betrachtete, was möglich und sogar erwünscht war, so gab es durch den vorgeschalteten Magisterabschluß praktisch keinen Zeitverlust mehr. Aus diesem Grunde hatten bei Einführung des Magisters so gut wie alle Studenten, die nicht das Lehramt anstrebten, zunächst mit dem Magister absolviert. Die Studienordnungen der Universitäten haben diesen Trend noch in der ersten Hälfte der siebziger Jahre festgeschrieben: Wer promovieren wollte, mußte zunächst den Magistergrad erwerben. Der Magister wurde somit zur Vorbedingung für die Erlaubnis, eine Doktorarbeit anfertigen zu können, er war somit innerhalb der akademischen Ausbildung ein Zwischenschritt zur Promotion: Wer seinen Magister machte, meldete gleichzeitig seinen Willen und Anspruch zur Promotion an.

(c) Verhältnis des Magisters zu den Lehramtsstudiengängen

Mit den unterschiedlichen Funktionen jeweilig innerhalb eines Ausbildungsganges ist auch der Unterschied zwischen Magister und Ersten Staatsexamen (für das Lehramt an Gymnasien) festgelegt: Magister als Vorstufe zur Promotion, und Erstes Staatsexamen als Vorstufe zum Zweiten Staatsexamen, welches nach einer zweijährigen *Refrendariat* genannten schulpraktischen Ausbildung in dafür eigens eingerichteten Studienseminaren verliehen wird. Hierin ist der einzige Unterschied zu sehen, denn die Bedingungen für das acht-semesterige Studium sind in beiden Fällen dieselben. Worin besteht nun der Unterschied zwischen Lehramtsstudium und Magisterstudium im Studium eines Faches wie z.B. der Germanistik selbst? Die Antwort kann nur lauten: Es gibt prinzipiell keinen Unterschied. Ein ordnungsgemäßes acht-semesteriges Studium der Germanistik ist unbeschadet des erstrebten Abschlusses immer dasselbe Studium. Ein Unterschied mag darin bestehen, daß man bei der Bewertung der Prüfungsleistungen unterschiedliche Maßstäbe anlegt: Mehr Beachtung von wissenschaftlichen Leistungen auf der einen Seite, und mehr Beachtung von didaktischen Leistungen auf der anderen Seite. Auch die Auswahl von Themenschwerpunkten mag unterschiedlich sein. Aber diese Unterschiede sind keineswegs zwingend: Auch ein Lehramtskandidat kann sich wissenschaftlich besonders ausweisen, und Didaktik des Deutschen kann auch Themenbereich einer Magisterarbeit sein.

(d) Fächer und ihre Kombinationen

Zwischen Lehramtsstudium und Magisterstudium bestehen jedoch gewisse äußerliche Unterschiede. Für jedes Fach gibt es einen Magister; Staatsexamen gibt es aber nur für diejenigen Fächer, für die der Staat entsprechende Aufträge verteilt. Turkologie oder Anthropologie kommen als Staatsexamensfach nicht vor.

Eine Besonderheit des Studiums an Philosophischen Fakultäten deutscher Universitäten besteht in der Pflicht, mehr als nur ein Fach zu studieren; es gilt vielmehr die Regel, ein Hauptfach und zwei Nebenfächer, oder zwei Hauptfächer zu studieren. Ein Magisterstudent der Germanistik kann dieses Fach mit zwei beliebigen weiteren Nebenfächern oder einem beliebigen zweiten Hauptfach kombinieren, der Lehramtsstudent kann dies dagegen nicht. Sein zweites Fach muß ebenfalls ein Schulfach sein, und anstelle des zweiten Nebenfaches muß er bestimmte Fächer, zumeist

Pädagogik und Philosophie, wählen. In der Prüfungsordnung für das Staatsexamen werden die Bedingungen für die Wahl von Fächern festgelegt. Der Magisterstudent unterliegt solchen Bedingungen nicht, und somit kann der Unterschied zwischen Magisterstudium und Lehramtsstudium dadurch charakterisiert werden, daß man auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, Haupt- und Nebenfächer zu kombinieren, verweist. Sie sind beim Lehramtsstudium hinsichtlich ihres Bezugs zum späteren Lehrerberuf spezifiziert und restringiert.

III. MAGISTER ALS ALTERNATIVE ZUM LEHRAMT

(a) Auswirkungen des Mangels an Lehrerstellen

Die Studenten der Philosophischen Fakultäten deutscher Universitäten konnte man in zwei Gruppen unterteilen: In eine Mehrheit, die das Lehramtsstudium wählen und Lehrer werden wollen, und in eine Minderheit, die sich einer akademischen Ausbildung unterzieht, die schließlich mit einer Promotion enden soll. Seit 1974, als Auswirkung der Ölpreiskrise von Ende 1973, ist der Staat bei der Vergabe von Lehrerstellen zeitweise äußerst zurückhaltend vorgegangen. Das bedeutete, daß ein Lehramtsstudium mit einer absehbaren Wahrscheinlichkeit in Arbeitslosigkeit mündet. Schließlich verzichteten viele Abiturienten darauf, ein ins Auge gefaßtes Lehramtsstudium zu beginnen, und die Studentenzahlen gingen rapide zurück, was sich wiederum negativ auf die zur Verfügung gestellten Mittel für die Universitäten auswirkte, die ohnehin gleichfalls von staatlicher Zurückhaltung betroffen waren. Wenig Lehramtsstudenten, noch weniger Studenten, die eine Promotion anstreben, und schließlich Schließung von Fachbereichen-dies war der drohende Hintergrund, vor dem Universitäten begannen, den Magister als alternativen Abschluß zum Staatsexamen zu konzipieren, also als einen Abschluß, der nicht nur als Vorstufe zur Promotion angesehen wird.

(b) Magister als höherwertiger Studienabschluß

Die Bemühungen um eine Aufwertung des Magisters fielen bereits in die achtziger Jahre, spiegeln also jüngste Entwicklungen an deutschen Universitäten wieder. Zur Aufwertung des Magisters gab es zunächst eine einfache und 'klassische' Methode: Man nahm sich die Prüfungs- und

Studienordnungen für die Magisterstudiengänge erneut vor und erhöhte die Anforderungen; außerdem brachte man etwas mehr Struktur in den Studiengang, was zwar eine gewisse Verschulung des Lehrbetriebes bewirkte, aber andererseits dazu führte, daß ersichtlich war, welche Kenntnisse der Studierende erwirbt. Zweck dieser Aufwertung war, elitebewußte und motivierte Studenten zu gewinnen, die nach Abschluß des Studiums nachgewiesen haben wollen, ein schwieriges Studium mit gutem Erfolg absolviert zu haben.

(c) Problematische Berufsfeldlage für Magister-Absolventen

Die Anforderungen bei den Magisterstudiengängen zu erhöhen und Struktur in den Studienablauf zu bringen waren in jedem Fall sinnvolle Bemühungen, als Maßnahmen zur Gewinnung von Studenten waren sie jedoch erfolglos, denn auch diese Studiengänge eröffneten keine neuen Arbeitsplatzperspektiven. Es gibt keine Berufe außerhalb der Universitäten, für die der Magister Germanistik, der Magister Literaturwissenschaft oder der Magister Sprachwissenschaft die entsprechende Berufsausbildung wäre. Diverse Fachverbände haben in den letzten zehn Jahren versucht, Berufsfelder für Magister-Absolventen Philosophischer Fakultäten zu erschließen; diese Bemühungen haben jedoch keinen Erfolg gehabt. Das soll nicht heißen, daß eine kleine Gruppe von Absolventen nicht in bestimmten Berufen untergekommen wäre, berufliche Möglichkeiten für eine kleine Anzahl von Absolventen gab es aber seit jeher.

(d) Zwang zur Unterscheidung von Lehramt- und Magister-Studiengängen

Nach wie vor stellt sich, bzw., mehr denn je stellt sich die Frage nach dem Unterschied zwischen den jeweiligen Magisterstudiengängen und Lehramtsstudiengängen. Jetzt sah es so aus, als ob der Magister ein schwereres, anspruchsvolleres Studium voraussetzt als das entsprechende Lehramt, mit z.B. dem Lehramtsstudiengang Germanistik als eine leichtere Version des entsprechenden Magisterstudienganges. Der mögliche Verdacht, daß man angehende Lehrer für dümmer hält als angehende Magistranten ruft - zu Recht, wie ich meine - Kritik hervor. Vom Staat her kam die Kritik aus zwei Aspekten: Als Auftragsgeber (und Geldgeber) für die Lehramtsstudiengänge verwahrte er sich gegen die Vorstellung, daß seinem Auftrag mit Hilfe eines minderwertigen Studiums genüge getan werden soll. Es ist klar, daß stattdessen eine alternative

Lehramtsstudium-Konzeption mit gleichfalls hohem Niveau entwickelt werden muß. Vom zweiten Aspekt her mußte der Staat zuerst von der Notwendigkeit überzeugt werden, daß zwei verschiedene Lehrangebote - mit den damit verbundenen Kosten, versteht sich - notwendig seien.

Eine überzeugende Konzeption für die Unterscheidung zwei verschiedener Lehrangebote konnte in der Tat nicht gefunden werden - überzeugend in dem Sinne, daß der Staat die Notwendigkeit weiterer finanzieller Mittel einsehen mußte. Ein deutscher Hochschullehrer, der sein Lehrangebot konzipiert, muß sich gleichzeitig überlegen, ob seine Veranstaltungen für den Magisterstudiengang oder aber für den Lehramtsstudiengang geeignet sei. Die Entscheidung fiel in den meisten Fällen so aus, daß man eine Lehrveranstaltung als für beide Studiengänge geeignet bzw. möglich erachtete. Damit war aber die Notwendigkeit zweier verschiedener Lehrangebote hinfällig. Um eine solche Notwendigkeit trotzdem zu begründen, bemühte man sich, Lehrveranstaltungen zu finden, die angeblich nicht für Lehramtskandidaten geeignet seien. Dagegen wurde wiederum argumentiert, daß es solche Veranstaltungen nicht gäbe. Warum soll sich ein Deutschlehrer nicht für mittelhochdeutsche Literatur oder moderne Sprachphilosophie interessieren dürfen, wo doch gerade von einem Lehrer eine breitgefächerte kulturelle Ausbildung erwartet wird? - Man muß zu dem Ergebnis kommen, daß es so etwas wie eine reduzierte Lehrermanistik nicht gibt.

IV. ALTERNATIVE MAGISTERSTUDIENGÄNGE

(a) Alternative Fachgebietskombinationen

Versuche, eine Identität der Magisterstudiengänge in Relation zu und Abgrenzung von Lehramtsstudiengängen zu entwickeln, kann man als gescheitert betrachten. Magisterstudiengänge leiten ihre Identität aus den Anforderungen eines akademischen Fächerkanons ab. Es wurde oben erwähnt, daß es für viele Magisterstudiengänge keine Entsprechungen im Lehramt gibt, und daß die Fächerkombinationsmöglichkeiten beim Magister größer sind, weil sie nicht durch Festlegungen bezüglich pädagogisch relevanter Nebenfächer restringiert sind. Da Magisterstudiengänge nur akademischen Erwägungen folgen müssen, kann auch die Aufteilung und Zusammenfassung von Fachgebieten unterschiedlich erfolgen. Anglistik, Germanistik und Romanistik sind, u.a., in Sprach- und Literaturwissenschaft

unterteilt. Man kann aber, wie schon oben als Beispiel angeführt, die Hauptunterteilung zwischen Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft machen und danach der Sprach- und der Literaturwissenschaft jeweilig die einzelnen Sprachen zuordnen. Die Einheit der Sprachwissenschaft über die Sprachgrenzen hinweg ist akademisch ein sehr wichtiges Postulat, dem mit einem akademischen Magisterstudiengang *Sprachwissenschaft* genüge getan wird. Bezüglich schulischer Bedürfnisse ist die Einheit der Sprachwissenschaft relativ belanglos, weshalb Sprachwissenschaft auch kein Schulfach ist. In diesem Sinne ist der Magisterstudiengang *Sprachwissenschaft* ein rein akademischer Studiengang. - Entsprechend kann man auch für einen Magisterstudiengang *Literaturwissenschaft* argumentieren.

(b) Beispiele: Computer-Linguistik, Editionswissenschaft

Natürlich besteht nach wie vor die Frage nach der Arbeitsmarktlage. Für den Magister *Sprach-* oder *Literaturwissenschaft* existieren keine Berufsfelder. Ein zuordbares Berufsfeld ist aber unabdingbar für den Erfolg eines Studienganges, denn nur so gewinnt man gute und motivierte Studenten, und nur so hat man als Universität die Möglichkeit, sich die nötigen finanziellen Mittel zu verschaffen.

Das beste Beispiel für einen erfolgreichen Magisterstudiengang in diesem Sinne ist der Studiengang *Computer-Linguistik*, der insbesondere in den letzten fünf Jahren an nahezu allen bundesdeutschen Universitäten etabliert wurde. Kern dieses Studienfaches ist der problematischste Bereich bezüglich einer Verbreitung des Computers: die Schnittstelle zwischen Mensch und Maschine, d.h. zwischen natürlicher Sprache und menschlichen Geist einerseits, und formalen Sprachen und deren elektronische Verarbeitung andererseits. Die Verbreitung des Computers im gesellschaftlichen Leben korreliert mit der Fähigkeit eines Computers, sich menschlicher Sprache und Denkweisen anzupassen (- wenn umgekehrt der Mensch sich dem Computer anpassen muß, so bleibt der Computer ein Werkzeug für wenige Spezialisten). Folgerichtig lernt der Student der Computerlinguistik, menschliche Sprache und menschliches Denken zu formalisieren in einer Art, die auch einem Computer verständlich gemacht werden kann. Das Studium der Computer-Linguistik umfaßt Gebiete der formalen Grammatik, kognitive Psychologie, Logik und künstliche Intelligenz und ist hochgradig anspruchsvoll. Zur Zeit ist es undenkbar, daß Absolventen dieses Magisterstudienganges Arbeitsplatzsorgen haben könnten.

Als Beispiel für einen neuen literaturwissenschaftlichen Studiengang kann man die Editionswissenschaft anführen. Auch hier befaßt man sich mit allen Möglichkeiten der Aufarbeitung von literarischem Material durch den Computer, und man lernt, Ereignisse in literarischer Weise zu dokumentieren, und jeder Art geschriebenes Material zu editieren und somit allgemein zugänglich zu machen. Bibliothekswissenschaftliche Themen einerseits und Aspekte des Umgangs mit Medien andererseits runden das Studium ab. Man glaubt auch hier an relativ gute Berufsmöglichkeiten in Bereichen wie Verlag, Bibliotheken, Institutionen und Verbände, Presse, Museen u.ä. Natürlich kann Editionswissenschaft, was Verbreitungsmöglichkeiten und Popularität betrifft, mit der Computer-Linguistik nicht mithalten.

(c) Problemfall: Deutsch als Fremdsprache

Studiengänge *Deutsch als Fremdsprache* oder *interkulturelle Germanistik* sind gleichfalls Beispiele für innovative Studiengänge, die aber auch Probleme und Grenzen neuer Magisterstudiengänge reflektieren. Studieninhalte für Deutsch als Fremdsprache umfassen Deutschunterricht für Lerner fremder Muttersprache, interkultureller Vergleich, Dolmetschen und Kulturvermittlung, und Auslandswissenschaft; mit Hilfe letzterer soll der Studierende zu einem Auslandsexperten für eine bestimmte Region werden. Eine solche Studiengangskonzeption ist modern und sinnvoll und trägt dem Umstand einer steigenden Internationalisierung Rechnung. Trotzdem ist der Verbreitung dieser Studiengänge gewisse Grenzen gesetzt. Der Grund hierfür liegt weniger im Mangel an möglichen Berufsfeldern. Tätigkeitsbereiche, für die ein entsprechendes Studium einschlägig wäre, sind Deutschunterricht für ausländische Lerner oder aber potentiell alle Institutionen, die einen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit im Ausland haben. Die Kenntnisse, die in einem Studiengang *Deutsch als Fremdsprache* vermittelt werden, sind entsprechend praxisrelevant. Aber genau hier liegt auch ein Problem: Gewisse Kenntnisse können erst in praktischer Tätigkeit, und nicht in einem vierjährigen komprimierten Studium erworben werden. Als einschlägiges Beispiel kann die Auslandserfahrung angeführt werden: Ein Ferien-Praktikum während des Studiums kann keine zeitweilige Tätigkeit im Ausland ersetzen.

Aus aktuellem Anlaß kann als Beispiel das Goethe-Institut angeführt werden, von dem einmal angenommen werden soll, daß es auf der Suche nach neuen Mitarbeitern ist. Viele der Fähigkeiten, die ein Mitarbeiter des Goethe-Instituts braucht, erwirbt sich dieser im Laufe seiner Tätigkeit,

zunächst aber in einer institutsinternen Schulung. Da macht es wenig Unterschied, ob ein Bewerber Deutsch als Fremdsprache oder ein klassisches Germanistikstudium absolviert hat, im Gegenteil, dem Absolventen der Germanistik könnte wegen seiner breiteren germanistischen Ausbildung der Vorzug gegeben werden mit der Überlegung, daß das was der Student im Studiengang *Deutsch als Fremdsprache* an praxisrelevanten Themen lernt, der Kandidat im Laufe der Zeit ohnehin lernen wird. Berufsfeldrelevanz und Praxisrelevanz ist nicht dasselbe, und Praxisrelevanz im Studium kann hinsichtlich erfolgreicher Berufsaussichten dann problematisch sein, wenn sie mit ohnehin erfolgreicher Praxiserfahrung des Berufseinsteigers konkurriert. Aus diesem Grund ist noch nicht abzusehen, ob Magisterstudiengängen in interkultureller Germanistik eine andauernde universitäre Verbreitung beschieden sein wird.

(d) Probleme der zukünftigen Hochschulentwicklung

Die Bemühungen, die traditionellen Philosophischen Fakultäten bzw. deren Nachfolger-Fachbereiche mit neuen innovativen Magisterstudiengängen auszustatten, spiegeln auch gewisse generelle Probleme der zukünftigen Hochschulentwicklung in Deutschland wieder. Die Universitäten sind von Kürzungen, Streichungen und Auflösung ganzer Fachbereiche bedroht. Dies hat viele Gründe, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Um entsprechenden Drohungen entgegenzuwirken, suchen sich die Universitäten neue Aufgaben, wie z.B. innovative Magisterstudiengänge in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen. Es erhebt sich nicht nur die Frage, ob den Universitäten die Etablierung neuer Aufgaben gelingt, sondern auch, ob eine solche Übernahme neuer Aufgaben überhaupt wünschenswert ist, oder ob statt dessen eine Gesundshrumpfung der Universitäten vorzuziehen wäre. Universitäten sind bekanntlich akademische Institutionen mit Tätigkeitsschwerpunkt in wissenschaftlicher Theorie und Grundlagenforschung. Lehrerausbildung und praxisbezogene Studiengänge sind immer zusätzliche Aufgaben, die von außen motiviert sind und mit denen sich die Universitäten zusätzliche Mittel verdienen können. Es sind Aufgaben, für die ursprünglich Hochschulen, das sind pädagogische, technische, künstlerische oder Fach-Hochschulen, zuständig waren. Über eine erneute institutionelle Trennung von akademischen Studiengängen und praxisorientierten Studiengängen wird immer wieder nachgedacht.

VERSUCH EINES CURRICULUMS FÜR DIE DEUTSCHE ABTEILUNG DER EĞİTİM FAKULTÄT IN BURSA

Thomas RÖGER

Seit etwa zwei Jahren arbeitet das türkisch-deutsche Kollegium unserer Abteilung in Bursa in verschiedenen Arbeitsgruppen an einem alle Fächer umfassenden Curriculum für die Deutschlehrer-Ausbildung an der Eğitim Fakultät. Im folgenden werde ich versuchen, die theoretischen Voraussetzungen und die Grundprinzipien dieser Arbeit darzustellen, indem ich zunächst die Bildungsvoraussetzungen und -erwartungen unserer Studenten aus der Sicht der Lehrkräfte beschreibe, anschließend versuche, eine Rechtfertigung des nicht unumstrittenen Unternehmens eines detaillierten Hochschulcurriculums zu geben, den die theoretischen Grundlagen unserer Arbeit sowie der daraus abgeleiteten übergeordneten Lernziele zu erläutern und schließlich die formale Gliederung der Einzelcurricula darzustellen.

1— Bildungsvoraussetzungen und Erwartungen unserer Studenten

Zur Zeit sind über 90% unserer Studenten Rückkehrer aus deutschsprachigen Ländern, haben dort wenigstens vier Jahre, die meisten erheblich länger, gelebt und deutsche Schulen, in erster Linie die Hauptschule, in einigen Ausnahmefällen auch Realschulen und Gymnasien besucht, die letzteren allerdings durchweg ohne Abschluß. Alle Studenten absolvierten auch das türkische "lise".

Über ihre Motivation, ein Deutschlehrer-Studium aufzunehmen, befragt, äußerten die Studenten im wesentlichen zwei Gründe:

1. die schlichte Tatsache, diesen Studienplatz auf Grund der erreichten Punktzahl in der zentralen Universitätsaufnahmeprüfung zugewiesen bekommen zu haben, wobei nur eine verschwindende

- Minderheit unserer Studenten unsere Abteilung als ihre 1. bis 4. Wahl bezeichnete und
2. die Selbsteinschätzung, ein Deutsch-Studium auf Grund ihrer sprachlichen Vorkenntnisse ohne großen Arbeitsaufwand mit gutem Erfolg absolvieren zu können.

Die Konsequenzen aus diesen Antworten für die zu erwartenden Primärmotivation, sich in diesem Studium auszubilden und das bedeutet auch, allgemein Bildung zu erwerben, liegen auf der Hand: Sie ist kaum vorhanden.

Auch die Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Sprachkompetenz erweist sich als höchst problematisch, ist doch kaum jemand in der Lage, einen auch nur annähernd der deutschen Wissenschaftssprache entsprechenden Kode zu verstehen und anzuwenden. Dieses Defizit ist innerhalb der ersten vier Fachsemester durchaus normal, den kaum ein Student einer Fremdphilologie dürfte den Wissenschaftsjargon sowohl seiner Ziel- als auch seiner Muttersprache von Anfang an beherrschen, aber er muß ihn sich bis zum Ende seines Studiums zumindest soweit aneignen, daß er fachwissenschaftliche Texte verstehen und differenzierte Gedankengänge selbst mündlich und schriftlich für andere verständlich ausdrücken kann. Die Grundvoraussetzung dafür scheint mir eine sichere Beherrschung der wesentlichen syntaktischen, semantischen und pragmatischen Strukturen mindestens einer Schriftsprache zu sein. Und genau dies ist bei unseren Studenten nicht gegeben. Sie zeigen zwar im Bereich der mündlichen Kommunikation eine oft ganz erstaunlich hohe Kompetenz, d.h. sie sind im alltäglichen Gespräch von deutschen Sprechern oft kaum zu unterscheiden, haben aber im schriftlichen Ausdruck so erhebliche Mängel, daß viele von ihnen kaum einen etwas komplizierteren deutschen Satz korrekt formulieren können. Das hat natürlich auch Auswirkungen auf das Textverständnis. Deutsche Texte mit ausgeprägt hypotaktischem Satzbau werden nur mit Mühe, nur teilweise oder manchmal überhaupt nicht verstanden. Auch bei grammatisch einfacheren Texten fällt es den Studenten sehr schwer, Textzusammenhänge zu erkennen und den wesentlichen Inhalt eines Textes mit eigenen Worten zusammenhängend wiederzugeben. Das liegt zum Teil daran, daß ihnen wesentliche textgrammatische Anschlußregeln und Verweisungsrelationen nicht vertraut sind. Erstaunlicherweise haben die Studenten selbst oft nicht den Eindruck, den Text nicht verstanden zu haben, sondern glauben, ihre Schwierigkeiten lägen nur im Bereich ihrer aktiven sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Gezielte Befragungen, die durch einfache Ja- oder Nein-Antworten gelöst

werden können, erweisen aber in der Regel das Gegenteil. Gegen diesen Befund wäre natürlich einzuwenden, daß nicht Deutsch, sondern Türkisch die Muttersprache unserer Studenten ist. Doch gerade diejenigen unter unseren Studenten, die im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind und dennoch im Deutschen die oben beschriebenen Mängel aufweisen, beherrschen nach eigener Aussage und nach Aussagen ihrer türkischen Umgebung wie ihrer türkischen Lehrer das Türkische erheblich schlechter als das Deutsche. Und selbst diejenigen, die nach eigener und nach fremder Einschätzung eine gute türkische Sprachkompetenz besitzen, geben an, daß sie bei der Lektüre einer Zeitung wie *Cumhuriyet* an die Grenzen ihrer muttersprachlichen Leistungsfähigkeit gerieten und vieles nicht verstünden. Wenn aber die gliedernde Ordnung komplexer Gedankengänge in erster Linie durch ihre Verschriftlichung geschieht, deren Voraussetzung, die sichere Beherrschung mindestens einer Schriftsprache, unseren Studenten nicht gegeben ist, so liegt der Schluß nahe, daß unseren Studenten komplexe Formen des Denkens, insbesondere des wissenschaftlichen Denkens so lange fremd und unzugänglich bleiben müssen, solange ihre Defizite in wenigstens einer Sprache nicht gründlich behoben sind.

Damit ist die Universität mit ihrem Anspruch einer wissenschaftlichen Ausbildung eigentlich überfordert, denn diese Grundlagen müßten in der Schule gelegt werden. Da sie das aber bisher offenbar nicht getan hat, muß die Universität auf die nun einmal gegebene Situation angemessen reagieren und die Konsequenzen, die sie daraus zieht, nachvollziehbar begründen.

2— Wozu ein Hochschulcurriculum?

Eine Orientierung am Ideal eines wissenschaftlichen Studiums der Germanistik, wie es an deutschen Universitäten noch aufrecht erhalten wird, erschien uns unter diesen Voraussetzungen für unsere Abteilung unmöglich und daher sinnlos. Die diesem Ideal zugrunde liegende Idee, daß sich der einzelne Student seine akademischen Lehrer innerhalb der Vertreter verschiedener Spezialdisziplinen seines Faches selbst aussuchen kann und sich zugleich die übergeordneten grundlegenden Zusammenhänge selbständig erarbeiten muß, ist in einem Hochschulsystem, das den Studenten ihren Stundenplan für jedes Semester genau vorschreibt, ohnehin hinfällig. In dieser Situation bedeutet u.E. die Festsetzung und Durchführung eines auf die zu erwartende Lerngruppe bezogenen, lernzielorientierten, einschbaren und damit auch kritisierbaren Curriculums nicht eine zusätzliche Unfreiheit, sondern eine Verringerung der Abhängigkeit von der Willkür des einzelnen Lehrers, der den Studenten vorgeschrieben wird.

Darüber hinaus sind wir der Auffassung, daß in jedem institutionalisierten Lernprozeß zumindest der Lehrende sich darüber im Klaren sein sollte, was der Lernende am Ende einer Sequenz wissen und können soll. Daher sollte es auch für einen gesamten Studiengang eine Übereinkunft der Lehrenden über die anzustrebenden Ziele für dieses Studium geben, damit die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleistet ist, d.h. es muß möglich sein anzugeben, was ein Absolvent einer bestimmten Fakultät bzw. einer bestimmten Abteilung mindestens weiß und kann.

3— Grundprinzipien und übergeordnete Leitziele unseres Curriculums

Die Festlegung auf ein Curriculum ist immer ein Akt der Willkür, der natürlich Lehrende wie Lernende in ihrer Freiheit beschränkt. Daher kann ein Curriculum nur dann sinnvoll sein, wenn es auf der grundsätzlichen Übereinkunft aller Lehrenden beruht. Es muß außerdem potentiell kritisierbar und revidierbar sein, wenn über Argumente gegen das Ganze oder einzelne Teile ein neuer Konsens erzielt wird. Eine rationale Argumentation ist dann möglich, wenn das Curriculum in einen theoretischen Bezugsrahmen eingebettet ist und in seinen Einzelbestandteilen von diesem abgeleitet werden kann. Denn so kann zum einen der Bezugsrahmen selbst Gegenstand der Diskussion sein, er kann abgelehnt und durch einen andern ersetzt werden (Paradigmawechsel). Und zum zweiten sind die einzelnen Lernziele auf ihre Stimmigkeit hinsichtlich des Bezugsrahmens überprüf- und korrigierbar.

Unser Curriculum- Modell gründet sich auf Jürgen Habermas' Theorie von der kommunikativen Kompetenz. Entsprechend ist das übergeordnete Leitziel auch als grundlegende Fähigkeit formuliert, der sich die Studenten im Laufe ihres Studiums in zunehmendem Maße annähern sollen. In Anlehnung an Habermas und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß es sich um ein Curriculum für das Studium einer Fremdphilologie und Fremdkultur handelt, haben wir diese Fähigkeit "interkulturelle kommunikative Kompetenz" genannt. Darunter verstehen wir die Fähigkeit, sich im Bereich der Heimat- und der Fremdkultur in allen denkbaren (mündlichen und schriftlichen) Kommunikationssituationen sowohl erwartungskonform zu verhalten als auch die jeweiligen der Kommunikation zugrunde liegenden Normensysteme und Handlungsprinzipien zu thematisieren und gegebenenfalls in Frage zu stellen.

Diese Kompetenz läßt sich wiederum in zwei Teilkompetenzen zerlegen, auf die sich die einzelnen Lernziele der jeweiligen Fächer in jeweils unterschiedlicher Gewichtung beziehen müssen:

1. die Sprachkompetenz als Fähigkeit, alle möglichen mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Ausgangs- und Zielsprache semantisch und syntaktisch zu verstehen wie auch selbst alle möglichen mündlichen und schriftlichen Äußerungen in der Ausgangs- wie der Zielsprache mündlich und schriftlich entsprechend den semantischen und syntaktischen Normen zu produzieren (einfacher ausgedrückt: Beherrschung eines möglichst großen Wortschatzes in beiden Sprachen und der jeweiligen Grammatiken);
2. die interaktive Kompetenz als Fähigkeit, prinzipiell alle die Kommunikation beeinflussenden sprachlichen und außersprachlichen Faktoren zu erfassen und - wenn nötig - partnerbezogen metasprachlich zu thematisieren.

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, die aus diesen Kompetenzen ableitbaren Lernziele im einzelnen aufzuführen. Ich will mich daher auf eine kurze zusammenfassende Skizzierung beschränken. Für den Bereich der Sprachkompetenz (Deutsch) ist dies relativ einfach. Die Eingangsvoraussetzung für die Aufnahme des ordentlichen Studiums sollte das Bestehen einer Sprachprüfung sein, die dem Niveau des Zertifikats DaF entspricht. Eine Anerkennung dieser Prüfung durch das Goethe-Institut wäre unter allen damit verbundenen Bedingungen dabei m. E. äußerst wünschenswert. Studenten, die diese Prüfung nicht sofort bestehen, sollten durch Vorbereitungsklassen dazu befähigt werden. Mit dem Erwerb des "Lisans Diplomas" sollte der Student in der Lage sein, die PNdS (Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse) an deutschen Universitäten zu bestehen. Auch hier halte ich eine Sprachprüfung, die vom Goethe-Institut als Mittelstufenprüfung anerkannt werden könnte, für sinnvoll.

Für den Bereich der interaktiven Kompetenz ist eine solche kurze Skizzierung naturgemäß sehr viel schwieriger, sollen die Studenten doch ein Verständnis der historisch gewachsenen, durch die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse bedingten Kommunikationsregeln im deutschsprachigen Kulturraum entwickeln und durch den damit notwendigerweise verbundenen Perspektivenwechsel auch diejenigen ihrer Heimatkultur vor einem fremden Horizont verstehen lernen. Eine Übereinkunft allerdings darüber, wie sich diese komplizierten und sich ständig verändernden Normen und Regeln beschreiben lassen, steht nicht in Aussicht und ist vielleicht auch gar nicht wünschenswert. Dennoch lassen sich Bereiche angeben, die gewissermaßen als Parameter zur Darstellung einer Gesellschaft und Kultur dienen können, nämlich der

geographisch-politische, der sozial-ökonomische und der kulturelle. Die Studenten sollten also sowohl die politische als auch die Wirtschafts- und Sozialgeschichte des deutschsprachigen Kulturraumes in solchen Umrissen erarbeiten, daß sie die wesentlichen Züge des sozialen und wirtschaftlichen Lebens in Deutschland als historisch gewachsen erkennen, in Ansätzen beschreiben und mit denen ihrer türkischen Heimat vergleichen können. Im Bereich der Kultur sollen sie insbesondere die Entwicklung des rationalen, wissenschaftlichen Denkens im Rahmen der europäisch-abendländischen Geistesgeschichte in groben Zügen nachvollziehen und dabei Einsicht in die Voraussetzungen, spezifischen Leistungen und Grenzen dieses Denkens gewinnen. Dazu gehört selbstverständlich auch die Auseinandersetzung mit den entsprechenden ästhetischen Äußerungsformen.

Da die Einsicht in gesellschaftliche Normen und Regeln ganz besonders in der Auseinandersetzung mit einer Fremdkultur hauptsächlich über Medien - in erster Linie über Texte - vermittelt wird, müssen natürlich die Funktionsweisen dieser Medien erkannt und in ihren jeweiligen Einzelausprägungen analytisch beschrieben werden können. Das betrifft besonders die Einsicht in die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen von literarischen und nicht literarischen Texten und deren entsprechend unterschiedlichen Strukturen. Dabei sollten die Studenten zugleich in Ansätzen mit elementaren wissenschaftlichen Arbeitstechniken vertraut gemacht werden.

Zusammenfassend lassen sich für die in Bursa erarbeiteten und noch zu erarbeitenden Einzelcurricula für alle vorgeschriebenen Fächer folgende Grundprinzipien formulieren:

1. Sie sind lernzielorientiert, d.h. sie beschreiben die überprüfbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die bei der Lerngruppe am Ende jeweils eines Fachsemesters erreicht werden sollen.
2. Die Lernziele jedes Einzelprogramms sind auf dasselbe theoretische Modell bezogen und von denselben übergeordneten Orientierungszielen ableitbar. Damit ist ein innerer Zusammenhang der einzelnen Fächer untereinander gewährleistet.
3. Die Lernziele verfolgen eine aufsteigende Progression vom Einfacheren zum Komplexen.

4— Zur formalen Gliederung der Einzelcurricula

Da die Curricula für die einzelnen Fächer alle denselben Grundprinzipien verpflichtet sind, sind sie auch in ihrer formalen

Gliederung gleich gestaltet. Jedes Programm besteht aus drei eng aufeinander bezogenen Einheiten:

1. den Richtlinien,
2. den Reihenvorschlägen und
3. den Prüfungsvorschlägen.

Die *Richtlinien* legen die Lernziele, die im jeweiligen Fachsemester zu erreichen sind verbindlich fest. Jedes dieser Lernziele ist nochmals in Teilziele untergliedert, die sich an erprobten Unterrichtseinheiten orientieren, aber auch unabhängig von diesen anzustreben sind. Verbindlich sind also nur die Lernziele, nicht aber die nur empfohlenen Lerngegenstände, Methoden und Lernerfolgskontrollen.

Als Hilfestellung und Anregungen sind den *Richtlinien* für jedes Semester *Reihenvorschläge* beigefügt. Zu jedem Lernziel der Richtlinien gibt es mindestens einen unterrichtspraktischen Umsetzungsvorschlag. Diese Vorschläge sind in Unterrichtsreihen gegliedert. Jede Unterrichtsreihe besteht aus mehreren Unterrichtseinheiten, die dem Lehrer einen Überblick bieten über

- das Thema der Unterrichtseinheit,
- die damit verbundenen Lernziele,
- die Unterrichtsgegenstände,
- die Aktions- und Sozialformen und
- die Medien.

In dem Teil *Prüfungsvorschläge* werden alle für ein bestimmtes Fachsemester entworfenen Prüfungen archiviert. Sie können dann sowohl als Muster für weitere Prüfungen als auch im Unterricht als Arbeitsgrundlagen verwendet werden.

VORSTELLUNG DES STUDIENHEFTES FÜR DIE LEHRERAUSBILDUNG IM FACH METHODIK UND DIDAKTIK DES DEUTSCHUNTERRICHTS

Nilüfer TAPAN

Auf dem Symposium über "Deutschdidaktik, Germanistik und kulturellen Austausch", das November 1988 an der Universität Çukurova stattfand, sprach Prof. Dr. Şârâ Sayın über das Projekt, an dem die germanistische Abteilung und die Abteilung der Deutschdidaktik der Universität Istanbul momentan arbeiten. In ihrem Beitrag, der im Mai 1989 in der Sondernummer der "Ankaraner Beiträge" veröffentlicht wurde, hat Prof. Sayın den theoretischen und methodischen Ansatz des Projekts und die Konzeption des literaturdidaktischen Teils vorgestellt. Dieses Projekt zielt auf Erstellung der Studienhefte für Studenten der Germanistik- und Deutschdidaktikabteilungen bezüglich folgender Fachbereiche:

- Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik
- Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts
- Linguistik

Das Hauptziel des Gesamtprojekts ist eine Einführung in die oben genannten Fachbereiche, wobei der Schwerpunkt hauptsächlich auf Erschließung und Verarbeitung von Texten liegt.

In meinem Beitrag möchte ich Sie mit dem Teil des Projekts, der den Fachbereich Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts betrifft, bekannt machen. Das Studienheft ist das Ergebnis der Zusammenarbeit von meiner Kollegin Doz. Dr. Tülin Polat und mir. Es ist als eine Einführung in die Grundfragen des Faches -und zwar für die ersten zwei Studienjahre- gedacht.

Die Intensivierung der Beziehungen zu den europäischen Ländern auf kulturellem, wirtschaftlichem und technischem Gebiet hat zur Folge, daß das Interesse an der Beherrschung von Fremdsprachen in der Türkei immer mehr

an Bedeutung gewinnt. Dementsprechend verlangt der Fremdsprachenunterricht nach einer quantitativen und qualitativen Verbesserung, mit anderen Worten, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen soll den neuen Entwicklungen entsprechend verbessert werden. Unter diesem Gesichtspunkt spielt der Lehrerfaktor, bzw. die Lehrerausbildung eine entscheidende Rolle. Es sollen sowohl in den Deutschdidaktik- als auch in den Germanistikabteilungen Fächer wie Methodik und Didaktik, die für die Ausbildung der Lehrer unentbehrlich sind, mehr als bisher gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen Programme erstellt werden, die nach neuen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansätzen konzipiert sind. Mit diesen Fächern wird beabsichtigt, die Lehrerstudenten einerseits mit den verschiedenen Problemstellungen ihres Berufs schon in der Ausbildungszeit zu konfrontieren, andererseits aber den Studenten theoretisches, fachspezifisches Wissen zu vermitteln, damit sie lernen, auf ihrer theoretischen Ausbildung basierende situationsgemäße Unterrichtsplanungen zu gestalten.

Hier taucht aber die Frage auf, was für Lehrmaterialien den Lehrkräften des Faches DaF zur Verfügung stehen, mit denen sie den Studenten theoretisches Wissen vermitteln, sie praxisorientiert ausbilden, und dabei auch Interesse für das Fach erwecken.

Im Bereich DaF gibt es sicher in der Türkei einige Mängel an Lehrmaterialien und auch an Lehrkräften. Die wenigen Lehrkräfte, die auf den Bereich DaF spezialisiert sind, versuchen überwiegend mit Lehrmaterialien zu arbeiten, die in Deutschland verfasst sind. Aber an diese Lehrmaterialien zu gelangen ist sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Studenten sehr schwierig. Außerdem berücksichtigen diese Lehrmaterialien die speziellen Bedingungen der Türkei nicht. Für ein Fach, das die Lehrerausbildung zum Ziel hat, ist es aber von großer Bedeutung, daß man die Besonderheiten des Landes zur Kenntnis nimmt. Denn der Fremdsprachenunterricht erfolgt unter ganz spezifischen historisch-kulturellen, institutionellen und individuellen Bedingungen. Türkische Studenten müssen ganz andere Probleme beim Erlernen der deutschen Sprache bewältigen, als Studenten, deren Muttersprache eine dem Deutschen verwandte Sprache ist. Zu den sprachlichen Verschiedenheiten kommen noch Unterschiede in den kulturellen Traditionen und in den Lehr- und Lerngewohnheiten des Landes. Es gibt in der Türkei im Bereich Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts kaum oder sehr wenig Lehrmaterialien, die auf diese Differenzen Rücksicht nehmen. Vielmehr werden bisher Unterrichtsmaterialien verwendet, die eigentlich für andere Zielgruppen entwickelt sind. Solche Unterrichtsmaterialien können aber

ihren Zweck im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerstudenten, die später in der Türkei Deutsch unterrichten, nur begrenzt erfüllen.

Diese Überlegungen führten uns folgerichtig dazu, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die den Studenten das Elementarwissen im Fach Methodik und Didaktik vermitteln, wobei aber auch die speziellen Bedingungen der Türkei in die Überlegungen miteinbezogen werden.

Das Studienheft zielt darauf, den Studenten Methodenkonzepte darzustellen, die den Deutschunterricht in seiner geschichtlichen Entwicklung beeinflusst haben, und somit eine Einführung in die verschiedenen Unterrichtsmethoden zu leisten. Warum wir uns für ein Thema wie "Einführung in die Methoden des Deutschunterrichts" entschlossen haben, läßt sich mit folgenden Argumenten begründen: Wir sind der Meinung, daß ein solcher Überblick die Studenten dazu befähigen kann, verschiedene Methodenkonzepte kennenzulernen und zugleich auch Kenntnisse über die grundlegenden Fragestellungen im Fachbereich Methodik und Didaktik zu erwerben. Diese Kenntnisse ermöglichen auch eine Aneignung der Fachterminologie, was für die Studenten im Verlauf des Studiums von großer Bedeutung ist. Außerdem bekommen sie Anregungen zur Unterrichtsplanung und zwar dadurch, daß sie verschiedene Lehrbücher kennenlernen, die nach verschiedenen methodischen Prinzipien konzipiert sind. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Methoden und Lehrwerken ermöglicht den Studenten, sich den Problemen des Deutschunterrichts nicht einseitig, sondern von einer breiteren Perspektive aus zu nähern. Das bedeutet in diesem Fall, daß sie keine dieser Konzepte für absolut richtig zu halten brauchen, sondern vielmehr versuchen, sich mit den positiven und negativen Seiten dieser methodisch-didaktischen Ansätze auseinanderzusetzen und ihre eigenen Bedingungen berücksichtigend zu den bestehenden Problemen kritisch Stellung zu nehmen. Wir sind der Meinung, daß eine solche Arbeitsweise die Denk- und Kritikfähigkeit der Studenten entwickeln hilft, was eigentlich das übergeordnete Lernziel des gesamten Projekts ist.

Nun möchte ich über den Aufbau des Studienheftes sprechen. Das Studienheft besteht aus zwei Hauptteilen und verfolgt somit zwei Absichten:

TEIL 1— Die Studenten sollen fachspezifisches theoretisches Wissen erwerben.

TEIL 2— Die Studenten sollen es lernen, das theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen.

TEIL 1

Der erste mehr theoretisch orientierte Teil befaßt sich mit verschiedenen Texten aus dem Bereich der fremdsprachlichen Methodenansätze. Bei unserer Planung ist jeder methodische Ansatz mit einem geeigneten Haupttext vertreten. Dieser Haupttext wird dann durch verschiedene Paralleltex te ergänzt. Auch türkische Texte werden benutzt, weil wir es für wichtig halten, die Lehrerstudenten schon während ihrer Ausbildungszeit mit türkischen Fachtermini zu konfrontieren, damit sie spätere Fachdiskussionen auch auf türkisch führen können.

Hier möchte ich kurz auf die Besonderheiten unserer Adressatengruppe hinweisen. Den größten Teil unserer Studenten bilden Rückkehrerkinder. Aus Erfahrung wissen wir, daß die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Rückkehrerkinder im mündlichen Sprachgebrauch wie 'hören/sprechen' gut entwickelt sind. Aber sowohl der Bereich der schriftlichen Fähigkeiten wie 'lesen/schreiben', als auch der Umgang mit längeren, schwierigen Texten, besonders mit Fachtexten bedarf einer systematischen Weiterentwicklung -sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache. Die Entwicklung und Erweiterung ihrer Lese- und Schreibfertigkeiten und die Motivierung zu einem aktiven Umgang mit fachlichen Texten ist erst dann möglich, wenn ihnen durch eine systematische Arbeit vermittelt wird, fachbezogene Texte mit schwierigen Inhalten erschließen und auswerten zu können.

Ausgehend von diesem Standpunkt haben wir das Studienheft so entwickelt, daß die Studenten das nötige theoretische Fachwissen anhand von Textarbeit erwerben, d.h. fachwissenschaftliche Inhalte werden anhand von Texten erschlossen.

Texte spielen im Studium, besonders im fremdsprachlichen Studium, eine zentrale Rolle als Überbringer von Informationen und Auslöser von Denkanstößen. Für uns ist es wichtig, daß die Studenten mit Hilfe der Textarbeit dazu geführt werden, Fachtexte für Methodik und Didaktik zu verstehen, die nötigen Informationen aus den Texten zu ziehen, aber auch über methodisch-didaktische Fragestellungen im Text zu reflektieren, indem sie sich zum Text äußern, auf den Text reagieren und dem Inhalt gegenüber kritische Stellung nehmen; kurzum, die Auseinandersetzung mit Texten führt die Studenten im Unterricht zu einer größeren Aktivität.

Andererseits ist es für den Umgang mit Texten von großer Bedeutung, daß die Lehrerstudenten lernen, selbstständig Texte zu erschließen; denn auch nach dem Studium, in ihrem Beruf als Lehrer, werden sie immer wieder mit Fachtexten konfrontiert, aus denen sie, bestimmte Informationen

entnehmen und weitergeben sollen. Die Arbeit mit Texten zielt also auch auf die Entwicklung von Techniken des selbstständigen Erfassens und Interpretierens von Informationen.

Wenn wir die oben erwähnten Voraussetzungen unserer Adressatengruppe im Auge behalten, wäre es relevant, die Studenten mit Verstehensstrategien und richtigen Lesetechniken bekanntzumachen. Zu diesem Zweck werden die Texte durch einen vielfältigen Übungsteil ergänzt. Der Übungsapparat, den wir im Studienheft entwickelt haben, setzt sich aus folgenden drei Lernstufen zusammen:

- A– Aufnahmephase
- B– Festigungsphase
- C– Anwendungsphase

Die Aufnahmephase umfaßt Übungen, die die Verstehensleistungen der Studenten entwickeln. Bei neueren didaktischen Ansätzen, in denen das Primat des Verstehens als Ausgangsprinzip gilt, haben Verstehensleistungen einen hohen Stellenwert und fordern eine eigenständige sprachliche Tätigkeit. Bei der ersten Begegnung mit einem fremdsprachlichen Text braucht der Student Hilfen zum Verstehen der darin enthaltenen Informationen. Es sollen also bestimmte Lerntechniken verwendet werden, die den Studenten Hilfen zum Textverständnis bieten, wie Vereinfachung des Textes durch Unterstreichen der Schlüsselstellen, tabellarische Aufgliederung der Information, Ausfüllen des Flußdiagramms usw.

Die zweite Übungsphase, die wir als Festigungsphase bezeichnen, enthält Übungen, die zur Entwicklung der sprachlichen Kenntnisse dienen. Je nach sprachlichem Niveau der Studenten können die Lehrkräfte Übungen anbieten, die die sprachliche Kompetenz der Studenten erweitern. Auch die Aneignung der Fachtermini erfolgt in dieser Übungsphase.

Die dritte Stufe ist die Anwendungsphase. Hier wird der Text als Auslöser von Äußerungen verwendet. Die Übungen in dieser Phase sollen die Studenten dazu veranlassen, ihre Reaktionen auf den Inhalt des Textes in Worte zu fassen, zu den behandelten Problemen Stellung zu nehmen und ihre eigene Meinung mündlich oder schriftlich zu formulieren.

Hier möchte ich betonen, daß wir in diesem Teil des Studienheftes absichtlich möglichst viele Texte und Übungen mit Variationsmöglichkeiten zusammengestellt haben. Der Grund dafür ist, daß wir es für wichtig halten, den Lehrkräften, die mit diesen Materialien arbeiten wollen, kein feststehendes, statisches und fertiges Programm in die Hand zu geben. Was wir anstreben, ist vielmehr ein offenes, flexibles Programm, das beliebig

ergänzt und variiert werden kann. Außerdem steht die Reihenfolge der Übungen jedem Benutzer frei. Die Auswahl der Übungen hängt von dem sprachlichen Schwierigkeitsgrad, von der Intensität der jeweiligen Information und vor allem von den Besonderheiten der Adressatengruppe ab.

TEIL 2

Dem ersten Teil des Studienheftes wird ein zweiter Teil angeschlossen. Was wir im zweiten Teil bezwecken, ist die Handlungskompetenz der Studenten zu entwickeln, d.h. die Studenten sollen hier die Fähigkeit bekommen, das erworbene theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen. Wichtig für uns ist, daß die Studenten gleich zu Beginn ihres Studiums mit unterrichtspraktischen Problemen konfrontiert werden und Lösungen zu diesen Problemen suchen. Es soll ihnen also von Anfang an bewußt gemacht werden, daß sie das theoretische Wissen mit der Praxis verbinden müssen, anders formuliert, sie sollen lernen, praktische Entscheidungen für den Unterricht auf der Grundlage theoretischen Wissens zu treffen.

Dabei sind wir so vorgegangen, daß wir uns Lehrbücher ausgesucht haben, die nach den im ersten Teil präsentierten methodischen Ansätzen konzipiert sind. Lehrwerke konkretisieren die didaktischen und methodischen Prinzipien eines Ansatzes. Anhand von Lehrbüchern wollen wir dann den Studenten beispielhafte Unterrichtsentwürfe bezüglich der unterschiedlichen Methoden vorstellen, Vergleiche anstellen lassen, die Vor- und Nachteile der einzelnen Lehrwerke nach bestimmten Kriterien analysieren und diskutieren lassen. Wir haben vor allem Lektionsausschnitte aus türkischen Deutschlehrbüchern wie 'Wir lernen Deutsch' und 'Texte und Situationen' benutzt, weil eine große Zahl der Studenten später mit diesen Lehrbüchern arbeiten werden.

Durch Aufgabenstellungen in Richtung auf Lehrwerkanalyse beginnen die Studenten, mit unterrichtspraktischen Elementen umzugehen, sich mit Unterrichtsgestaltung auseinanderzusetzen. Eine solche Arbeitsweise fördert ferner die Kreativität der Studenten. Es erweckt Motivationen, wenn die Studenten die Verantwortung eines Lehrers übernehmen, selbst Unterrichtsskizzen entwerfen und sie vor der Klasse durchführen.

Zum Schluß möchte ich noch einmal darauf hinweisen, daß wir mit diesem Studienheft für Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts

unseren Kollegen kein feststehendes Unterrichtsprogramm und keine fertigen Unterrichtsrezepte anbieten, nach denen sie ihren Unterricht gestalten sollen. Hier wird vielmehr der Versuch unternommen, den Kollegen des Fachbereiches DaF Studienmaterialien vorzuschlagen, die sie im Unterricht die Besonderheiten ihrer Adressatengruppe berücksichtigend anwenden, variieren und ergänzen können.

METHODIKUNTERRICHT IN DER LEHRERFORTBILDUNG

Sabine HAGEMANN—ÜNLÜSOY

Lehrerfortbildung ist in der Türkei keine Aufgabe der Universitäten, sondern wird wahrgenommen vom Ankaraner Erziehungsministerium, dem Dienstherm der Lehrer. Das Erziehungsministerium organisiert und finanziert ein umfassendes Fortbildungsprogramm für alle Fächer und stellt dafür Lehrer während der Dienstzeit frei bzw. lädt sie zu Sommerkursen ein.

Im Fremdsprachenbereich arbeitet das Ministerium seit vielen Jahren mit den ausländischen Kulturinstituten zusammen. Die Referenten für Pädagogische Verbindungsarbeit der drei deutschen Kulturinstitute z.B. sind sowohl als Lehrende in die 5-tägigen lokalen Seminare, die in den verschiedenen Bezirkshauptstädten stattfinden, als auch in den zentralen 3-4-wöchigen Sommerkurse eingeladen. An den beiden Sommerkursen 1990 in Istanbul und Ankara haben neben den PV-Referenten und den Formatören, den Lehrerfortbildnern aus dem Schulbereich, auch Universitätsdozenten/innen und Lektoren/innen der Istanbul Universität, der Hacettepe Universität, der Marmara Universität, und der Bosphorus Universität mitgearbeitet. Universität, Ministerium und Deutsches Kulturinstitut haben sich zusammengefunden, um den Lehrern eine sowohl praxisorientierte als auch den Fortschritt didaktischer Entwicklungen berücksichtigende Seminare anzubieten, die internationalem Standard entsprechen.

Das Lehrerfortbildungskonzept, das seit 4 Jahren von der Istanbul PV-Stelle verwirklicht wird, stellt eine Verbindung zwischen sprachlicher und methodischer Fortbildung her. Die sprachliche Fortbildung der Lehrer erfolgt generell auf dem Fortgeschrittenenniveau und dient der Vertiefung bzw. Erweiterung der sprachlichen Kompetenz, die methodische Fortbildung erfolgt in der Regel als Transfer des Erlernten auf das in der Schule geforderte Anfängerniveau: Die entsprechenden Lektionen der in der Schule gebräuchlichen Deutschbücher "Wir lernen Deutsch" bzw. "Texte und Situationen" werden didaktisiert usw.

Dieser fertigungsorientierte Sprach- und Methodikunterricht geht in der Regel kaum auf die innere Situation des Lehrers ein, seine Gedanken und Einstellungen, seine aus dem Schulalltag erwachsenen pädagogischen Konzepte, sondern konfrontieren ihn mit den Ansprüchen einer modernen Fachdidaktik: Der Lehrer soll in der Fortbildung nachholen, was sich seit seinem Universitätsabschluß fachlich weiterentwickelt hat und bereits an den Universitäten gelehrt wird. Da aber das Alltagsbewußtsein des Lehrers in hohem Maße sein pädagogisches wie methodisch- didaktisches Handeln in der Schule bestimmt, hat die Lehrerfortbildung die Verpflichtung, sich auch diesem zuzuwenden und unbewußt gebliebene Haltungen und Einstellungen bewußt zu machen und mit den bewußt erarbeiteten fachlichen Konzepten zu verbinden, um diese auch im täglichen Unterricht wirksam werden zu lassen.

Ein erster bewußter Schritt in diese Richtung wurde im Istanbuler Sommerkurs dieses Jahres unternommen: Die Deutschlehrer, in 3 Klassen zu je 20-21 Teilnehmern gruppiert, wurden nach ihren Vorstellungen zur sogenannten "klassischen Methode" bzw. zur sogenannten "modernen Methode" befragt. Das Brainstorming erbrachte in allen 3 Gruppen gleichlautende Assoziationen. Stichwortartig wurde genannt, die "klassische Methode" sei "mehr theoretisch", sie bedeute viel Grammatik, die Schüler bleiben passiv, sie seien ängstlich beim Sprechen. Übersetzungen spielten eine große Rolle. Zuerst kämen immer die grammatischen Regeln. Die "moderne Methode" hingegen sei "mehr praktisch", die Schüler seien aktiv, sie hätten Mut zu sprechen und eine hohe Motivation. Keine Grammatik.

Dieses Schwarz-Weiß-Bild zu differenzieren und an die Stelle der Klischees präzise methodische Kenntnisse zu setzen war dann die Aufgabe der nachfolgenden Seminarsequenzen. Da Grammatikvermittlung ein zentraler Bestandteil jeglichen Fremdsprachenunterrichts darstellt, sollte das Gegensatzpaar "keine Grammatik" in der "modernen Methode", "viel Grammatik" im "klassischen Deutschunterricht" anhand von Lehrwerken überprüft und in der Auseinandersetzung mit einem Schwerpunktthema ein differenzierteres methodisches Rüstzeug zur Vermittlung von Grammatik erarbeitet werden.

Der gewählte grammatische Schwerpunkt waren die "Modalverben", ein nie abzuschließendes Thema sprachlicher Fortbildung, als Lehrwerke, die exemplarisch für die "klassische" bzw. "moderne" Methode stehen sollten, wurden "Lernziel Deutsch" und "Deutsch aktiv neu" eingesetzt. Beide Lehrwerke waren den Lehrern unbekannt. Lernziel Deutsch kam 1983 auf den Markt, 4 Jahre nach Deutsch aktiv 1 (1979) und 3 Jahre vor Deutsch aktiv neu 1a, das 1986 erschienen ist.

Die Konzeption von "Lernziel Deutsch" wird im vom Hueber-Verlag herausgegebenen Informationsprospekt knapp und zutreffend folgendermaßen zusammengefaßt:

"Das zweibändige kognitiv orientierte Lehrwerk führt Lernende, die sich eine Fremdsprache vom Grammatikwissen her aneignen möchten, zu regelrechter mündlicher und schriftlicher Kommunikation in der deutschen Umgangssprache. Außerdem werden die Lernenden mit den wichtigsten geografischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern, vor allem denen der Bundesrepublik Deutschland, vertraut gemacht. Ein weiteres Lernziel ist die selbständige Benutzung von Wörterbüchern zur Erschließung von Zeitungs- und leichten Fachtexten. Das Lehrwerk führt zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache."

(Sperrung von Verf.)

Der Langenscheidt-Verlagsprospekt, der die 3 Bände von Deutsch aktiv neu, die ebenfalls zum Zertifikat DaF führen, im einzelnen ausführlich kommentiert, beschreibt die Lehrwerkskonzeption am Beispiel von Band 1B wie folgt:

Integration von kommunikativem und kognitivem Lernen

Text- und Grammatikarbeit im Lehr- und Arbeitsbuch

Im Band 1B werden die Kurzdialoge zu Alltagssituationen zunehmend durch Hör- und Lesetexte vielfältiger Textsorten ergänzt: Erzählung, Märchen, Kurzkrimi, Comic, Flugblatt, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Zeitungsmeldung und -bericht, Statistiken, Wetterbericht, Durchsage, Reportage, Interview, Telefonat, Zeitungsanzeige usw. Dabei entwickeln die Lernenden eigene Strategien des Hör- und Leseverstehens und üben mehrere sprachliche Fertigkeiten gleichzeitig. Folgerichtig gewinnen Partnergespräch und sachbezogene Diskussion an Gewicht.

Entsprechend werden Grammatik und Wortschatz, "wie man sie zum Sprechen braucht", in realistischen Gesprächssituationen vermittelt. Ebenso wird aus den Lesetexten eine "Lesegrammatik" entwickelt.

(Sperrung von Verf.)

In den folgenden 6 Stunden wurden die Einführungslektionen zu den Modalverben in den beiden Lehrwerken bearbeitet, Text- und Dialogeinführungen, Grammatiktabellen und Übungen analysiert, morphologische und semantische Probleme des gewählten Grammatikthemas besprochen. Dann kehrten wir in der letzten Stunden des

insgesamt 8 Stunden umfassenden Programms zu der Ausgangsdiskussion zurück: "Klassische Methode" - "moderne Methode". Die Overheadfolie mit den Aufzeichnungen der 1. Stunden wurde wiederaufgelegt und die Diskussion auf das Thema "Methodik der Grammatikvermittlung" fokussiert.

Aufgrund der Erfahrung mit beiden Lehrwerken wurde die Gegenüberstellung "viel Grammatik- keine Grammatik" aufgelöst zugunsten eines differenzierteren Spektrums methodischer Verfahrensweisen: Das "deduktive" Grammatikkonzept von "Lernziel Deutsch" wurde dem "induktiven" Verfahren von Deutsch aktiv gegenübergestellt, Vorteile und Nachteile wurden diskutiert, der Begriff "funktionale Grammatik" wurde geklärt. Der abschließende Test zeigte dann, daß die Lehrer auf einer oberflächlichen, an Schlagworten orientierten Ebene die Differenzierung nachvollziehen konnten, bis auf wenige Ausnahmen aber die hinter den Schlagworten stehenden Verfahren und Konzepte nicht wirklich verstanden hatten.

ABSCHLUSSTEST: S. Hagemann-Ünlüsoy

a) Was ist typisch für die klassische Methode, was für die moderne Methode?

Bitte verbinden Sie:

die klassische Methode	x	<input checked="" type="checkbox"/> lehrerzentriert <input checked="" type="checkbox"/> schülerzentriert <input checked="" type="checkbox"/> induktiv <input checked="" type="checkbox"/> deduktiv <input checked="" type="checkbox"/> kommunikativ <input checked="" type="checkbox"/> Korrektheit <input checked="" type="checkbox"/> Schriftsprache <input checked="" type="checkbox"/> gesprochene Sprache <input checked="" type="checkbox"/> Transfer
die moderne Methode	x	

von 2 P

b) Erklären Sie kurz folgende Begriffe:

1. Induktives Verfahren _____

2. Deduktives Verfahren _____

3. Funktionale Grammatik _____

von 5 P

c) Nennen Sie die wichtigsten Vor- und Nachteile des traditionellen Unterrichts!

von 3 P

SUMME

von 10 P

Aufgabe a, die Zourdnung der Begriffe, konnte von den meisten Lehrern (33 von 54 mir vorliegender Tests; die Gesamtzahl betrug 62) vollständig richtig gelöst werden, von weiteren 19 Personen konnte 50% der Punktzahl erreicht werden, niemand versagte vollständig. Aufgabe b hingegen, die eine Beschreibung oder Definition der in Aufgabe a von fast allen Lehrern richtig zugeordneten Kategorien induktiv/deduktiv verlangte, führte zu einem Einbruch: Von 54 Lehrern haben 9 Aufgabe b.1 gar nicht erst bearbeitet, 21 Lehrer wurden mit "0" bewertet, 7 Lehrer konnten die volle Punktzahl erreichen. Ein ähnliches Ergebnis erzielte die Aufgabe b. 2: 5 Lehrer schrieben nichts, 24 Lehrer erhielten "0" Punkte, nur 5 Lehrer die volle Punktzahl. Aufgabe b.3 erwies sich als am schwierigsten: 16 Lehrer äußerten sich nicht, 24 Lehrer erhielten "0" Punkte, nur 2 Lehrer die volle Punktzahl-ein nachdenklich stimmendes Ergebnis. Insgesamt erreichten bei Aufgabe b nur 7 von 54 Lehrern 50% und mehr.

Diese Ergebnisse gewinnen erst im Zusammenhang mit Aufgabe c ihre Bedeutung: 9 Lehrer haben diese Aufgabe nicht bearbeitet und 6 Lehrer erhielten "0" Punkte, - in fast allen Fällen, weil sie das Schema Vorteile/Nachteile nicht beachtet haben - aber 31 Lehrer wurden mit 50% und mehr bewertet, 20 Lehrer darunter konnten die volle Punktzahl erreichen. D.h. die letzte Aufgabe konnte von fast 2/3 der Lehrer argumentativ bewältigt werden.

Zu welchen Urteilen kommen die Lehrer?

Ein Lehrer schreibt: "Vorteile: leicht üben, zeitsparend, ganz einfach, Regeln bestimmen. Nachteile: auswendig lernen, keine Fähigkeit, keine Sprechfähigkeit, monoton, langweilig".

Ein anderer Lehrer äußert sich so: "Die Vorteile des traditionellen Unterrichts sind: Die Schüler lernen immer Regeln. Lernziel ist nur Grammatik. Die Schüler schreiben viel. Die Grammatikübungen sind nur für die Regeln. Die Schüler lernen korrekt, was sie lernen. Beim Unterricht viel Zeit für die Grammatikübersetzung. Die Nachteile sind: Die Schüler sprechen aber wenig. Die Schüler machen keinen Transfer".

Erscheint bei diesen Beispielen das Verhältnis Vor- und Nachteile noch ausgewogen und gerade die letztere Argumentation sehr differenziert, so entscheiden sich die meisten Lehrer zuungunsten des traditionellen Unterrichts: er hat ihrer Meinung nach mehr Nachteile als Vorteile.

"Die Schüler sind passiv, der Lehrer ist aktiv. Die Muttersprache benutzt man zu viel. Man lernt zuerst die Regeln, dann Übungen. Literarische Texte sind unwichtig. Man muß immer nach dem grammatischen Teil des Buches unterrichten. Die Sprechfähigkeiten der

Schüler werden nicht erweitert. Die Schüler denken nicht an etwas aber müssen alles auswendig lernen."

Oder:

"Vorteile: mehr Grammatik, weniger Fehler, mehr schreiben und hören, leichte Kontrolle, mehr Zeit sparen. Nachteile: Schüler sind passiv, keine Sprechfähigkeit, weniger lernen, weniger Praxis, lehrerzentriert, weniger Fragen."

Dieser Lehrer fand in seiner Aufstellung auf der Seite der Vorteile nur 2 Argumente gegenüber 6 auf der Seite der Nachteile:

"Vorteile: Schreibfertigkeit, die grammatischen Regeln gut beherrschen. Nachteile: Kinder kriegen Hemmung, Kinder können sich nicht äußern, Kinder sind immer abhängig vom Lehrer, kein Selbstvertrauen, Kinder können nicht lernen, wie man in einer Fremdsprache selbständig spricht."

Ein anderer Lehrer konnte nur noch einen Vorteil nennen: "Vorteile: Es geht schnell vorwärts". Nachteile: Keine Kommunikation, auswendig lernen. Lehrerzentriert, hat ein grammatisches Ziel, Sätze bei Übungen unbekannt."

Einige wenige Lehrer halten sich bei der Wertung zurück und versuchen die Unterrichtsverfahren zu beschreiben: "Im traditionellen Unterricht ist meistens der Lehrer aktiv und der Schüler passiv. Die Schüler lernen nicht die Alltagssprache, sondern die Schriftsprache. Lernziel des traditionellen Unterrichts ist Grammatik".

In diesem Fall finden wir auch einen ansatzweise gelungenen Beitrag zur Aufgabe b, allerdings nur bei Aufgabe b.3 akzeptabel formuliert: 1. "Induktives Verfahren: aus Teilen zu einer Einheit erreichen. 2. Deduktives Verfahren: aus einer Einheit in die Teile zurückkommen. 3. Funktionale Grammatik: In der funktionalen Grammatik lernt man die Regeln nicht auswendig, sondern lernt in verschiedenen Beispielen die Regeln und ihre Funktionen kennen."

Die Mehrheit der Lehrer wertet den traditionellen Unterricht negativ und zählt mehr Nachteile als Vorteile auf, aber die meisten dieser Lehrer haben keine oder nur vage Vorstellungen, wie eine Alternative des von ihnen kritisierten Unterrichts aussehen könnte. Auch die methodischen Verfahren, die dem traditionellen Unterricht zugrundeliegen, können sie oft

nur unzureichend beschreiben und ziehen sich auf Schlagworte zurück, die wie Versatzstücke verwendet werden.

"1. Induktives Verfahren nennt man funktionale Grammatik, die bei der modernen Methode benutzt wird. 2. Deduktives Verfahren betrachtet man als formale Grammatik, die bei der klassischen Methode in die Hand genommen wird. 3. Die Funktionen der Wörter und Wortgruppen in einem Satz lehrt man den Schülern."

Häufig greifen die Lehrer auf die in der Klasse erarbeiteten Strukturmodelle zurück, ohne diese aber auszuwerten und auf die Fragestellung umzusetzen.

Dieser Lehrer bearbeitete nur Aufgabe b.1:

"Induktives Verfahren: Die Schüler denken zuerst an den Inhalt. Sie machen die Übung zur Situation, Übung zur Grammatik. Und Kontrolle der Übung. Transfer."

Ein anderes Beispiel zu Aufgabe b.1 und b.2:

"Induktives Verfahren: Thema, Grammatikerklärung, Grammatikübung. Deduktives Verfahren: Strukturen, Grammatik, Dialoge, Konjugationstabelle, Satzgrammatik mit Beispielen, Lückenübung zur Konjugation".

Der Versuch, selbst die Arbeitsmethoden zu formulieren, bleibt, auch wo er ansatzweise gelingt, abstrakt und ohne Bezug zu den Erfahrungen, die die Lehrer während des Seminars gemacht haben.

Ein Beispiel:

"1. Induktives Verfahren: Am Anfang wird Textarbeit und am Ende wird Grammatik vorgeführt. 2. Deduktives Verfahren: Grammatik ist an der ersten Stelle, und anderes folgt den grammatischen Regeln. 3. Funktionale Grammatik: Grammatische Regeln, nach ihrer Funktion im Satz und im Text."

Ein sehr schöner Formulierungsvorschlag ist der folgende, vielleicht der beste - leider für den 3. Teil falsch bezogen:

"1. Induktives Verfahren: Bei diesem Verfahren führt man zuerst die Übungen, die Dialoge, dann die Regeln ein. 2. Deduktives Verfahren: Bei diesem Verfahren aber führt man zuerst die Regeln, dann die Übungen ein usw. 3. Funktionale Grammatik ist eine Methode, bei der die Schüler

bemerken, was die Regeln sind. Die Schüler finden selbst bei der funktionalen Grammatik die Regeln."

In vielen Fällen scheitert der Versuch, strukturell zu denken, an der Unsicherheit des deutschen Fachwortschatzes - weit über die oben zitierte Verwechslung zwischen induktiv und funktional, ersteres ein methodisches Verfahren, letzteres ein Grammatikbegriff, hinaus - die Begrifflichkeit ist schwammig, das Bezugssystem unklar. In einem schematisierenden Denken werden die Begriffe letztlich austauschbar zu Leerformeln und die Argumentation dreht sich im Kreis:

"1. Induktives Verfahren: Indirekte Methode. Hier werden ausführlich die grammatischen Regeln erklärt. 2. Deduktives Verfahren: Direkte Methode. Hier werden die grammatischen Regeln nicht offen, sondern indirekt erzählt. 3. Funktionale Grammatik ist die Rede von der kommunikativen Methode."

Oder:

"1. Induktives Verfahren ist bei der modernen Methode am Anfang. 2. Deduktives Verfahren ist bei der klassischen Methode am Ende..."

Die Feststellungen sind so allgemein, daß sie kaum noch Orientierung für den praktischen Unterricht anbieten. Methodisches Denken ist bei diesen Lehrern weit entfernt von ihrem Lehreralltag - Methodik erscheint als fremde, schwer verständliche theoretische Disziplin - andererseits bleibt der Unterricht ohne methodische Konzeption.

Viele Lehreräußerungen zu Aufgabe b und c sind wertend, weniger analysierend und beschreibend. Wertmaßstab ist zumeist die "Motivation der Schüler": Fehlende Motivation (=Aktivität?) ist negativ, umgekehrt wird positiv gewertet.

"1. Induktives Verfahren: Man verwendet bei der modernen Methode. Das heißt: Die Themen kann man leicht verstehen... 2. Deduktives Verfahren: Man verwendet die klassische Methode. Das heißt: die Themen kann man nicht leicht verstehen..."

Und:

"1. Induktives Verfahren: Das ist die neue Methode. Die Schüler lernen guten Unterricht. Sie lernen viele Wörter und sprechen. 2. Deduktives Verfahren: Das ist alte Methode. Die Schüler lernen Grammatik, aber sie sprechen wenig."

Diese letzten Äußerungen zeigen eindringlich, wie die türkischen Lehrer auf der Suche nach einer Lösung ihrer Schulprobleme sind, aber

hilflos vor dem Angebot an methodischen und didaktischen Möglichkeiten stehen. Eines ihrer Hauptprobleme, die Aufbrechung der Unterrichtsmonotonie und Schaffung von Motivation bei den Schülern, sehen sie in modernen Unterrichtsformen gelöst, haben aber selbst zumeist kein inneres Verständnis für die zugrundeliegenden Verfahren. Da der Bezug fehlt, wird "Motivation" zur Zauberformel, deren Geheimnis man nicht kennt und die zu erlernen die Umstände nicht zulassen - oder nicht zuzulassen scheinen.

Der Schulalltag ist für die meisten Lehrer vor allem negativ besetzt. Der Zirkel - Zeitknappigkeit, veraltete Methoden, veraltete Bücher, Motivationsmangel bei Schülern (und bei Lehrem?) - ist für viele so geschlossen, daß sie nicht glauben, als einzelne Lehrer daraus ausbrechen zu können. Oder nicht wissen, wie sie es schaffen könnten. Die in der Regel negative Stellungnahme zu Aufgabe c, die ja für viele eine negative Stellungnahme zum eigenen Unterricht beinhaltet, und die Unklarheit über Alternative wie die Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabe b zeigen, verbinden sich zu einem Psychogramm depressiver Grundstimmung, die alarmierend ist, wie folgende Stellungnahme deutlich zeigt: "Nachteile: Die Schüler sprechen wenig und hören viel zu. Die Schüler verwenden immer Grammatik. Am Ende des Jahres vergessen alle. Immer spricht der Lehrer. Vorteile: Die Schüler lernen viel Grammatik. Aber ich weiß nicht, ob es nützlich ist."

Auf der anderen Seite finden wir bei etlichen Lehrern aber auch Mut und Realitätssinn, wie die folgende Stellungnahme zeigt: "Im traditionellen Unterricht ist der Schwerpunkt auf die Grammatik und die Übersetzung zentriert. Dieses Verfahren hindert, praktisch zu sprechen. Aber man darf nicht sagen, daß es ganz umsonst ist. Wenn man unter ungünstigen Umständen wie der geringen Zeit, 3 Stunden pro Woche, arbeiten muß, dann erklärt man manche wichtige Regeln direkt den Schülern, um keine Zeit mehr zuzubringen. Das kostet viel Zeit."

Unzufriedenheit und Hilflosigkeit, aber auch Engagement und Offenheit der Lehrer sollten als Appell an alle mit der Lehrerfortbildung befaßten Stellen aufgenommen werden, im Dialog mit den Lehrern ein angemessenes Unterrichtskonzept zu entwickeln und den Weg der Innovation behutsam gemeinsam zu begehen. Dies ist nicht zuletzt auch ein Appell an die Universitäten dieses Landes.

ÜBERLEGUNGEN ZU EINER MEHR TEXTORIENTIERTEN EINFÜHRUNG IN DIE LINGUISTIK

Seyda OZIL

Mein Beitrag betrifft Überlegungen für die Vorbereitung des Studienheftes Linguistik, das im Zusammenhang mit dem von der Istanbuler Universität durchgeführten Projekt **Studienhefte für Germanistik- und Deutschdidaktikabteilungen** erstellt wird.

Wie das Fach **Einführung in die Linguistik** im Germanistikstudium in der Türkei gestaltet werden soll, hat in den Jahren des Unterrichtens Fragen aufgeworfen, die sich vor allem auf folgende Punkte konzentrieren:

- Was für einen Einfluß übt der Lehrstoff auf die geistige Entwicklung und auf die Förderung des kritischen Denkens der Lernenden aus?
- Wie sind die Lehrinhalte mit dem späteren Beruf und mit den anderen Fächern (z.B. deutsche Literatur, Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache) zu vereinbaren?
- Wie kann die häufig mangelnde Motivation der Lehrenden gefördert werden?

Durch langjährige Erfahrungen bei der Durchführung und Erprobung verschiedener Lehrmethoden des Faches bin ich zu der Überzeugung gekommen, daß die allein vorlesungsartige Gestaltung des Faches bei den oben erwähnten Problemstellungen nicht die gewünschte Hilfe leistet und man so nicht zu den erwünschten Ergebnissen gelangen kann. Diese Feststellungen werden vor allem durch folgende Argumente unterstützt:

1. Die Lerner, die einen Schulabschluß in der Türkei haben, besitzen die Lerngewohnheit den dargebotenen Lehrstoff auswendig zu lernen, ihn als das einzig Richtige zu akzeptieren, ohne ihn in

Zweifel zu ziehen und ohne zu neuen Fragestellungen zu kommen. Die gleiche Lerngewohnheit wird im Studium durch vorlesungsartiges Unterrichten weitergeführt, mit dem Resultat daß nach den Prüfungen sehr wenig von dem auswendiggelesenen Stoff übrigbleibt, und er, ohne eine Spur zu hinterlassen, nach einer Weile wieder vergessen wird. Auch wenn die Lerner im Rahmen der Vorlesung Abschnitte aus den Einführungsbüchern in die Linguistik -also Sekundärliteratur- lesen sollen, ändert sich an dieser Lerngewohnheit kaum etwas. Es ist außerdem sehr schwierig, die Lerner mit Arbeitsaufträgen zum selbstmotivierten Lesen zu bringen, was man ja auch aufgrund der fachspezifischen Sprache nicht verlangen soll. Was übrigbleibt, ist, daß sie die während der Vorlesung gemachten Notizen auswendig lernen -nebenbei bemerkt kennen sie auch die Methoden nicht, wie man während der Vorlesung Notizen macht. Auch das muß gelehrt werden. Die Lerner, die für eine bestimmte Zeit in der BRD eine Schule besucht haben, besitzen zum Teil die gleichen Lerngewohnheiten, weil viele ihre Schulzeit auf einer türkischen Schule beendet haben oder aber, weil sie auch in der BRD eine Schule besucht haben, in der sie weder eine von türkischen Schulen verschiedene noch eine sichere Lernmethode erworben haben.

2. Die linguistischen Vorlesungen mit Primärliteratur zu untermauern, so daß die Lerner an selbstständiges Lesen von Primärliteratur herangeführt werden, ist auch mit vielen Problemen verbunden. Erstens sind die Deutschkenntnisse der Lerner für ein Selbststudium nicht ausreichend, zweitens auch wenn die Lerner mit guten Deutschkenntnissen ausgestattet sind, werden sie im Bereich der Linguistik mit einer Fachsprache konfrontiert, die sowohl bezüglich der Terminologie als auch der fachspezifischen Sprache des Stoffes große Schwierigkeiten bereitet. Das gleiche gilt auch für die türkische Primärliteratur bezüglich der fachspezifischen Sprache und bezüglich der mangelnden Türkischkenntnisse derjenigen Lerner, die einen langzeitigen BRD—Aufenthalt hinter sich haben.

Ein weiteres Argument besteht darin, daß die Lerner während ihrer Schulzeit sowohl in naturwissenschaftlichen als auch in geisteswissenschaftlichen Fächern (Literaturunterricht ausgenommen) nicht mit Primärliteratur konfrontiert worden sind. In beiden Bereichen arbeiten sie ausschließlich mit Büchern, die für Einführungen in verschiedene Fächer

verfaßt sind. Dies hat zur Folge, daß die Lerner sowohl Lese- als auch Schreibfähigkeiten in einer Fachsprache nicht erwerben. Die erste Begegnung mit verschiedener Primärliteratur in natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern sollte m.E. in der Schule erfolgen.

Nach diesen Feststellungen will ich kurz einiges darüber sagen, worin für mich das Hauptziel der universitären Ausbildung besteht. Die universitäre Ausbildung hat in der Türkei, den Lerner in Verbindung mit bestimmtem Fachwissen das kritische Denken und die Methoden der selbstständigen Forschung oder des eigenständigen Arbeitens zu vermitteln. Wir müssen uns besonders davor hüten, daß die Lerner das Gebotene ohne weiteres als das einzig richtige akzeptieren und es auswendiglernen, nur um es dann in den Prüfungen wiederzugeben. Es muß den Lernern die Lerngewohnheit vermittelt werden, jeweils zu einem Thema verschiedene Äußerungen verschiedener Wissenschaftler zu untersuchen, und weitere Informationen verlangen zu können. Anders gesagt, das Gebotene muß Lerner dazu bringen, daß sie über bestimmte Themen diskutieren, indem sie kritische Fragen stellen und selbstständig aus eigener Überzeugung gewonnene Antworten finden. Um weiterzukommen, braucht man ja einen gesicherten Wissensfundus. Wie ist aber der Lehrinhalt beschaffen, der das geforderte Wissen impliziert, zu vermitteln, wenn man die Absicht verfolgt, den Lernern kritisches Denken und zugleich selbstständige Forschungsgewohnheiten beizubringen.

Um zu kritischem Denken und zu eigenverantwortlicher Forschung zu kommen, muß, denke ich, induktiv-kommunikativ vorgegangen werden. Die induktive Arbeit ermöglicht es, von vielen Beispielen ausgehend selbständig zu einem Schluß zu kommen. Die kommunikative Vorgehensweise bietet die Möglichkeit und soll idealerweise dazu führen, auch bei sprachwissenschaftlichen Themen, die mit der alltäglichen Existenz nicht unmittelbar zu tun haben, durch ständiges weiteres Fragen, diese für die eigene Wissenserweiterung und persönliche Weiterentwicklung, als etwas Wichtiges und Unentbehrliches zu betrachten und als etwas gesellschaftlich Notwendiges und Nützlichliches anzusehen. Es muß zwischen dem Stoff und dem Lerner eine Kommunikation stattfinden, die mithilfe, beide Seiten voranzutreiben, sowohl die Forderungen der Wissenschaft als auch die geistige Entwicklung und Bildung des Menschen.

Bei dem vorbereiteten Studienheft wird der Versuch unternommen, die Anfangsstadien der universitären Ausbildung zu vermitteln oder den Weg zu einer Ausbildung in der erwünschten Richtung zu öffnen.

Aus den oben genannten Argumenten und aus verschiedenen Gründen, auf die unten eingegangen wird, ist erwiesen, daß die Arbeit mit

Texten den gestellten Anforderungen entgegenkommt. Da eine selbstständige Arbeit mit Primär- oder Sekundärliteratur aufgrund von Sprachschwierigkeiten und mangelnder Lernmethodik für den Anfang nicht möglich erscheint, wird im Studienheft mit kurzen Primär- als auch Sekundärtexten, die mit Aufgabenstellungen versehen sind, gearbeitet. Es wird also der Versuch unternommen, den Lerner direkt mit linguistischen Texten zu konfrontieren. Die Aufgabenstellungen, die den Texten folgen, bezwecken, das Textverständnis zu erleichtern. Mit Hilfe dieser Aufgaben kann der Lerner, den Text selbstständig entziffern und sich selbst korrigieren. Der Aufgabenteil hat außerdem zum Ziel, daß die Lerner bei fachspezifischen Texten die Methoden des Grobverständnisses beherrschen, das Wesentliche eines Textes verstehen und in logischer Reihenfolge wiedergeben können. Weitere Aufgabenstellungen dienen der Kommunikation mit Texten. Es wird dabei angestrebt, daß der Lernende bei vielen Behauptungen durch Vergleiche zu einigen Schlüssen kommt, daß er sich einiges selbst aneignet, Fragen stellt und weiteres Wissen verlangt, damit er mit dem Unterrichtenden und mit den anderen Lernern über den behandelnden Stoff diskutieren kann.

Die Textarbeit vor allem mit Primärtexten zielt darauf ab, daß die Lerner die Äußerungen/Feststellungen verschiedener Wissenschaftler über bestimmte Themen nicht über Sekundärliteraturautoren erfahren, sondern daß sie selbst an die Texte herangehen und sie eigenständig verstehen und interpretieren können.

Ein weiteres Ziel der Textarbeit besteht in der Aneignung von fachspezifischer Sprache, die sich in vielen Punkten (Terminologie, Syntax, Morphologie u.ä.) sowohl von der Standardsprache als auch von der Literatursprache unterscheidet. Um die verschiedenen Möglichkeiten der Erarbeitung von Sprache und Stoff zu zeigen, befinden sich im Studienheft nicht nur linguistische, sondern auch literarische Texte und Sachtexte. Damit die Lerner im Verlauf des Studiums und später selber linguistische Texte lesen, verstehen und eigenständig entwickeln können, werden die Texte mit Hilfe der Aufgaben entschlüsselt und zusammengefaßt.

Mit anderen Lerntechniken, wie z.B. der Erarbeitung von Referaten, wird bezweckt, daß die Lerner längere Texte selbst lesen und aus ihnen Referate in Form von Zusammenfassungen erstellen können.

Die parallele Arbeit mit türkischen linguistischen Texten zielt auf die Beherrschung der genannten Fähigkeiten auch in türkischer Sprache ab. Die Lerner sollen also auch in ihrer Muttersprache die Lese- und Schreibfähigkeiten erwerben, die sie in die Lage versetzen, im späteren Verlauf des Studiums und im späteren Beruf türkische Texte verfassen zu

können. Die Arbeit mit türkischen Texten erfolgt vor allem durch Aufgaben und Referate, die die Lerner selbst vorbereiten müssen, wobei bestimmte Literaturangaben gegeben werden.

In welchem Jahrgang wird das Studienheft benutzt und welche Bereiche der Linguistik werden behandelt?

Im Germanistikstudium oder in der Deutschlehrrausbildung, also im Studium der deutschen Literatur und Sprache muß die Einführung in die Sprachwissenschaft wie die Einführung in die Literatur im ersten Jahr stattfinden. Bei den heutigen Lehrplänen sowohl der erziehungswissenschaftlichen als auch der germanistischen Abteilungen erfolgt die Einführung in die Linguistik erst im dritten Jahr (sechstes Semester). In vielen Abteilungen aber versucht man, soweit ich informiert bin, auch in anderen Fächern Einführungen in die Linguistik zu unternehmen. Wenn erst im dritten Jahr mit Linguistik angefangen wird, wie es die heutigen Lehrpläne vorsehen, bleibt nicht genügend Zeit für eine gründliche Arbeit in den verschiedenen Teilbereichen der Linguistik, wie Phonetik, Morphologie, Text u.ä. Wie schon erwähnt, wird in vielen Abteilungen bereits versucht, früher mit der Linguistik zu beginnen. Wenn es am Ende dieses Symposions zu einer neuen curricularen Planung kommen sollte, wäre es aus den genannten Gründen angezeigt, in den ersten Semestern die Arbeit mit der Linguistik anzusetzen.

Im Studienheft wird erstens das Hauptthema **Sprache** behandelt und zwar sowohl in literarischen Texten als auch in geringer Zahl in Sachtexten. Mit Fachtexten wird zu zeigen versucht, was von verschiedenen Wissenschaftlern in verschiedenen Epochen unter Sprache verstanden wird und wie einige Autoren in der Literatur die Sprache behandelt haben. Mit der ausführlichen Behandlung des Themas **Sprache** soll erreicht werden, daß die Lerner die Linguistik nicht als etwas Abstraktes betrachten -so die Äußerungen vieler Studenten- und sich ihr als etwas Fremdes, mit dem sie nichts anfangen können, verweigern. Um Motivation und Interesse zu erwecken, wird hauptsächlich am Anfang des Studienheftes das Thema **Sprache** behandelt. Gerade dieses Thema bildet meiner Ansicht nach den Eingang in die Linguistik. Es ist ein Phänomen, mit dem wir, ohne es zu merken, jeden Augenblick zusammenleben. Wir müssen in der Lage sein, uns darüber Gedanken zu machen und über sie reflektieren zu können. Der Erwerb dieser Einstellung ist meiner Ansicht nach gerade am Anfang eines Studiums der deutschen Literatur und Sprache notwendig. Dem Thema **Sprache** folgt ein Gebiet, das sozusagen der Sprache selbst entspringt: Kommunikation. Danach werden ausgehend von den Feststellungen über Sprache und Kommunikation die wichtigsten Strömungen der Linguistik wie Strukturalismus, Pragmatik behandelt.

Die Texte im Studienheft sind nicht chronologisch, sondern thematisch angeordnet.

Die praktische Durchführung des Studienheftes soll von einem Unterrichtenden erfolgen, der Erfahrung im Unterrichten von Einführungen in die Linguistik besitzt oder aber über ein linguistisches Fachwissen verfügt. Das Studienheft ist ja nicht mit der Absicht vorbereitet worden, eine detaillierte Einführung -wie G. Helbig, **Geschichte der neueren Sprachwissenschaft** oder H.Pelz, **Linguistik für Anfänger** u.a.- in die Linguistik zu geben, die in anderen Ländern unter anderen Bedingungen auch zum Selbststudium geeignet sind oder als Sekundärliteratur im Germanistikstudium verwendet werden können. Es ist sozusagen ein Lesebuch mit Aufgabenstellungen, das sich aber lediglich mit einem bestimmten Gebiet, in diesem Fall **Linguistik** befaßt und auf die realen Bedingungen und Situation der Germanistikstudenten in der Türkei gründet und dementsprechend für die türkischen Verhältnisse angemessen ist.

YÖNTEM - OKUMA / ÖĞRENME

Fatma ERKMAN AKERSON

Bu konuşmada, okuyarak öğrenme sorunu üstünde durmak istiyorum. Belli bir metinden yola çıkacağım. Metin "Anlam, Çeviri, Karşılaştırma"* adlı kitap. Bu metne dayanarak, okuma ve okuyarak öğrenme süreci ile ilgili bir yöntem sergileyeceğim. Önce kitap hakkında kısaca bilgi vermek istiyorum. Çünkü kitabın içeriği de yöntem sorunuyla ilişkili.

"Anlam, Çeviri, Karşılaştırma" adlı kitap, "Karşılaştırmalı Dilbilgisi" dersi temel alınarak hazırlandı. Bu kitap her ne kadar bu derste edindiğim deneyimlere bağlı ise de, dersin kapsamını kısmen aşmakta, çeviri, anlambilim, dilbilim alanlarına da taşmaktadır. Kitap, kısa bir tarihçeyle, öteki dilin dilbilgisi anlayışımızı tarih boyunca nasıl etkilediğini anlatan bir tarihçe ile başlamaktadır. Bu ilk bölümü, doğrudan doğruya uygulamaya yönelik üç bölüm ve bir sonuç bölümü izlemektedir.

Tarihçeyi vermekteki amaç, öğrenciye başka dersleri de kapsamına alan kuramsal bir bakış açısı sağlamak ve biraz da, genel kültür vermektir.

Uygulama bölümlerinde ise, temel bir düşünce izlenmiştir. Bu temel düşünce de şudur:

Dilsel birimler, isterseniz şimdilik sözcükler diyelim, tek başlarına ele alındıklarında kaypaktırlar. Bunların salt biçimlerine bakarak ne anlama geldiklerine karar vermek güçtür. Çeşitli anlamlar taşıyabilirler, oysa karşılaştırma ya da çeviri yapabilmek için, içeriği tam olarak saptamak zorundayız. Yani sözcüğün olaş anlamlarından birini seçmek zorundayız. Bunu da ancak, o birimin, o sözcüğün çevre bağlantılarından yola çıkarak yapabiliriz. Öyleyse, kaynak dildeki biçimden amaç dildeki biçime atlamak sakıncalıdır. Kaynak dildeki biçimden kaynak dildeki işleve, bu işlevden amaç dildeki biçime geçmeliyiz. Anlam alanında kaldığımız sürece, burada anlaşılmayacak bir şey yoktur.

Ancak, dilbilgisel göstergelere, dilbilgisi kurallarına geçtiğimiz zaman da aynı olguyla karşılaşıyoruz. Dilbilgisi kuralları da tıpkı sözcükler gibi, çok

* "Anlam, Çeviri, Karşılaştırma", F. Erkman Akerson. ABC Yayınevi, İstanbul, 1990.

işlevlidir. Her kuralın, çevresindeki öteki kurallarla ilişkileri vardır. Çevrenin durumu, kuralın işlevini belirler. Bu çeviri açısından ve karşılaştırma açısından çok önemli bir noktadır. Geleneksel dilbilgisi bu noktada bizi bazı güçlüklerle karşı karşıya bırakır. Geleneksel dilbilgisinde, bir kuralın biçimsel özelliğine bir ad verilmiştir. Ancak bu kuralın işlevine de çoğu zaman aynı ad verilir. Bunun sonucu, sanki bir kuralın tek ve mutlak bir işlevi varmış gibi görünür. Öğrenci kuralı tek bir ad altında öğrenir, biçimi de işlevi de bu terimle adlandırır. Hele çeviri yaptığı amaç dilde de aynı kural varsa, işlevleri düşünmeden o kalıbı kullanır ve yanlış yapar.

Oysa dilbilgisi kuralları da çok işlevlidir. Bunları çözebilmek için de kaynak dildeki biçimle işlevleri ayırabilmek, o cümlede hangi işlevin geçerli olduğunu bulmak, sonra o işlevi amaç dildeki uygun bir biçimle karşılamak gerekir.

Neyi kastettiğimi daha iyi anlatabilmek için bir örnek vereyim: Türkçede geniş zamanın hikayesi dediğimiz bir biçim vardır: gelirdi, yapardı, görürdü, bakardı, giderdi gibi. (Örneğin, Ayşe eskiden sık sık buraya gelirdi). Bu biçimin adı dilbilgisi kitaplarında geniş zamanın hikayesidir. Yani bir olayın sık sık tekrarlandığı ve bu tekrarın geçmişte olduğunu gösterir. İşlevin açıklanmasıyla, biçimin adı tıpkıdır. Oysa, bu dilbilgisel gösterge, yani geniş zamanın hikayesi, Türkçede bambaşka bir işlev de taşıyabilir:

Ayşe burada olduğumuzu bilseydi, mutlaka gelirdi.

Buradaki /gelirdi/ tıpkı aynı biçimi taşımakla birlikte, işlevi farklıdır. Tekrar düşüncesi yoktur. Eylem gerçekleşmemiştir. Bu iki cümleyi Almancaya çevirirken, iki değişik biçim kullanmak gerekir:

Ayşe eskiden buraya sık sık gelirdi.

Ayşe kam früher oft hierher.

Ayşe burada olduğumuzu bilseydi, mutlaka gelirdi.

Wenn Ayşe gewußt hätte, das wir hier sind, wäre sie unbedingt gekommen.

İşte kitap, uygulama bölümlerinde bu biçim-işlev ilişkisi temeline oturtulmuştur.

Ancak benim burada üstünde durmak istediğim, doğrudan doğruya kitabın kendisi değil. Yöntem sorunu.

Kitabın ilk bölümü doğrudan bilgi vermeye, öteki bölümleri de bilgiyi uygulamalardan çıkarttırmaya yönelik. Dolayısıyla iki değişik yöntem anlayışı işin içine giriyor. Çünkü yöntem seçimi ister istemez, verilecek bilginin türüne bağlı.

Burada ilk bölümde uygulanabilecek bir okuma yöntemini tartışmak istiyorum. Uygulama bölümleri için geçerli olabilecek yöntemleri ele almayacağım.

Birinci bölüm, okunarak öğrenilecek düz bir metin. Burada yöntemle ilgili seçeneklerimiz neler olabilir?

İlk akla gelen, öğreticinin metinde yazılı olanları biraz açarak derste anlatmasıdır. Eğer zamanınız azsa, böyle yapmak kaçınılmazdır.

Ne var ki, sonuç genellikle, öğrencinin ara sınaava kadar metni hiç okumaması, devam alabilmek için bazı derslere girmesi, ara sınavdan bir gece önce oturup metni kısmen ezberlemesi şeklinde olacaktır. Dersi iyi anlatan birisiyseniz, bazı öğrenciler konuyla biraz ilgileneceklerdir. Sınavlardan sonra da öğrendiklerinin çoğunu unutacaklardır. Çünkü ezberleme en hızlı öğrenme ve en hızlı unutma yöntemidir.

Ama eğer, bu derse biraz zaman ayırabiliyorsanız, bu ilk bölümden başka yararlar da sağlayabilirsiniz. Yani öğrenciye metindeki bilgiyi öğretmenin yanı sıra, başka derslerine çalışırken de işine yarayacak bir okuma öğrenme yöntemi öğretebilirsiniz. Hatta gene zamanınız varsa ve grup çalışmaları yaptırabiliyorsanız, öğretmenlikle ilgili bazı bilgiler de verebilirsiniz.

İlk bölüm, daha önce de belirttiğim gibi, bir okuma metni. İçinde çizelgeler, uygulama çalışmaları yok. Yani öğrencinin verilen örnek cümle ya da sözcüklerden çıkararak belli bir yöntemle belli bir sonuca varması istenmiyor. Yalnızca belli bir tarihsel kesit içinde gerçekleşen olaylar hakkında bilgi edinmesi isteniyor. Bu durumda ilk yapacağımız şey, bu bölüm için geçerli olan öğretim amacının adını koymak. Bu da bizce: "Bilgi verme". Gene daha önce belirttiğim gibi, bu bilgi verme işlemi düz bir anlatımla yapmak mümkün. Ne var ki, bu bölümden ve bu bölümün okunmaya yatkın olmasından yararlanabiliriz ve okuyarak öğrenme dediğimiz şeyi ayrıntılı olarak ele alabiliriz.

Anlatmanın yerini, öğrencinin öğrenmesine bıraktığımızda da, o ki öğrenci daha aktif bir konuma geçecektir ve ilgisi artacaktır.

Okuyarak öğrenme, bir kaç tip okuma aşamasından geçilerek varılacak bir noktadır. Bu nedenle okuma tiplerini belirlemek ve sıraya koymak gerekir.

İlk aşamada, öğretici, her tip okuma için kullanılacak bir metin parçası seçer. Bu metinler tabii ki, anlamın dağılmaması için en baştan

başlamalıdır. Metin parçaları fazla uzun olmamalı, kendi içinde bir birlik taşımalıdır.

—A TİPİ OKUMA; ANLAMAYA YÖNELİK DÜZ OKUMA

İlk okuma tipi öğrencinin nispeten pasif olduğu, ancak bir metni anlamak için gerekli ilk işlemlerin gerçekleştirildiği okumadır.

Bunun da aşamaları vardır:

1. Bilinmeyen Sözcükler

Öğretici, öğrencilere metni, uygun gördüğü bir yere kadar, içlerinden şöyle bir okumalarını söyler. İlk yapılacak işlem bu okuma sırasında bilinmeyen sözcüklerin altını çizmek ve bunları bir kağıda alt alta not etmektir. Sözcükleri bir kağıda geçirme, öğrencinin bunları öğrenmesini kolaylaştırır. Okuma ya da göz gezdirme bitince bu sözcükler açıklanır.

2. Anahtar Kavramlar

Sözcükler açıklandıktan sonra, öğrenci aynı bölümü bir kez daha okur. Bu kez dikkatle okuması ve anahtar kavramları çıkarması, bir kağıda not etmesi istenir. Ayrıca, anahtar kavramları içeren bölümlerin nerede başlayıp nerede bittiğini de metin üstünde işaretlemesi de istenir.

3. Anahtar Kavramlarla Kurulu Çizelge

Bu okuma da bitince, öğretici anahtar kavramları sorar ve yanıtları biraz düzenleyerek tahtaya yazar. Böylece tahtada bu kavramlar aracılığıyla metnin bir kurgu şeması oluşur. Bu şemanın çıkması, metnin tam bir özeti olmamakla birlikte, düşünce akışını çözümlmeyi sağlar. Önemli noktaların vurgulanmasını sağlar.

4. Kavramların İçeriği

Bundan sonra, anahtar kavramların içeriği üstünde durulur ve bunlar gerekiyorsa açıklanır ya da öğrenciden metnin yardımıyla bunları açıklaması istenir.

5. Özet

Tüm sözcükler açıklandıktan, anahtar kavramlar çözüldükten ve metnin bir kurgu şeması tahtaya çıkarıldıktan sonra, öğrencilerden birisi, tahtadaki şemaya bakarak okunan bölümü kısaca yeniden anlatabilir. Ya da ilk denemede bunu öğretici yapar.

6. Tartışma

Bütün bunlardan sonra, öğrenci okuduğu bölümün içeriğini öğrenmiş sayılır. Bu noktada, metnin içeriğine göre, belli konuları tartışmak mümkündür. Ancak tartışmadan önce, öğrenci belli bilgileri edinmiş olmalıdır. Öğrenciye bir tartışma zemini hazırlanmış olmalıdır. Ayrıca, kanımca bu yöntem de tartışılabilir. Neden böyle bir yol izlendiği, okumanın da öğrenilebileceği anlatılır ve bu yöntemle öğrencinin daha önceki okuma alışkanlıklarıyla karşılaştırılır.

A tipi dediğimiz bu okuma öğrenciye bir metinle tanışmayı ve okuduğunu algılamayı öğretir. Bilinmeyen sözcükleri bulmuştur, anahtar kavramları çıkarmıştır. Metnin önemli ipuçlarını yakalamıştır ve metindeki düşünce akışını izlemeyi öğrenmiştir.

Ancak tüm metin bölümleri bu sistemle okunursa sıkıcı olur ve öğrenci fazla pasif kalır.

Bu nedenle bir sonraki bölümde uygulanacak okuma daha değişik olmalıdır.

—B TİPİ OKUMA, BELLİ DÜŞÜNCELER ÇEVRESİNDE YOĞUNLAŞMA

Burada amaç, öğrenciyi metni okumaya başlamadan önce yönlendirmektir. Öğrenci okumaya başlamadan önce, metinden ne çıkaracağını, hangi düşünceleri izleyeceğini bilmelidir.

1. Önceden Soru Dağıtma

Bu nedenle öğrenciye neresini okuyacağı söylenirken, bir de soru kağıdı dağıtılır. Bu kağıtta, öğrencinin okurken dikkat etmesi istenen noktalar sorular halinde dizilmiştir. Soru sayısı beş-altıyı geçmemelidir. Soruların yanıtları doğrudan doğruya metinden çıkarılacak gibi olmalıdır. Ayrıca sorular metindeki düşüncelerin sırasını izlemelidir.

2. Sorulara Göre Okuma

Öğrenciden metinden önce, sorulara bakması istenir. Sonra, soruları göz önünde tutarak metni okuması istenir. İstenirse, her sorunun yanıtı olabilecek bölümün başını sonunun işaretlemesi de söylenebilir. Ancak soruları yazılı yanıtlaması gerekmez. Durmadan bir şeyler yazmak öğrenciyi sıkar.

3. Yanıtları Alma

Okuma bittikten sonra, yanıtlar sırayla ve sözlü olarak alınır.

B tipi okumada amaç, öğrencinin kendini okuyacağı şeye hazırlayarak okumasıdır. Nitekim öğrenciye sınavdan önce, nerelere ağırlık verileceğini, ne tip sorular sorulacağını aşağı yukarı söylüyoruz. Bu tip bir okuma öğrenciye metni rasgele okumamayı, belli sorulara yanıt arıyarak okumayı öğretir. Okumayı bilinçlendirmemeye yöneliktir.

—C TİPİ OKUMA, ELEŞTİREREK OKUMA

Burada amaç, artık öğrencinin metnin arka planına geçmesini sağlamaktır. Bu üçüncü okuma için, eğer mümkünse gene bir önceki okuma parçası kullanılır. Öğrenci bu çalışmayı tanıdığı bir bölüm üstünde yaparsa daha kolay ilerler.

1. Soru Dağıtımı

Gene öğrenciye yazılı olarak bir kaç soru dağıtılır. Ancak bu soruların sırası metnin akışına paralel olmak zorunda değildir. Hatta özellikle olmamalıdır.

2. Yanıtlar

Öğrenciden metnin yardımıyla soruları yazılı olarak, notlar halinde yanıtlaması istenir. Daha sonra tek tek öğrencilerden yanıtlar istenir. Burada grup çalışması yaptırmak, her öğrenciden yanındaki arkadaşıyla birlikte çalışmasını istemek mümkündür.

Eğer grup çalışması yapılmışsa, bir gruptan tüm sorulara yanıt vermesi de istenebilir.

3. Şema

Bu aşamada, eğer metnin içeriği uygunsa, öğrencilerden birinin tahtaya ilk okumada olduğu gibi bir şema çıkarması da istenebilir.

Bu üçüncü tip okuma, öğrencinin metinden daha genel sonuçlar çıkarmasını, metni yüzeysel akışıyla değil, iç bağlantılarıyla kavrayarak okumasını sağlayacaktır. Artık, okuduğunu anlamaktan ve özet çıkarmaktan ana düşünceleri çıkarma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamanın başarılı olması, verilen soruların öğrenciyi doğru yönlendirmesine bağlıdır. Ayrıca bu tip okuma metnin içeriği ve düzenlenişi üstünde tartışmaya ve metni eleştirmeye de zemin hazırlar.

Burada aktardığımız okuma yöntemleri şöyle bir sıra izlemektedir:

— A tipi: Okuduğunu yüzeyle izleyebilme. Metnin biçimsel güçlüklerini gidermeyi öğrenme. (Bilinmeyen sözcükler, anahtar kavramlar, ayrı ayrı düşünceleri saptama ve akışlarını izleme);

— B tipi: Bir metni belli bir amaçla, neyi öğreneceğini bilerek okuma, okumanın amaç açısından bilinçlenmesi. (Soruların önceden verilmesi, sorularını sırasının metnin akışını izlemesi);

— C tipi: Bir metni eleştirel bir gözle okuma. Yüzeyledeki akışın gerisinde yatan örgüyü kavrama. (Önceden bilinen bir metin üstünde çalışma, soruların sırasının metnin akışına uymaması, metnin ana düşüncesini çıkarma ve bu düşünceyle hesaplaşma).

Bu tür bir yöntem tabii ki, uygulanabilecek tek yöntem değildir. Ne var ki, ders kitaplarında kanımızca, yöntem sorunu da enine boyuna incelenmeli, bir kitabın ya da dersin içeriği yalnızca aktarmayı amaçladığı bilgiden ibaretmiş gibi ele alınmamalıdır.

Şunu da belirtelim, bu sergilediğimiz yöntem yalnızca okuma aşamalarına yöneliktir. Dersin türü değiştiği, örneğin uygulama çalışmalarına ağırlık veren bir ders türü söz konusu olduğunda yöntem mutlaka değişmelidir.

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
ON YAŞINDA¹**

Mustafa ÇAKIR

1976 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan üç yıllık yüksek okullardan Eskişehir Yabancı Diller Yüksek Okulu 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 6 Kasım 1981'de yürürlüğe girmesiyle Anadolu Üniversitesi'ne bağlanarak dört yıllık Eğitim Fakültesi statüsünü kazandı. Daha önceki dönemlerde yetişmiş ara elemanı ihtiyacının karşılanması amacıyla güden yüksek okul, bu yasayla öğretmen yetiştirme görevini üstlendi.

Yükseköğretimde yapılan bu değişikliğin amacı, Yükseköğretim Kurulu'nun raporunda, "Yükseköğretim çağında bulunan gençlerin eğitime sunulan bütün kaynakların kullanımını koordine etmek" ve "bu koordinasyonla, kaynakların verimli bir şekilde kullanılması, etkili bir işbölümü ve yardımlaşma, duplikasyonun önlenmesi, yükseköğretim hizmetlerinin yurt çapında dengeli dağılımının sağlanması, yükseköğretim yatırımlarının planlanması vb." olarak tanımlanmıştır.²

1980/1981 öğretim yılında açılan Almanca Bölümü'nün (şimdiki adıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın, başka bir ifade ile Almanca Öğretmenliği Programının) nereden nereye geldiğini görebilmek için, önceki yıllarda ne durumda olduğunu gözden geçirmekte yarar var.

Fakültenin kurulduğu ilk yıl, yüksekokuldan üç öğretim görevlisine önceki dönemin Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'ne bağlı Yabancı Diller Entitüsü'nde çalışan Almanca okutmanları da ilave edildi. Bu aşamada Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Alman dili ve Edebiyatı

1. Bu çalışmanın oluşmasında yaptığımız tartışmalarla beni yönlendiren Yabancı Diller Eğitim Bölümü'ndeki arkadaşlarıma ve katkıları için Doç.Dr. Gül Durmuşoğlu'na teşekkür ederim.

2. Bkz.: Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler. s.1

Bölümünden bir doçent³ ve daha sonraki yıllarda bir profesör⁴ ile desteklendi. Daha sonraki yıllarda artan öğrenci sayıları karşısında sayıca yetersiz kalan öğretim elemanları bölümden mezun olan öğrencilerle takviye edildi.⁵ Dışarıdan da bir öğretim görevlisi alındı.

Bölümün büyümesi ile birlikte eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli yürütülmesi yolunda alınan önlemlerden biri de öğretim elemanlarının eğitim düzeylerinin geliştirilmesine yönelik olarak Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde açılan Alman Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı oldu.

Bu programa devam eden sekiz öğretim elemanı yüksek lisans derecelerini aldılar. Daha sonraki dönemde ise iki kişi tezlerini başarı ile tamamladı. Öte yandan bir öğretim elemanı da Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne devam edip yüksek lisans çalışmalarını tamamladı. Halen aynı enstitüde doktora tezi çalışması aşamasında. Bir başka öğretim elemanı da aynı enstitüde yüksek lisans programına devam ediyor.

Fakültenin ve özellikle bölümün ülkemizdeki diğer üniversitelerdeki eşdeğer bölümlerle yürütmeyi ilke olarak kabul ettiği iyi ilişkiler ve işbirliği çalışmaları uluslararası düzeyde de sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bu iyi ilişkiler ve iş birliği çalışmaları sonucu Avusturya ve Almanya Federal Cumhuriyeti'nden birer yabancı uzman, öğretim kadromuza takviye edildiler. Avusturya'dan temin edilen doktora bursları ile bir öğretim elemanı Klagenfurt Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nde doktora çalışmalarını başarı ile tamamladı. Bir başkası da Innsbruck Üniversitesi'ndeki doktora çalışmalarını bitirme aşamasında bulunmakta. Öte yandan iki öğretim elemanı da Graz Üniversitesi'ne doktora öğrencisi olarak devam ediyorlar.

Almanya Federal Cumhuriyeti Akademik Mübadele Servisi (DAAD) de bölüme gönderdiği yabancı uzmanı aracılığı ile öğretim elemanlarına araştırma bursları, öğrencilere de Almanya Federal Cumhuriyeti'nde kısa dönem yaz kurslarına katılma olanakları sağlıyor.

Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik yönünden gelişmeleri için yapılan çalışmaların bir parçası olan "Yurt dışında doktora ve yüksek lisans olanaklarının sağlanması" konusundan eğitim fakültesi de yararlandı ve Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalından bir araştırma görevlisi bu yolla Avusturya'da Viyana Üniversitesi Germanistik Enstitüsü'nde doktora çalışmalarını başarı ile tamamlayıp bölüme geri döndü.

3. Halen Gazi Üniversitesi'nde çalışan Prof. Dr. Z. Cemil ARDA.

4. Şimdiki Yabancı Diller Eğitim Bölümü Başkanı Prof. Dr. Nevin SELEN.

5. İlk mezun olan gruptan beş öğrenci, ikinci mezun olan gruptan üç öğrenci ve daha sonraki iki yılda da birer öğrenci olmak üzere toplam on öğrenci.

Açıldığı ilk yıl (1980) üç öğretim elemanı ile öğretime başlayan Almanca Öğretmenliği Programı bünyesinde çalışan öğretim elemanı sayısı:

Prof. Dr.	Doç. Dr. ⁶	Araş. Gör.	Öğr. Gör. ⁷
1	1	3	3
Okutman	Uzman	DAAD-Uzmanı	Avusturyalı Uzman
4	1	1	1

Öğretime yirmi öğrenci ile başlayan bölümde 1989/1990 ders yılı sonunda yaklaşık 250 öğrenci öğrenim görüyor. Bu öğrenciler ders etkinliklerinden arta kalan zamanlarında çeşitli spor etkinlikleri ve üniversite bünyesindeki sosyal çalışmalara katılıyorlar.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde tespit edilen sorunlar ülke genelindeki sorunlardan pek farklı değil. Ancak, bizler bu sorunlar içinde en üst düzeyde verimli olabilme kaygısını taşıyoruz. Sonra da bu sorunların üstesinden gelebilme çabalarını karamsarlığa ve boş vermişliğe düşmeden, kendi görev ve sorumluluklarımız sınırlarında çözmeye çalışıyoruz. Ayrıca, üstesinden gelinemeyecek sorun olmadığına, ancak bazılarının çözümü için zamana gereksinim duyulabileceğine inanıyoruz.

Kurulduğunda bünyesinde Almanca ve İngilizce Bölümleri bulunan Eğitim Fakültesi hızla büyüdü. Fransızca Bölümünün açılmasıyla bu üç bölüm Yabancı Diller Eğitimi Bölümü adını aldı. Öte yandan Eğitim Bilimleri Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerininin de zaman içinde açılması ve öğrenci kontejanlarının yıldan yıla artırılması önemli ölçüde derslik sorunu ortaya çıkardı.⁸

Yükseköğretim kurumları önündeki öğrenci yığılması ülkemizdeki eğitim sisteminin en büyük sorunlarından birisi durumunda. Yüksek öğretim önündeki bu yığılmanın ekonomi ve istihdam politikalarından kaynaklanan nedenleri bulunmakla birlikte, en önemli nedeni kuşkusuz eğitim sistemimizdeki aksaklık. Boğazici Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Füsün AKARSU "genç nüfusun fazla oluşunun" bu konuda önemli bir rol oynadığını belirtiyor ve bu nedenle de "eğitim fakültelerinin kapılarının sonuna kadar açıldığını" hatırlatıyor.⁹

Öte yandan ortaöğretimin mesleksi bilgi ve beceri kazandırmadaki yetersizliği, bir meslek ya da bir konuda beceri kazanmak için

6. YÖK yasasının 48. maddesine göre Marmara Üniversitesi'nden

7. Öğretim görevlilerinden ikisi doktoralarını bitirdiler.

8. Halen inşaat halinde bulunan fakülte binasının bitirilmesiyle gerek öğretim elemanları gerekse de öğrenci arkadaşlarımız daha modern eğitim-öğretim ve araştırma olanaklarına kavuşacaklardır.

9. Erhan AKYILDIZ-Ülker GÖKTÜRK, "Dizi Yazı: Öğretmenin Tadı Yok", Güneş Gazetesi (29 Haziran 1990), s. 11.

yükseköğretim yapmanın zorunlu oluşu, ortaöğretimin yan çıkışları olmayan bir kanal gibi tüm yükünü üniversite kapısına boşaltması sonucunu doğuruyor. Yatay geçişleri olan, başka eğitim kurumlarına geçişlere olanak tanıyan, üretime orta derecede uzmanlaşmış bir iş gücü sunan ortaöğretim politikası yerine, hiçbir mesleki beceri kazandırmayan günümüz Türkiye'sinin ortaöğretimi, üniversitelerimiz önündeki yığılmanın başlıca sorumlusu olarak da gösteriliyor.¹⁰ Bu durumu resmi organlar da saptamışlar:

"Ülkemizin sosyo kültürel yapısı ile ortaöğretim kademelerinin mahiyetinden kaynaklanan üniversite önündeki yığılma problemi son yıllarda kayıt kontenjanlarındaki artışa rağmen gittikçe büyümüştür."¹¹

"Yükseköğretim kurumlarının kapısında öğrenci yığılmasının başlıca nedeni, ortaöğretimde yetenekleri geliştirici, yeteneklere göre yöneltici çok boyutlu bir düzen uygulanmamış olmasıdır."¹²

1974/1975 öğretim yılında ÖSYM sınavlarına giren öğrenci sayısı 229.994 iken, on yıllık süre içinde yüzde 209'luk artışla 481 bine ulaşmıştır. Sınavlar sonunda üniversite kapılarından içeri giremeyen öğrenci sayısı da aynı süre içinde yüzde 109'luk bir artış göstermiştir.¹³ 1990/1991 öğretim yılında ise sadece ikinci basamak sınavı (ÖYS) yaklaşık olarak 518 bin aday girmiş, bunlardan yaklaşık 175 bin aday yerleştirme şansına sahip olmuşlardır. Bu adaylardan da yaklaşık 65 binini Açıköğretim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Aşağıda yükseköğretim kurumlarına alınan öğrenci sayıları verilmiştir.¹⁴

Öğretim Yılı	Örgün Eğitim	Yaygın Eğitim	Açıköğretim	Toplam
1974-1975	217.246	45.076	---	262.302
1975-1976	232.090	89.478	---	321.568
1976-1977	271.561	72.744	---	344.305
1977-1978	299.555	46.921	---	346.476
1978-1979	313.517	19.795	---	333.312
1979-1980	260.363	9.915	---	270.278
1980-1981	227.627	9.742	---	237.369
1981-1982	226.637	13.766	---	240.403

10. Bkz. Selim Deveci, Öğrenci Kıyımı, İstanbul: Yarn Yayınları, 1985, s. 9

11. V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesindeki Gelişmeler, 1972-1983, DPT Yay. No: 1975, s. 374

12. IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, s. 27.

13. V. Beş Yıllık Plan Öncesindeki Gelişmeler, 1972-1983, DPT Yayınları, s. 376.

14. Kaynak: Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki gelişmeler, s. 35.

1982-1983	252.068	---	29.471	281.539
1983-1984	281.703	---	40.617	322.320
1984-1985	332.729	---	65.456	398.185
1985-1986	350.744	---	98.670	449.414
1986-1987	357.796	---	123.804	481.600
1987-1988	362.042	---	133.139	495.181
3.11.1988 Tarihinde	393.508	---	160.000	553.508

Bu tabloda verilen bilgiler, öğrenci alımına bağlı olarak, 1975 yılından 1980 yılına gelinirken yükseköğretimdeki öğrenci sayısının azaldığını, 1980/1981 öğretim yılında en düşük düzeye indiğini ve 1981'den sonraki yeni dönemde öğrenci sayılarında yeniden önemli miktarlarda artışlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Aşağıda bütün Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Almanca Öğretmenliği Programlarına aldıkları öğrenci sayıları verilmiştir.

Kurumun Adı	1988	1989	1990
Anadolu Üniversitesi	80	80	70
Atatürk Üniversitesi			
Kazım Karabekir Eğit. Fak.	60	62	50
Çukurova Üniversitesi	58	56	50
Dicle Üniversitesi	47	46	40
Dokuz Eylül Üniversitesi			
Buca Eğitim Fakültesi	57	52	50
Gazi Üniversitesi	67	68	61
Hacettepe Üniversitesi	49	47	45
İstanbul Üniversitesi	69	63	70
Marmara Üniversitesi			
Atatürk Eğitim Fakültesi	114	116	101
Ondokuz Mayıs Üniv.	48	53	50
Selçuk Üniversitesi	56	52	50
Uludağ Üniversitesi	51	51	50
Toplam 12 Eğt. Fk.	756	746	687

Bu Eğitim Fakültelerinden başka, aşağıdaki kurumlarda da Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri mevcut. Bunların kontejanları da şöyle:

	1988	1989	1990 ¹⁵
Ankara Üniversitesi DTCF	61	57	50
Atatürk Üniversitesi			
Fen Edebiyat Fakültesi	60	61	50
Ege Üniversitesi			
Edebiyat Fakültesi	66	63	60
Hacettepe Üniversitesi			
Edebiyat Fakültesi	95	87	81
İstanbul Üniversitesi			
Edebiyat Fakültesi	91	89	80
Selçuk Üniversitesi			
Fen Edebiyat Fakültesi	61	55	50
Toplam ¹⁶ 6 Fakültede	434	412	371

Yukarıda belirtilen yükseköğretim kurumlarına bu denli öğrenci alınması ve bunların büyük bir kısmının Almanca öğretmenini aday olması, karşımıza giderek azalan Almanca öğretmenini kontenjanları ile ters bir oranı çıkarmaktadır.¹⁷ Oysa üniversitelerden beklenen öncelikle mikro açıdan yörelerinin, makro açıdan da ülkenin gelişmesine, kalkınmasına katkıda bulunmasıdır. Bunun bilincinde olan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, büyük bir iyi niyet ve ileri görüşlülükle yabancı dil öğretmenliği bölümlerini bu öğretim yılı başından itibaren yeniden yapılanma sürecine sokmuştur. Ancak bölümlerin sadece öğretmen yetiştirme amacına yönelik olarak kurulmaları, öğrencilere çok amaçlı bir eğitim verilmesi olanağı da ortadan kaldırıyor. Bu nedenle ders programlarında yapılan değişikliklerin ne ölçüde yeterli olacağını zaman gösterecektir.

1989/1990 Öğretim yılı bahar döneminde Almanca Öğretmenliği programı üçüncü sınıflarını kapsayan bir anket çalışması sonunda öğrencilerin ileriye yönelik düşüncelerini tespit etme olanağı sağlandı.¹⁸ Mesleğin itibarının zayıflaması, düşük ücret, çalışma ve yaşam koşullarının

15. Kaynak: 1990 ÖSYS İkinci Basamak Kılavuzu.

16. Kaynak: 1989-ÖSYS Yükseköğretim Programlarının merkezi yerleştirmedeki en küçük ve en büyük puanları, ÖSS ağırlıklı ÖSYS Puanlarının dağılımları (Yığınsal) ve 1990 Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı ikinci basamak kılavuzu.

17. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre 1985-1988 yılları arasında sınava giren 128 bin 470 öğretmen adayın sadece 59 bin 974'ü öğretmen olmaya hak kazanabilmiştir. Başarılı olamayanlar ise ya kendine bir iş arıyor ya da hala umutla öğretmen olmayı bekliyorlar (AKYILDIZ-GÖKTÜRK, s. 11)

18. Adı geçen anket, öğrencilere "Karşılaştırmalı dilbilgisi" dersinde "Bu dersten ve dersin sorumlusundan ne gibi beklentileriniz var?" şeklinde yazılı olarak yöneltilen sorular sonucu kendiliğinden oluşan bir çalışmadır.

olumsuzluğu yanında; dikkati çeken bir başka konu, gençlerdeki gelecek kaygısı ve derslerdeki yetersiz motivasyondur. Buna neden olarak da Almanca öğretmeni olamama korkusu veya "Öğretmen Yeterlilik Sınavı"na başaramama korkusu gösteriliyordu. Öğrencilerden birkaçının görüşleri şöyle:

"Birinci sınıfta çok istekli bir şekilde derslerime önem verdim, gerçi hala öyle ama içimde bir umutsuzluk varken olmuyor..."

"Derslerim çok iyi ama bu başarımın bana ileride ne ölçüde faydalı olacağı şüpheli..."

Eğitim fakültelerinde uygulanan programların yetersizliği ile özellikle Almanca ve Fransızca öğretmenliğine giderek daha az gereksinim duyulması, özellikle bu bölümlerdeki derslerin yeniden programlanması gereğini akla getiriyor. Öte yandan edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olan filologlar da eğer öğretmenlik sertifika programlarına devam etmişlerse, tıpkı eğitim fakülteleri mezunları gibi muamele görüyorlar ve bu durumda eğitim fakültesi çıkışlı öğretmen adaylarının öğretmenlik şansları iyiden iyiye azalıyor. Açıklıkla belirtmek gerekirse, öğretmenlerin böyle çok değişik kaynak ve fakültelerden farklı eğitim programlarından geçerek yetişmeleri de diğer tartışma konularını çağrıştırabiliyor.

Burada yapılması gerekli çalışma eğitim fakültelerindeki derslerin öğrencilerin birtakım beceriler edinecekleri şekilde takviye edilmesi ve gereksiz sayılabilecek bazı derslerin programdan çıkarılması olacaktır.

Ancak bu noktada özellikle bu okulların sistemlerinde değişiklik yapılması gerekebilir. Bu bölümlere "öğretmen yetiştirme görevi"nin yanında ülkenin gereksinimi olan yabancı dil bilen "çok yönlü" bireyleri yetiştirme görev ve sorumlulukları da verilebilir. Bu değişiklik doğrultusunda birinci yılın "hazırlık" dönemi olarak değerlendirilip, yabancı dil sorununun çözülmesi temel koşuldur. Aksi durumda, halen verilen eğitimle hangi alanda olursa olsun bireylerin bir sektörde yer bulmaları artık oldukça zordur.

Hazırlık sınıfından sonra mesleki formasyonun yanı sıra, genel beceriye yönelik bilgilerle kültür ağırlıklı derslere önem verilmelidir. Özellikle üçüncü sınıfta öğrenciler ilgi duydukları alanlara yönlendirilmeli, hayatını kazanacağı ilgili bölümü kendisi seçmelidir.

Klasik yapıdan soyutlanması gereken ders programları zorunlu dersler, meslek içi seçmeli dersler, genel eğitim dersleri ve uzmanlık alanı gibi çeşitlilik gösterebilir. Bu doğrultuda yapılacak ders düzenlemelerinde

ise derslerin çıkış noktasını tüm öğrencilerin öğrenmekle yükümlü oldukları belli ders konuları değil, öğrencilerin dil gereksinimleri oluşturmalıdır.¹⁹

Öğretmenlik, özel yetenek ve beceriyi gerektiren bir meslek olduğundan, öğretmen adayları ya hemen hazırlık sınıfından sonra ya da ikinci sınıfın sonunda bir yetenek sınavına tabi tutulmalı ve bu sınavı kazanan adaylar "Ben öğretmen olacağım." bilinci ile rekabet havası içinde yetiştirilmelidirler. Ayrıca okulu bitiren öğretmen adaylarının (diğer ülkelerde de olduğu gibi) yeterlilik sınavına alınmaları yararlı olabilir. İşveren durumunda olan bakanlık adayların arasından en iyilerini seçip bu yolla ortaöğretimin eğitim kalitesinin nitelik ve nicelik yönünden gelişmesini sağlayabilir. Ancak uygulanacak sınavın tek aşamalı olmaması ve uygulanacak testlerin alanlara göre geçerliliklerinin ve güvenilirliklerinin sınanmış olması koşulu öne sürülebilir.

Öğretmenliği meslek olarak seçecek adaylara yönelik programdaki derslerden, kendileri için mesleki yaşantılarında gerekli olmayacak türde olanlar çıkarılmalı; dersler, öğrencilerin de aktif olarak katılımlarının sağlandığı aktiviteler şeklinde düzenlenmelidir. Mevcut programdaki derslerde yapılacak değişikliklerle programa alınabilecek derslerden bazıları şunlar olabilir:

- Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi
- Medya (yazılı ve sözlü basın) ve dil öğretimi ilişkisi
- Özel öğretim yöntemleri
- Çağdaş edebiyatın dil öğretimi boyutu
- Çağdaş yazarlar ve metinler (metin okuma ve inceleme yerine olabilir)
- Antropoloji ve kültür tarihi
- Dilbilim akımları ve dil öğretimine katkıları
- Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri
- Video analizli konuşma ve ses eğitimi

Burada ayrıca üzerinde durulması gereken bir konu da yabancı dil öğretmeni olacak adaylara verilen "öğretmenlik formasyonu" derslerinin özellikle yabancı dil öğretimine yönelik olarak verilmesi ve bu alandan örneklemeler verilerek öğrenciye anlatılmasıdır. Öğrencilerin bu yolla derslere daha kolaylıkla güdülenebilecekleri düşünülebilir.

19. Bu konuda bkz.: Nilüfer TAPAN, "Yabancı dil öğretiminin önemi", Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. İstanbul: 1990 (s. 199-206), s. 201.

Özel yetenek ve beceri sınavını kazanamayan veya ÖSYM tercihi itibarı ile bölümde olup da öğretmen olmak istemeyen adaylara, öğretmenlik formasyonu ile ilgili derslerin yerine, onları gerçek iş yaşamına hazırlayacak, yabancı dillerine destek olacak nitelikte dersler verilmelidir. Öğrenciler öğrenimlerinin ilk yılından ikinci sınıfın sonuna kadar izlenmeli, ikinci sınıfın sonunda yapılacak yeterlilik sınavının yanı sıra öğretim elemanlarının da rehberliği ile meslek yaşantılarına yönlendirilmelidirler. Öğretmenliği meslek olarak seçmeyen/seçemeyen adaylar istedikleri takdirde iki yıllık ön lisans diploması ile ara eleman olarak okuldan ayrılabilir, öğrenimine devam etmek isteyen adaylar ise şu alanlara yönelik olarak yetiştirilmelidir.

- Turizm programları ve turizm işletmeciliği
- Uluslararası ilişkiler ve bankacılık hizmetleri
- Simultan ve teknik çeviri becerileri
- Daktilo/bilgisayar kullanımı ve masa üstü yazım teknikleri
- Bilgisayar program dilleri
- Temel hukuk bilgileri ve basın
- Seçmeli yabancı dil

Ders programlarının hazırlanması sırasında öğrencinin kendine ayıracak vaktinin olmasına öncelikle dikkat edilmeli, pratik hiç bir işe yaramayacak kuru bilgi yüklemesinden kaçınılmalıdır. Hazırlanan eğitim ortamında bireysel farklılıklar mümkün olduğunca göz önünde bulundurulmalı, gençlerin enerjilerini tüketmeden, ruh sağlıklarını bozmadan, kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır.

Bu çerçevenin saptanmasına koşul olarak yetişmiş öğretim kadrosunun kurulması da önem taşımaktadır. Çünkü çalışma piyasasının değişen, yeniliklere doğru uzanan alanında devinim göstermesi bilgili, çağdaş kadroların öğretici pozisyonuna da yansımaları bir tür ön koşul yapar.

Bu çaba harcanmazsa, yani öğrenci kendisine gerçek yaşamında gerekli olan becerileri edinmeden mesleğe atılmak isterse en alttan başlamak durumunda kalacaktır ki bu durumda ise beş yıllık bir eğitimin anlamsızlığı ortaya çıkar. Öğrenci de toplum da bundan memnun kalmaz, hoşlanmaz. Halen öğrencilerin üzerinde görülen motivasyon eksikliğinin bir nedeninin bu noktada yoğunlaşmış olabileceği de düşünülebilir.²⁰

Günümüz Türkiye'si çağdaş, bilgili, ileri görüşlü, entellektüel insanlara gereksinim duymaktadır. Sağlam bir kültür yapısına sahip, okuyan,

20. Öğrencilerin çoğunun daha mezun olmadan turizm gibi sektörlere kaymaları göz önüne alınacak olursa, bu konunun önemi kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

düşünebilen ve düşündüklerini eyleme dönüştürebilen, estetik zevkler taşıyabilen insanları yetiştiren eğitim ortamlarına gereksinim duyuyoruz. Ancak bu yolla insanların işbirliği, uyum içinde, başkalarının haklarına saygılı bireyler olarak toplumdaki yerlerini alacaklarını düşünüyoruz.

Bu yönde yapılacak çalışma sonunda eğitim ve bilgi M. Kemal ATATÜRK'ün deyimi ile "insan için bir süs aracı, ya da uygar bir zevkten çok, maddi yaşamda başarı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir aygıt durumuna"²¹ gelecek, ülkede mevcut diplomalı işsizliğin önüne geçilebilecektir.

21. Bkz.: Arı İNAN, Düşünceleriyle Atatürk (sadeleştiren: İsmet PARMAKSIZOĞLU), Ankara: TTK- Yay. XVI. Dizisi-Sa. 43, 1983, s. 306.

DER SACH- UND FACHSPRACHLICHE TEXT UND SEINE DIDAKTISCHEN MÖGLICHKEITEN

Pia Angela GÖKTÜRK

1. Unterrichtsgestaltung an unserer Abteilung

Für die Einladung zum türkischen Germanistentreffen im September 1990 als einzige Vertreterin der Sprachenschulen der 28 Universitäten des Landes möchte ich danken. Ermöglicht sie mir doch, Ihnen einen Einblick in unsere Arbeit zu geben und Sie auf die Notwendigkeit einer besseren Zusammenarbeit und eines gezielteren Austausches hinzuweisen, auch wenn große Unterschiede im Aufbau und der Zielsetzung der verschiedenen Institutionen vorliegen.

Alle 'Yabancı Diller Bölümleri' unterrichten seit 1983 in vierjährigen Kursen Studenten aus verschiedenen Fachrichtungen, d.h. bei uns an der Deutschen Abteilung im Studienjahr 1990/91 rund 2800 Studenten aus 16 Fachrichtungen in 88 Klassen mit 360 Unterrichtseinheiten wöchentlich und mit 24 Lehrkräften. Nur Studenten der Germanistik, Anglistik und Romanistik sind von diesem Unterricht befreit. Die Deutschkenntnisse der Studenten liegen bei unserem Einstufungstest nach einem sechsjährigen Orta Okul- und Lise-Abschluß zum größten Teil zwischen 0 und 30 Punkten von 100 erreichbaren Punkten. Nur ein ganz geringer Prozentsatz erreicht 80 Punkte, wodurch eine zweijährige Freistellung vom Unterricht erfolgt. Der Test umfaßt in etwa unseren Unterrichtsstoff der ersten zwei Jahre.

Im ersten Studienjahr erhalten die Studenten an allen universitären Fremdsprachenschulen der Türkei wöchentlich 6, im zweiten und dritten 4 und im vierten 2 Stunden obligatorischen Sprachunterricht. So zum mindesten lauten die YÖK-Bestimmungen. Diese Schulen –die älteste ist die der Istanbuler Universität aus dem Jahre 1933 – arbeiten nach sehr verschiedenen Lehrmethoden und mit unterschiedlichstem Unterrichtsmaterial. Wir haben in unserer Abteilung 1983 versuchsweise 'Lernziel Deutsch' eingesetzt, sind aber bereits im darauffolgenden Jahr auf

'Deutsch Aktiv I und II' umgestiegen. Seit 1989 benutzen wir 'Deutsch Aktiv Neu 1A, 1B und 1C', da ein Vergleich der beiden Ausgaben¹ zugunsten der Neuausgabe ausfiel. Wir gingen bei der Wahl dieses Lehrwerkes davon aus, daß eine gemeinsame Grundausbildung in Gemeindeutsch Voraussetzung für die Beschäftigung mit fachsprachlichen Texten ist und es mittels der darin vorkommenden Texte geeignet ist, bereits schon bestimmte Lesetechniken einzuführen. Die Fähigkeit, Texte richtig zu lesen, sie zu hinterfragen, beinhaltet gewisse Rezeptions- und Denkstrategien, die unseren Studenten zusätzlich gelehrt werden müssen. Im gesteuerten L₂-Erwerb kann die Fähigkeit 'Leseverständnis' schon während der Vermittlung von Grundstufenkenntnissen zusammen mit anderen Sprachfertigkeiten entwickelt werden, gegebenenfalls durch gezielte Hinweise in der Muttersprache. Im 3. und 4. Studienjahr rückt dann die Lektüre von fachbezogenen Texten in den Mittelpunkt.

2. Gründe für das Lesen sach- und fachsprachlicher Texte und gegebene Voraussetzungen seitens Lerner und Lehrer

Die Vorarbeit, die in 'Deutsch Aktiv Neu' vorkommenden Textsorten und die dafür anzuwendenden Lesestrategien zu vermitteln, setzt aber voraus, daß der Lehrer dieses Unterrichtswerk in diesem Sinne auszuwerten versteht. Wir haben deshalb in den vergangenen Studienjahren auch in Verbindung mit dem Goethe-Institut Seminare zur Lehrerfortbildung abgehalten. Außerdem hat die Hälfte unserer Lektoren an meinen Seminaren im Rahmen des Magisterkurses über 'Deutsche Fachsprachen' teilgenommen.

Auch Wortbildungstypen, die in den Fachsprachlichen Texten eine wichtige Rolle spielen, können bereits in dieser Grundstufenphase eingeführt werden.

Wenn wir zum Lesen von Fachtexten übergehen, besitzen die Studenten dann bereits 4 bis 5-semesterige Fachkenntnisse. Wie weit ist aber unser Lehrer auf den Umgang mit fremdsprachlichen Sach- und Fachtexten dieses Niveaus vorbereitet? Natürlich können wir keine umfassende, studienbegleitende Fachsprachenvermittlung betreiben, auch wenn sich unsere Lehrkräfte Kenntnisse über ein Fach aneignen, sogar

1. Vgl. Hierzu die Magisterarbeit einer unserer Lektorinnen Sevinç Sakarya: 'Deutsch Aktiv I, Deutsch Aktiv Neu 1A, 1B' Ders Kitaplarının Çözümlemesi, Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi I.Ü. Yüksek Lisans Tezi 1989.

einige von ihnen ein anderes Fachstudium als Germanistik absolviert haben oder ihren Magisterkurs in einem anderen Fach belegten. **Ziel der Beschäftigung mit Fachtexten** ist es vielmehr, **beim Lerner Motivationen und Aktivitäten** zu wecken und ihm Zugang zu für ihn adäquater Literatur zu eröffnen, sei es mittels neu gewonnener Lesestrategien oder durch Vermittlung von Kenntnissen über die typischen grammatischen und stilistischen Strukturen seiner Fachsprache. Er muß angeleitet werden, schon zu Beginn der Lese-prozedur eigene Vermutungen und Fragen zum Inhalt des Textes anzustellen, die er dann beim Weiterlesen beantwortet, bestätigt oder korrigiert findet. Ob es uns gelingt, den Lerner stärker als bisher zur Selbstlektüre, zu Benutzen von Fachliteratur anzuregen, muß sich erst zeigen.

Lange Zeit haben wir das 'Wort-für-Wort-Lesen' und eine Übersetzungsmethode angewandt, nach der jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachgeschlagen werden mußte oder der Lehrer Wortlisten vorbereitete und sich allein, d.h. ohne Aktivierung des fachwissenschaftlichen Potentials der Studenten, um die richtige Übersetzung von Termini bemühte. Diese Art des Lesens stellte sich aber als unökonomisch und vor allem als höchst unmotivierend heraus. Die Fixierung auf die Wort- und Satzebene eines schriftlichen Textes engt das Wahrnehmungsfeld so sehr ein, daß Sinneinheiten nicht oder nur in unzureichenden Maße erfaßt werden und eigenes Vorwissen in der Muttersprache nicht aktiviert wird. **Wir DaF-Lehrer sind heute gezwungen, umdenken zu lernen.** Wir müssen in die Praxis umsetzen, worauf die moderne linguistische Forschung schon jahrelang hinweist:

1. Wir sollten den Lerner ermutigen, **unbekanntes Wortmaterial beim Lesen** zunächst zu überspringen, und vom Bekannten ausgehend, Hypothesen über den Text aufzustellen.
2. Wir sollten ihm Wege zeigen, wie er sein Lesetempo erhöhen kann, damit seine Leselust zunimmt.
3. Wir sollten den Text als eine kommunikative Einheit mit eigenen Aufbauprinzipien aufzeigen.
4. Wir sollten auf **Funktionswörter** in ihrer **textkonstituierenden Funktion** hinweisen und lehren, wie man diese Wörter erkennt.
5. Wir sollten Techniken vermitteln, mit denen aus dem Kontext und aus Wortbildungsregularitäten die **Bedeutung lexikalischen Einheiten** erschlossen werden kann.

Unser Student und sein Lehrer leben nicht in dem sprachlichen und kulturellen Umfeld der Zielsprache. Ihr Umgang mit der deutschen Sprache und Literatur ist weitgehend auf die Unterrichtssituation und auf eigene Lektüre beschränkt. Welch einschneidenden Unterschied dies bedeutet, wurde mir klar, als ich im Dezember 1989 am Fachsprachenunterricht einiger deutscher Universitäten teilnehmen konnte. Der ausländische Student erwirbt sich ja seine Deutschkenntnisse aus soviel anderen Quellen nebenbei! Wie aber können wir unsere Studenten (und auch unsere Lehrer!), denen diese Möglichkeiten fehlen, wenigstens mehr zum Lesen motivieren? Wie lesen und lernen sie in ihrer Muttersprache? Ich wage zu behaupten, daß unsere Schwierigkeiten in der Fremdsprachenvermittlung, das mangelnde Interesse, fremdsprachliche (und eigene!) Texte zu lesen, vorwiegend im Leserverhalten in der Muttersprache begründet sind. Wie Rosemarie Buhlmann² schon vor Jahren beobachtet hat, konnten bestimmte Lesestrategien (kurserische statt lineare) und Lerntechniken bei Schülerin aus der islamischen Welt ebensowenig ohne weiteres vorausgesetzt werden wie Strategien zur fachadäquaten Textproduktion, weil Lerner über eher additive als assoziative Diskurstechniken verfügten. Dies aber laufe dem fachsprachlichen Prinzip argumentativer Satz- und Textstrukturen zuwider. Die Schüler seien vielmehr gewohnt, einen Gegenstand durch Aufzählen all seiner Namen und Eigenschaften zu charakterisieren, was fachsprachlich geforderten Prinzipien der Ökonomie und Präzision entgegenstehe. Außerdem hätten sie nicht gelernt, zwischen inhaltlichen Daten und der Form ihrer Präsentation zu differenzieren.

Sollte es uns gelingen, auch Nichtphilologen Kenntnisse über Texte, Textsorten, Lesetechniken und -strategien zu vermitteln, würde dies auch das Lesen in der Muttersprache beeinflussen. Wir könnten diesen Prozeß sicherlich erleichtern und beschleunigen, wenn wir dafür anfangs türkische Texte heranzögen. In einem der Magisterkurse ließ ich die Studenten Sprachvergleiche an türkischen Zeitungen und Zeitschriften vornehmen. Größen wie Abstraktionsgrad, Genauigkeit des Ausdrucks und Ausführlichkeit, Grad der Objektivität bzw. Subjektivität, Wertungen, Textsortenart, Stilfragen u.a.m. wurden in Kürze für sie durchschaubar. Von derart gewonnenen Kenntnissen ausgehend ist der Einblick in die typischen Textstrukturen der einzelnen deutschen Fachsprachen und das Entschlüsseln von Fachtexten keine Unmöglichkeit mehr, vorausgesetzt, daß

2. Rosemarie Buhlmann: Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach als Ziel der Fachsprachen-
didaktik. In: Kelz, H.P. (Hrsg.): Fachsprache I. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden.
Bonn 1983.

sich der Lehrer zuerst selbst um diese Kenntnisse bemüht und sie didaktisch einzusetzen vermag.

3. Auswahl der Fachtexte und Informationsbedürfnis der Lerner

Wir machten in unseren Klassen die Erfahrung, daß die Lernmotivation der Studenten bei Sach- und Fachtexten, die an bereits vorhandenes Wissen anknüpften, weitaus größer war als gegenüber fiktionalen Texten oder solchen, die ihr Wissen überstieg. Warum sollten wir uns diese gesteigerte Motivation nicht zunutze machen? Bei fortschreitender Lesefertigkeit in der betreffenden Fachsprache wächst vielleicht auch das Interesse an fiktionalen Texten! Und wenn das Lesen weniger Schwierigkeiten bereitet, warum sollten dann nicht auch die anderen Sprachkompetenzen wie Schreiben, Hören und Sprechen eine Erweiterung erfahren? Ich teile nicht die Ansicht Gerhard Neuners³, zumindestens nicht für unsere Art von Institution, nach dem Fachtexte nicht in derselben Weise wie fiktionale Texte geeignet seien, den Leser zu motivieren. Das mag für Literaturstudenten zutreffen. Aufgrund unserer Erfahrungen mit Studenten und Assistenten aller anderen Fachrichtungen haben sich Fachtexte weitaus stärker motivierend erwiesen als fiktionale, da **semantische Sprachbarrieren** in ihnen **geringer** sind, die bei so großer räumlicher und kultureller Distanz wie zwischen dem Deutschen und dem Türkischen eine erhebliche Erschwernis darstellen.

Sprache als Mittel der Kommunikation realisiert sich in Signalen, Zeichensystemen, die den Text bilden. **Kommunikationsmittel** für unseren Unterricht ist überwiegend geschriebener, d.h. **gedruckter Text**. Daß wir uns im 3. und 4. Studienjahr für Sach- und Fachtexte und gegen fiktionale, literarische Texte entschieden haben, hat aber seinen Grund nicht nur in der erwähnten verstärkten Motivation unserer Lerner. **Deutsche Fachsprachen** sind im Vergleich zur Gemeinsprache und zu fiktionalen Texten mehr oder weniger **morphosyntaktisch reduziert**. Sie nähern sich dadurch viel stärker hinsichtlich der Syntax der türkischen Sprache, wodurch wiederum **Verstehensbarrieren leichter abbaubar** sind. In meinen Magisterkursen über die deutschen Fachsprachen und in einigen Magisterarbeiten⁴ konnten

3. Neuner, Gerhard: Die Leser — Lerner — Perspektive. In: Dilbilim. Ist. Üniv. Yayınları, 1989, S. 65-77.

4. Demet Ölmez: Die Wortbildung bei Substantiven in deutschen Fachsprachen. Eine Untersuchung anhand von Fachtexten der Medizin, Chemie, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. I.Ü. Yüksek Lisans Tezi 1988.

Nejla Aksoy: Die Verwendung von Partizipialkonstruktionen in deutschen Fachsprachen. Untersucht anhand ausgewählter Texte aus den Bereichen Jura, Medizin, Linguistik, Volkswirtschaft und Biologie. I.Ü. Yüksek Lisans Tezi 1989.

wir nachweisen, daß durch spezifische sprachliche Besonderheiten derselben –z.B. bestimmte Wortbildungsmuster, vermehrte Verwendung von Partizipialkonstruktionen anstelle von Relativsätzen als Mittel der Verkürzung, oder präpositionaler Ausdrücke statt Nebensätzen als mit Konjunktionen– die Symmetrie von Sender– und Empfängerebene sich nicht nur vom Sachlichen, sondern auch vom Sprachlichen her leichter einstellen läßt. Wenn man unter Textrezeption die Dekodierung von Texten, das Aufnehmen, Beobachten und Verstehen eines Textes sieht, wenn man dabei berücksichtigt, daß sich aufgrund der jeweils verschiedenen komplexen Voraussetzungen der Rezipienten verschiedene komplexe und unter Umständen mehrere Textstrukturen ergeben können, vor allem, wenn es sich um fiktionale Texte handelt, dürfte es bei der geringen Stundenzahl, die uns zur Verfügung steht, naheliegen, sich zunächst mit solchen Texten zu beschäftigen, die eine Mehrdeutigkeit so gut wie möglich ausschließen.

Authentische Fachtexte, also keine umgearbeiteten Originaltexte, versetzen unseren Lerner in die Lage, eindeutige inhaltliche Informationen zu bekommen. Für Helmut Stiefenhöfer⁵ wird jeder zur Sprachausbildung aus einem Zusammenhang herausgelöste authentische Text zum 'didaktischen' Text. Ein Ausweichen auf niedriger spezialisierte Texte sei falsch, da in solchen die Besonderheiten der Fachsprachen eliminiert wären. Fachsprachen sind durch ihre Terminologie und deren zum Teil erfolgte Standardisierung sowie durch grammatische Reduktion umso deutlicher gekennzeichnet, je höher sie spezialisiert sind.

Stiefenhöfer unterscheidet bei Fachtexten vier Texttypen:

1. **Originaltexte**, die ohne Veränderung in Sprache und 'lay out' aus ihrem außerunterrichtlichen Entstehungs– und Verwendungszusammenhang in den Sprachunterricht übernommen werden;
2. **Originaltextauszüge**, als teile von Originaltexten, von einzelnen Sätzen, über Aufsatzauszüge bis hin zu Kapiteln von Büchern;
3. **Adaptierte Texte**, die gegenüber dem Originaltextauszug eine Veränderung erfahren haben, wie z.B. Ersetzen einzelner lexikalischer Items oder syntaktischer Strukturen;
4. **Konstruierte Texte**, die ganz für den Sprachunterricht erstellt wurden.

Bei der Auswahl der Fachtexte sollte das Leseinteresse der Lerner

5. Vgl. hierzu Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch–methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz/Weinheim und Basel 1986 S. 158 ff.: 'Originäre authentische Texte sind solche, die nicht mit dem Ziel der Vermittlung und Übung sprachlicher Fähigkeiten verfaßt und/oder publiziert wurden'.

im Vordergrund stehen. Dies setzt seitens des Lehrers die Anbahnung einer Kooperation mit seinen Studenten wie mit den entsprechenden Fakultäten voraus. Denn nur mittels einer solchen Zusammenarbeit ist eine semesteradäquate Auswahl der Texte und der Abbau terminologischer Schwierigkeiten gewährleistet. Welche fachwissenschaftlichen Schwerpunkte sind für das 3. und 4. Studienjahr von besonderer Bedeutung? Dies muß von Fachbereich zu Fachbereich einzeln festgestellt werden, bevor man eine sinnvolle Auswahl von Fachtexten treffen kann. Bei einer Streuung in 16 Fachbereiche wie an der Istanbuler Universität wäre eine Arbeitsteilung bei der Textarbeit innerhalb der verschiedenen 'Yabancı Diller Bölümleri' höchst erstrebenswert. Es könnte nach allgemein festgelegten Kriterien die Auswahl und Didaktisierung von Fachtexten, je nach Fachrichtung auf die einzelnen Abteilungen verteilt, schneller vorangetrieben werden und eine Vereinheitlichung des Gebrauchs von Termini in der Anwendung zur Folge haben. Wesentlich dafür ist eine Übereinstimmung im vorausgegangenen zweijährigen Grundstudium, in der Unterrichtsplanung und den Unterrichtszielen. Wenn vom Sprachlehrwerk zum Lesen von Sach- und Fachtexten übergegangen wird, sollte der Lehrer Texte für die sprachliche Interaktion, Texte als Handlungsvorlagen einsetzen, die von der anfänglichen Informationsentnahme über mehr oder weniger gesteuerte Kommunikationsübungen zur freien kreativen Sprachproduktion führen — ein leider noch nicht erreichbares Ziel.

4. Neuere Fachsprachenforschung und ihre Bewertung des Fachtextes

Die Neuorientierung der Fachsprachenforschung im letzten Jahrzehnt, die sich anfänglich primär mit terminologischen, dann sprachkulturellen Problemen und Untersuchungen über die grammatischen Unterschiede zwischen Gemeinsprache und Fachsprachen beschäftigt hat, tendiert heute zur Betonung des Fachtextes. Dies spiegelt sich in zahlreichen Modellen zur Gliederung eines Faches und in der Beschreibung seiner Kommunikationssituationen wider, wodurch auch der Kontext eines Fachtextes erfaßt werden soll.

In wissenschaftlichen Texten und Zeitschriftenartikeln herrschen bestimmte Konventionen vor. Die stereotype Struktur vereinfacht die Textverarbeitung, da sie den Erwartungen des Lesers entspricht. Man sucht in Fachtexten – wie bereits erwähnt – nicht nach vielen Deutungen, sondern nur nach einer Deutung, denn im Gegensatz zu fiktionalen Texten beziehen sich Fachtexte auf ein reales Bezugssystem wie schon 1976 Wolfgang Iser in 'Der Akt des Lesens' deutlich hervorgehoben hat.

Fachtextsorten werden nicht aufgrund sprachlicher Kriterien, sondern aufgrund der kommunikativen Intention, also der Textfunktion, und des Gegenstandsbereiches eingeteilt. Gegenstand und Textfunktion haben Folgen für die sprachlichen Textmerkmale. Die Verwendung bestimmter Wörter, Wortbildungen, syntaktischer Strukturen, Stilmittel, Textverknüpfungsmittel u.ä sind zwar nicht auf eine oder wenige Textsorten beschränkt, aber die Häufigkeit dieser sprachlichen Formen ist textsortenspezifisch verteilt: Häufige Verwendung des Passivs, der Funktionsverbgefüge, der Nominalisierungen oder der Partizipialkonstruktionen.

Fachsprachliche Texte können je nach Stiltyp weiter aufgeteilt werden. Lothar Hoffmann⁶ schlägt eine Aufteilung nach Kommunikationsrahmen in 5 funktionale Hauptschichten vor, und zwar nach abnehmender Abtraktionsstufe:

- A Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften
- B " " experimentellen Wissenschaften
- C " " angewandten Wissenschaften und der Technik
- D " " materiellen Produktion
- E " " Konsumtion.

5. Wichtigste sprachliche Merkmale der deutschen Fachsprachen

Abschließend seien hier die wichtigsten allgemeinen Merkmale der Fachsprachen kurz zusammengefaßt:

1. Das Verb verliert seinen konkreten Zeitbezug. Die Präsensformen sind häufig, weil von dauerhaften Merkmalen und Eigenschaften gesprochen wird.
2. Die verbale Kategorie der Person wird im Sinne einer unpersönlichen Darstellungsweise umfunktioniert: Man kann erkennen; es läßt sich feststellen; man untersucht.... Die unbestimmte 3. Person dominiert. Das Passiv, das das Weglassen des logischen Subjekts erlaubt, findet oft Verwendung: Es wurde festgestellt; es wird begründet.....
3. Das Verb spielt keine wichtige Rolle als Wortart und wird in seiner Funktion durch adjektivische und nominale Konstruktionen verdrängt: Es hat zur Folge; es bedarf einer Untersuchung.....

6. Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 3. durchgesehene Aufl., Akademie Verlag, Berlin Ost, 1987.

4. Komposita anstelle von Adjektiven dienen immer mehr zur Präzisierung und Differenzierung der Benennungen: Verstehenskompetenz; Lernzielbestimmung; Wortbildungsverfahren.....⁷
5. Es kommt in den Fachsprachen oft zu einer Häufung von Genetiven: durch Veränderung der Eigenschaften der Gene; bei Differenzierung der Benennungen der Eigenschaften dieser Verbindungen.....
6. Einfache Adverbien sind selten.
7. Strukturen mit einer größeren Anzahl von Konstituenten sind häufiger.
8. Die Phrasen der wissenschaftlichen Prosa sind länger als die der künstlerischen, fiktionalen.

Die Nominalität der Fachsprachen hängt mit der Eignung der Substantive für Definitionen und Terminologie zusammen⁸. Verbalsubstantive sind häufig. Anaphorische Nominalisierung wie z.B.: Das Atom = Es, erlaubt Sparsamkeit und Eindeutigkeit.

Die Verbinformation wird durch die Nominalisierung vorgerückt, was die Verlangsamung durch die Satzklammer aufhebt. So kann die semantische Verarbeitung früher einsetzen, was im komplizierten, erweiterten Satz der Fachsprachen besonders wichtig ist. Das satzgründende Verb hat oft nur noch grammatische, keine semantische Funktion mehr:

zu einem Ergebnis gelangen	=	sich ergeben
eine Übereinstimmung erzielen	=	übereinstimmen
eine Untersuchung durchführen	=	untersuchen.

Nach Lothar Hoffmann ist die **Verteilung der Wortarten in den Fachsprachen** ziemlich ähnlich, selbst bei Gesellschaft- und Naturwissenschaften. Die Übereinstimmung in der Lexik ist zwischen den Fachsprachen größer als die der einzelnen Fachsprachen im Vergleich mit den Zahlen der Gemeinsprache. Aber Naturwissenschaften kommen innerhalb einer bestimmten Textmenge mit einem wesentlich kleineren Wortschatz aus als Geisteswissenschaften. **Kontextuelles Raten** wird in gesellschaftswissenschaftlichen Texten wegen der höheren Entropie, d.h. der höheren Ungewißheit, schwerer.

7. Ich stieß aber bei der Lektüre philosophischer Texte auch auf Adjektivkomposita, die ich Ihnen nicht vorenthalten möchte, so z.B. beim Zürcher Philosophen Herrmann Lübbe: Lebensernststiftend, kompetenzfrei oder ernährungsapostelbevormundungsfrei, ja sogar ein waldsterbenursachendiskussionsüberdrüssig lief mir über den Weg!

8. Vgl. hierzu Köhler, Claus: Beruht die Nominalität von Fachtextsätzen auf der Leistung von Funktionsverben? In: Fachsprache (6), 3- 1984, S. 123-136.

Einen großen Unterschied zwischen Natur- und Geisteswissenschaften weist der Normungsgrad des Fachwortschatzes, der Terminologie, auf. Der Wortschatz der Geisteswissenschaften ist noch weitgehend ideologisch geprägt, d.h. die Kommunikation erfolgt nicht immer symmetrisch, scheidet oft an Verständnisschwierigkeiten, weil sie mehrere Deutungen zuläßt.

In den Fachsprachen kommen die kurzen Wörter, im Deutschen sind es die "Drei—Buchstaben—Wörter", am häufigsten vor. Die Artikel sind wohl die zahlenmäßig größte Gruppe, aber auch die Präpositionen oder die Verbformen 'ist' und 'hat' gehören dazu. Diese kurzen Wortformen verlangen beim schnellen Lesen wahrscheinlich kaum oder keine Verarbeitungskapazität. Sie sind oft redundant oder haben nur eine Gliederungsfunktion und sind durch ihre Häufigkeit sehr vertraut.

6. Schwierigkeitsgrade von Fachtexten

Helmut Stiefenhöfer unterscheidet zwei Textmerkmale, die den Schwierigkeitsgrad eines Fachtextes bestimmen: Sprachliche und inhaltliche Phänomene. Zu den sprachlichen Phänomenen zählt er:

1. **Die Worthäufigkeit:** Darunter versteht er die Anzahl unterschiedlicher Wörter im Verhältnis zur Gesamtzahl der im Text verwendeten Wörter. Häufige Wortwiederholungen z.B. in Form von immer wiederkehrenden Fachtermini, machen einen Text leichter lesbar.
2. **Die Wortschwierigkeit:** Der Schwierigkeitsgrad steigt mit der Zunahme der Wörter, die dem Leser in ihrer Bedeutung nicht oder bestenfalls nur vage bekannt sind. Hier muß mittels Kontext, Wortbildungsregularitäten u.ä. die Erschließung erleichtert werden.
3. **Die syntaktische Komplexität:** Satzlänge, d.h. die Anzahl der Wörter pro Staz, sowie die Zahl und Komplexität der diesen Satz bildenden Teilsätze, ist ein wichtiger Indikator für schwierige Texte. So bilden Sätze, bei denen z.B. durch Einschub von Relativsätzen Subjekt und Prädikat weit auseinanderliegen, dem Leser oft große Schwierigkeiten.
4. **Die Textkohärenz:** Sätze mit weit zurückreichenden Referenzbeziehungen und wenig geläufigen Verbindungswörtern bereiten in der Regel größere Verarbeitungsprobleme. Erfordert ein Fachtext vom Leser häufig selbst einzubringende Wissensselemente, um den Textzusammenhang rekonstruieren zu

können, so ist dieser Text schwieriger zu lesen als ein Text der einen Sachverhalt relativ redundant- d.h. informationswiederholend darstellt.

5. **Die Textstruktur:** Spiegelt ein Fachtext in seinem Aufbau sowohl sprachlich als auch inhaltlich die Struktur des versprachlichten Sachverhalts wieder, ist er also deutlich, auch graphisch, und logisch gegliedert, so verbessert sich seine Verständlichkeit.

Zu den inhaltlichen Phänomenen rechnet Stiefenhöfer folgende:

1. **Komplexität der versprachlichten Schemata:** Ein Text, der einen oder mehrere komplexe Sachverhalte darstellt, ist anspruchsvoller und damit schwieriger zu lesen als eine Darstellung einfacherer Zusammenhänge.
2. **Anschaulichkeit bzw. Abstraktionsgrad.** Werden z.B. komplexe theoretische Darstellungen ergänzt und illustriert durch Beispiele aus der Lebenspraxis des Lesers, so trägt dies sicher zur Abnahme von Schwierigkeiten bei.

Zusammenfassend läßt sich über die Schwierigkeit von Fachtexten sagen, daß sie aufgrund ihrer Eindeutigkeit, Referenzialität, Realitätsangemessenheit und Internationalität generell als leicht erlernbar gelten. Schwierigkeiten bereiten Fachtexte nur mit hoher Informationsdichte⁹, nicht aber aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten.

7. Stellung und Aufgaben der Fachsprachenvermittlung in der türkischen Germanistik

Noch vor wenigen Jahren stieß die Forderung einer stärkeren Berücksichtigung der Fachsprachen in Curricula und Lehrwerken des Deutschen als einer Fremdsprache trotz der dringenden aus der Praxis erwachsenden Bedürfnisse auf eine hinsichtlich ihrer möglichen Anwendungsorientierung noch nicht ausreichend sensibilisierte Fachsprachenforschung. Harald Weinrich¹⁰ widmete als einer der ersten der Fachsprachenforschung seine besondere Aufmerksamkeit. Er begründete die Bedeutung dieses Sektors Angewandter Linguistik für sein Fach vornehmlich praktisch: weil nun einmal "viele Ausländer die deutsche

9. Vgl. hierzu Dietrich Eggers: In: DaF 12. Bd. 1986.

10. Weinrich, Harald: Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. 2. vols. München 1980, S. 37 ff.

Sprache im Hinblick auf einen bestimmten Beruf" erlernten, sei es nur "vernünftig, diesen Bedürfnissen mit adressatenspezifischen und insofern sprachlich orientierten Kursen entgegenzukommen, zumal bei Intensivkursen".

Trotz großer Anstrengungen, geeignete Lehrmaterialien für solche fachspezifischen Deutschkurse etwa für Naturwissenschaftler¹¹, Mediziner¹², Betriebswirte¹³ zu entwickeln, fehlen für den DaF— Sektor immer noch eine an den jeweiligen Zielgruppen orientierte Auswahl geeigneter Lehr- und Übungstexte — vor allem aber auch eine spezifisch fachsprachenlinguistische Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrer, mittels der sie allein den gestellten Anforderungen, Fachsprachen zu vermitteln, gewachsen wären. Wir haben im Rahmen des germanistischen Masterprogramms der Universität Istanbul mit den Kursen über 'deutsche Wissenschaftssprache— Deutsche Fachsprachen und ihre Didaktik' angefangen, diese Lücke in der türkischen Germanistik zu schließen. Wir stehen aber damit bis jetzt allein und ganz am Anfang. Es bedarf jedoch einer gemeinsamen Anstrengung aller türkischen Germanisten, um die vielfältigen Aufgaben, die sich mit dieser Art von Unterricht stellen, befriedigend lösen zu können.

11. z.B. Helmut Binder/ Rosemarie Buhlmann: MNF Teil 1: Mathematik, Teil 2: Physik, Teil 3: Chemie, Hueber/München 1977

12. Norbert Becker: Fachdeutsch Medizin Hueber/München 1981.

Helmut Birkenfeld und Manfred Roscheck Medizin 1 und 2. Materialien zum fachsprachlichen Deutschunterricht Hueber/München 1980

13. Laveau, J.: Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch—didaktische Vorschläge für den Lehrer, Goethe—Institut/München 1985

Buhlemann, R./Fearn, A.: Einführung in die Fachsprache der Betriebswissenschaft, Goethe—Institut/München 1989

Flug, H.R.: Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik, Heidelberg 1985

Karin, H.: Wirtschaftstexte im Unterricht, Goethe—Institut/München 1990

DER INTERKULTURELLE ANSATZ UND EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUM DEUTSCHUNTERRICHT IN DER TÜRKEI

Tülin POLAT

Nach der pragmatischen Wende hat der Fremdsprachenunterricht in den 80'er Jahren eine kulturtheoretische Erweiterung erfahren, die in der Diskussion um die kommunikative Didaktik als eine neue Entwicklungsphase angenommen wird. Kennzeichnend für diese Phase der kommunikativen Didaktik ist der Begriff 'interkulturelle Kommunikation'.

Der Grundgedanke bei dieser neuen Entwicklungslinie ist, daß in jedem FU zwei verschiedene Kulturen aufeinanderstoßen; bewußt oder unbewußt, Prozesse einer interkulturellen Kommunikation ablaufen. Jeder, der eine fremde Sprache lernt, kommt zugleich mit einer fremden Kultur in Berührung, weil eine andere Sprache andere kulturelle Werte transportiert. Dementsprechend wird das Verstehen fremdkultureller Inhalte zum Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts.

Peter C. Seel definiert das Leitprinzip dieser Neuorientierung mit folgender Formulierung: *"Im Kontakt mit der fremden Sprache und vor dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur muß FU die Fähigkeit der Lerner fördern, fremde wie eigene Lebensform in ihrer Verschiedenartigkeit zu erfassen."*¹⁾

Diese Zielsetzung hebt den kulturvergleichenden Aspekt hervor; macht deutlich, daß der Deutschunterricht dem Durchführungsprinzip der Kontrastivität folgen muß, wenn man den Sprachunterricht als einen interkulturellen Dialog begreift.

Freilich kann das Prinzip der Kontrastivität nicht in Form eines Gesprächs über deutsche Kultur erfüllt werden. Ein kulturvergleichender Deutschunterricht darf nicht auf bloße Information über soziales, kulturelles, ökonomisches System von Deutschland reduziert werden. Der Kern eines

1) Seel, 1983: 10

kontrastivorientierten Deutschunterrichts liegt darin, daß die Lerner nach einer bewußten Auseinandersetzung mit der fremden Realität das neue Weltwissen auf die eigene Erfahrungswelt rückbeziehen können. Der Deutschunterricht muß also die kulturellen Unterschiede sichtbar machen und die Lerner zu Vergleichsmöglichkeiten mit entsprechenden Problemen der eigenen Welt/ Kultur führen.

So müssen die Unterrichtsthemen, die gemäß der kommunikativen Didaktik nach den Kriterien wie Adressatenzugewandtheit und Umweltorientiertheit bestimmt werden, so bearbeitet werden, daß die Konfrontation mit der deutschen Kultur, d.h. mit der westlichen Kultur, den Lernern die Möglichkeit bietet, sich mit der fremden vertraut zu machen und sinnvolle Beziehungen zu der eigenen Welt und eigenen Lebenserfahrungen herstellen zu können.

Gerade diese Dimension des interkulturellen Konzepts hat für uns bei dem Erstellen der curricularen Planungen einen hohen Stellenwert. Denn der Umgang mit anderen Denkart und Lebensnormen verhilft zur Förderung des mehrperspektivischen Denkens, was bei der Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens eine markante Rolle spielt.

Wenn die Lerner im Deutschunterricht mit neuen Sichtweisen und Wertmaßstäben konfrontiert werden und sich mit den fremden und eigenen Fakten kritisch auseinandersetzen können, dann führt das folgerichtig zur Erweiterung ihrer Kommunikations- und Handlungskompetenz und zur Entwicklung des kritischen Bewußtseins. Das ist nämlich das, was der pädagogische Aspekt des Fremdsprachenunterrichts erzielt.

Wenn das angestrebte Ziel der Modernisierung der Türkei erreicht werden soll, so muß auch der Deutschunterricht in den Schulen und an den Universitäten diesem Zweck dienlich sein. Die Bereicherung der Lebenserfahrungen und der Erwerb einer kulturellen Kompetenz können zur Überwindung individueller und gesellschaftlicher Probleme beitragen, "wenn man Kultur mit Göhring als 'Sammlung von Rezepten zur Lösung von Problemen' begreift'.²

Es läßt sich also sagen, daß die Konzeption der interkulturellen Kommunikation ihren theoretischen Thesen nach für den Deutschunterricht in der Türkei geeignet ist. Die Fragestellung geht vielmehr darum, ob die hier erwähnten Überlegungen dieses Konzepts in der Türkei ohne weiteres in die Praxis umsetzbar sind. Wir müssen uns also in erster Linie damit befassen, welche Bedingungen erfüllt werden müssen und welche

2) Wichterlich, 1984: 81

Verbesserungsmaßnahmen nötig sind, um einen kulturkontrastiv verfahrenen Unterricht verwirklichen zu können.

Die schulischen und außerschulischen Bedingungen bilden den Ausgangspunkt aller didaktisch-methodischen Überlegungen. So gesehen müssen bei der Erstellung der curricularen Planungen die spezifischen Lehr- und Lernbedingungen, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen, ausführlich analysiert und untersucht werden. Erst nach gründlicher Untersuchung dieser Bereiche ist es möglich, Richtlinien und Schwerpunkte für den Deutschunterricht festzulegen.

Trotz dieser Tatsache ist bei uns auf diesem Gebiet sehr wenig erforscht worden. Das ist auch ein Grund dafür, daß wohlgemeinte Neuerungen zu Fehlleistungen führen. Obwohl wir in den letzten Jahren gerne von der kommunikativen Didaktik und von der Realisierung eines lernerorientierten Unterrichts reden, haben wir nicht einmal regionale Lehrmaterialien entwickeln können, die für türkische Lerner und Lehrer geeignet sind und den Erfordernissen des Landes Rechnung tragen. Bis auf wenige Ausnahmen fehlen immer noch Forschungen über die speziellen Bedingungen der Lerner, obwohl es schon klar ist, daß als Voraussetzung für einen lernerorientierten Unterricht zunächst die Situation der Lerner analysiert und bestimmt werden muß. Was nützt es dann von neuen Ansätzen und Prinzipien zu reden, wenn sie nicht richtig verarbeitet werden.

Vernachlässigung adressatenspezifischer Materialerstellung ist auch hinsichtlich des interkulturellen Ansatzes eine besorgniserregende Situation, denn, um die interkulturellen Verstehensprobleme vermeiden zu können, muß der Deutschunterricht an den türkischen Lernern und Lehrenden ausgerichtet werden.

Die Debatte um die Realisierungschancen des interkulturellen Konzepts kann nicht ohne Berücksichtigung verschiedener Faktoren durchgeführt werden. Ich möchte hier vor allem auf drei Faktoren näher eingehen: Lehrer, Lerner und Lehrbücher. Diese Punkte sind meiner Auffassung nach in besonderem Maße wichtig, weil die Untersuchung dieser Bereiche die Lehr- und Lernsituation präsentieren.

Wie jede Konzeption setzt die Konzeption von der interkulturellen Kommunikation einen bestimmten Lehrertyp voraus. Der Deutschlehrer muß gemäß dieses Ansatzes imstande sein, zwischen zwei Kulturen vermitteln zu können, um seinen Unterricht als einen interkulturellen Dialog zu gestalten. Nach Wichterlich soll der Deutschlehrer, der die Rolle des Kulturvermittlers übernehmen soll, folgende Eigenschaften besitzen:

- Er soll über eine vergleichende Länder- und Kulturstudie als Voraussetzung des Unterrichts verfügen, d.h. er soll Kulturforscher sein.
- Er soll alle Aspekte einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde beherrschen.
- Er soll zwischen verschiedenen Kulturen vermitteln und in mehreren Kulturen heimisch sein, d.h. er soll zumindest ein 'bicultural man' sein.³

Können die in den türkischen Schulen praktizierenden Lehrer diesen Aufgaben gerecht werden? Anders formuliert: Bilden wir an unseren Abteilungen Germanisten oder Deutschlehrer aus, die diese Funktionen erfüllen können?

Ohne Zweifel ist es sehr schwer, diese Fragen ohne Bedenken bejahen zu können.

Es ist gewiß nicht leicht, eine didaktische Analyse machen zu können, weil die Unterrichtswirklichkeit ein dynamisches Komplex ist, das von verschiedenen Bedingungsfeldern beeinflusst wird. Deshalb möchte ich meine Betrachtungen über die Faktoren wie Lehrer, Lerner und Lehrbücher auf die Ergebnisse der zwei in diesen Bereichen durchgeführten Umfragen aufbauen.

Mit der Absicht, das Profil der bestehenden Umstände hinsichtlich der Lehrenden näher beleuchten zu können, habe ich eine Umfrage unter den Lehrern gemacht, die an dem Fortbildungskurs teilgenommen haben, der in Zusammenarbeit des Ministeriums und des Goethe- Instituts im Juli 1990 stattfand. Es waren insgesamt fast 60 Lehrer aus verschiedenen Städten der Türkei an dem Kurs beteiligt und 53 Lehrer haben die in der Umfrage gestellten Fragen beantwortet.

Die zweite Umfrage wendet sich an die Schüler und hat zum Ziel, die Interessen der Schüler bezüglich der Themenfelder herauszustellen.

Die erste Frage an die Lehrer bezieht sich auf ein wichtiges Medium des Unterrichts, nämlich auf die bereits verwendeten Lehrbücher. (Also: Das drei bändige Lehrwerk 'Wir lernen Deutsch' für Mittelschulen und das zwei bändige Lehrwerk 'Texte und Situationen' für die Gymnasien)

3) ebd. : 81

Es läßt sich feststellen, daß nur ein Sechstel der befragten Lehrer (9 Lehrer) mit den Lehrbüchern zufrieden sind. Dabei wird es ausdrücklich betont, daß ihre Zufriedenheit sich ausschließlich auf die Bücher 'Texte und Situationen' bezieht. Die übrigen Lehrer, d.h. der größte Teil der Lehrer (90%), sagen, daß sie unzufrieden mit den bereits zur Verfügung stehenden Büchern sind.

Dieses Resultat ist nicht verwunderlich, weil diese Bücher inhaltlich und methodisch schon veraltet sind und aus diesem Grunde viele Schwächen und Mängel aufweisen.

Hier taucht aber die Frage auf, wie die Lehrer einen kreativen und produktiven Unterricht gestalten können, wenn sie das Lehrwerk, mit dem sie arbeiten müssen, ungeeignet für ihren Unterricht finden und dadurch demotiviert werden. Schließlich muß nicht nur der Lernende, sondern auch der Lehrende durch das Lehrwerk motiviert, aktiviert und herausgefordert werden.

Die Lösung dieses Problems liegt sicher darin, daß man neues Lehrmaterial entwickelt. Diese Lösung ist aber für uns nicht so leicht erreichbar, weil bei uns die Konzipierung eines Lehrwerks so lange dauert, daß es der Gefahr läuft, aus der Mode zu kommen, überholt zu werden, wenn es endlich mal erscheint.

Auf der anderen Seite haben die türkischen Deutschlehrer nicht die Chance, durch freie Entscheidungen ein anderes Lehrwerk einzusetzen, weil das Ministerium selbst die Lehrmaterialien verfaßt und bestimmt.

Was können also die Lehrenden machen, wenn sie nach dem Konzept der Interkulturalität vorgehen wollen? Ein Ausweg wäre die Benutzung von freien authentischen Texten, die bei der Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik an interkulturellen Zielsetzungen einen großen Raum einnehmen. Die meisten Lehrer (ungefähr 70% der Lehrer) haben aber die Frage, ob sie im Unterricht außerhalb des Lehrbuchs andere Texte verwenden, mit 'Nein' beantwortet. Sie beschwerten sich außerdem darüber, daß sie bei der Beschaffung der Zusatzmaterialien in Schwierigkeiten geraten, die sie nicht bewältigen können.

Es versteht sich von selbst, daß die meisten der befragten Lehrer nicht in der Lage sind, einen kulturvergleichenden Unterricht durchführen zu können, weil das Problem der Interkulturalität bei ihnen noch nicht thematisiert ist. 39 Lehrer (ungefähr 70%) teilen mit, daß ihre Kenntnisse über die deutsche Kultur nicht ausreichend sind. So ist es natürlich für sie sehr schwer, die Rolle des Kulturvermittlers zu übernehmen.

Aus den Ergebnissen der Umfrage ist es also abzuleiten, daß der augenblickliche Bedingungsrahmen des Deutschunterrichts den

Anforderungen des interkulturellen Ansatzes nicht entspricht. Hier muß aber mit Nachdruck betont werden, daß es in der Praxis Lehrer gibt, die trotz der unzulänglichen Voraussetzungen ihren Unterricht so gut wie möglich gestalten können. Die Verbesserung der Unterrichtsqualität kann aber nicht dem Zufall überlassen werden, wenn man die bestehenden Probleme ernst nimmt.

Betrachtet man den Verlauf des Deutschunterrichts im Hinblick auf die Interessen und Bedürfnisse der Adressaten, so läßt es sich verallgemeinernd sagen, daß in den Lehrbüchern die Reflexion über die türkischen Schüler weitgehend fehlt, daß auf die Interessen der Zielgruppe, besonders in den Büchern der Mittelschulen, in keiner Weise Bezug genommen wird.

Von den 53 befragten Lehrern sind 32 der Meinung, daß ihre Schüler ohne Motivation in den Unterricht kommen und daß sie kein Interesse an der deutschen Sprache und Kultur haben. Dem Lehrer fällt also die Aufgabe zu, das Interesse der Schüler zu wecken. Wie können sie aber dieser Aufgabe gerecht werden, wenn sie mit einem motivationshemmenden Lehrbuch arbeiten müssen?

Von großer Bedeutung ist es also für uns, zu bestimmen, welche Themenbereiche bei unseren Schülern Motivationen auslösen können.

Zu Klärung der Frage, welche Themen lern- und lehrbar für unsere Schüler bzw. Lehrer sind, möchte ich hier die Ergebnisse einer Umfrage vorstellen. Diese Befragung wurde, wie schon erwähnt, mit der Absicht durchgeführt, Anhaltspunkte für eine lernerorientierte Themenauswahl herauszubekommen.⁴

Zu diesem Zwecke sind 314 Schüler aus verschiedenen Schulen von Istanbul befragt worden.

Auf diesem Fragebogen sind 20 Themenbereiche genannt und die Ausgangsfrage lautet: 'Was würdest Du gerne über Jugendliche in Deutschland wissen?' Die befragten Schüler durften nur 5 Themenbereiche, die sie interessant finden, ankreuzen.

Ich möchte hier nur die Themenkreise nennen, die mehr als 100 Punkte bekommen haben. Es interessiert unsere Schüler also,

Was die deutschen Jugendlichen über die Türkei/Türken denken (244 Schüler)

Was sie von der Zukunft erwarten (159 Schüler)

Wie ihr normaler Tagesablauf aussieht (136 Schüler)

4) Vergleiche dazu Eggemann/Grabsch 1988 : 40

Welche Berufsaussichten/wünsche sie haben (131 Schüler)

Was sie über die Religion denken (130 Schüler)

Welche Sportarten sie mögen / treiben (114 Schüler)

Das sind aber Themen, die in den bereits verwendeten Lehrbüchern kaum vorhanden sind. Wie kann man dann von einem lernerorientierten Unterricht reden und wie kann auf dieser Basis ein kulturvergleichender Unterricht organisiert werden, wenn die im Unterricht behandelten Texte die Schüler nicht interessieren, keine Motivationen auslösen und infolgedessen keine Einführungen in die deutsche Welt ermöglichen.

Die Ergebnisse der beiden Umfragen zeigen also, daß es im Deutschunterricht an einsetzbarem Material mangelt, was unvermeidlich zur Demotivationen führt. Es ist daher wünschenswert, daß man Materialien erarbeitet, die den Interessen der Schüler entsprechen, die Lehrer nicht überfordern und eine günstige Basis für die Behandlung von Kulturkontrasten im Unterricht bilden.

Zusammenfassend läßt es sich also sagen, daß die Bedingungen des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache in der Türkei ungeeignet für die Realisierung des Konzepts 'interkulturelle Kommunikation' sind. Da aber, wie eingangs eingedeutet, dieses Konzept für uns von großem Nutzen ist, müssen wir uns bemühen, eine Grundlage herzustellen, auf der ein kulturvergleichender Deutschunterricht gestaltet werden kann.

Die gegenwärtige Situation des Deutschunterrichts hat viele Probleme und bedarf einer radikalen Neuorientierung, die Deutschdidaktik- und Germanistikabteilungen, wo letztendlich Lehrer ausgebildet werden, können nicht an diesen Problemen vorbeigehen, weil es zum Forschungsfeld und zu den zentralen Aufgaben dieser Abteilungen gehört, eine den hiesigen Verhältnissen entsprechende Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache zu entwickeln.

Die neuen Ansätze der Deutschdidaktik zielen auf eine Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur. Daher müssen die angehenden Germanisten und Lehrer auf ihre Rolle als kulturelle Vermittler vorbereitet werden und sein.

Bei der Bestimmung der Zielkonzeption des Germanistikstudiums und der Lehrerausbildung muß also darauf geachtet werden, daß die Absolventen dieser Abteilungen ein hohes Fachniveau erreichen und über eine Doppelkompetenz in der eigenen und fremden Kultur verfügen.

Die Ausbildung der Lehrer ist nämlich das wirksamste Mittel, auf die Qualität des Unterrichts einzuwirken. Alle Bemühungen laufen ins Leere, wenn die Ausbildung der Lehrer nicht zuverlässig ist.

Allein das genügt aber durchaus nicht. Hier, wo die Fachleute der betreffenden Abteilungen zusammen sind, muß daher darüber diskutiert werden, welche Maßnahmen und Lösungsmöglichkeiten vorzuschlagen sind, um die bestehenden Probleme beseitigen zu können. Eine adressatengemäße Verbindung von Theorie und Praxis kann erst dann erreicht werden.

Literaturverzeichnis

- Eggeman W. / Grabsch W. : Ergebnisse einer Umfrage 1987: 'Was würdest du gerne über die Jugendliche in Deutschland wissen?' aus 14 Ländern in: Zielsprache Deutsch 3-1988.
- Seel, Peter C: "Sprache und Kultur, Fragen zum Fremdsprachenunterricht in der dritten Welt: Bedingungen und Grenzen einer 'Interkulturellen Kommunikation', in: Geringhausen J. und Seel, Peter C. (Hg.), "Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen", München 1983.
- Wichterlich, Christe: Landeskunde als interkulturelle Kommunikation Verstehensprobleme zwischen Erste und Dritte Welt, in:
- Müller Bernd - Dietrich, Neuer G. (Hg.) "Praxisprobleme im Sprachunterricht", München, 1984.

DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER TÜRKEI— METHODISCHE UND LERNTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

Tahir BALCI

Wenn wir uns Gedanken über den Fremdsprachenunterricht (FSU) in der Türkei machen, werden wir einsehen, daß er sein Ziel fast nie erreicht. Nachdem ein Schüler die Schule absolviert hat, kann er zumeist nicht einmal einen Minidialog durchführen. Dies betrifft auch die Studenten, die die Fremdsprache (FS) als Nebenfach studiert haben. Selbst Absolventen der Fremdsprachenabteilungen in den Universitäten sind meistens nicht in der Lage, den Anforderungen des FS-Lehrer-Berufs zu genügen oder eine kommunikative Leistung vorzuweisen, die von einem FS-Lehrer zu erwarten ist (abgesehen von solchen, die ihre FS-Kompetenz im Ausland erworben haben).

Mit diesem finsternen Bild der Realität möchte ich nicht die Person des Lehrers zur Zielscheibe machen. Meine Kritik betrifft alle Beteiligten der Fremdsprachenlehrer-Ausbildung, d.h. die Curriculumersteller, Lehrbuchautoren und FS-Lehrer.

Die ungenügende Qualifikation der FS-Lehrer hat m.E. damit zu tun, daß es an den Universitäten, wo sie ausgebildet werden, ebenfalls am qualifizierten akademischen Personal mangelt. Dazu kommt noch, daß eine Lehrkraft bis zu dreißig Wochenstunden Lehrveranstaltungen halten muß, die meistens zu verschiedenen Themenbereichen gehören. Das bringt mit sich, daß die jeweilige Lehrkraft diese Lehrveranstaltungen halten muß, ohne sich darauf genug vorbereiten zu können. Das ist aber ein sekundäres Problem. Das primäre Problem, das ich in diesem Zusammenhang ansprechen möchte, ist, daß die Studenten an Fremdsprachenabteilungen nicht die nötigen Voraussetzungen mit sich bringen. Gemeint ist die Fremdsprachenerziehung, die die Studenten in der Sekundarschule genossen haben. Was auf das Konto der FS-Lehrer geht, ist oben gestreift worden. Den größten Teil des Mißerfolgs bei der FS-Erziehung in der Türkei müssen

wahrscheinlich die Lehrmethoden und damit zusammenhängend die Lehrbücher verantworten.

Bezüglich der Lehrbücher weise ich nur darauf hin, daß in unseren Schulen immer noch solche gehandhabt werden, die vor eineinhalb Jahrzehnten verfaßt wurden. Die Innovationen der letzten 15 Jahre im Bereich der Fremdsprachendidaktik bleiben unseren Lehrbüchern fremd.

Wenn man hierzulande über den FSU spricht, dann begründet man den Mißerfolg der Schüler des öfteren mit dem Fehlen eines Sprachlabors. Man sagt, die und die Schule habe ein Sprachlabor. Na und? Ich vertrete die Meinung, daß Sprachlabors kein Allheilmittel sind, daß sie für eine effiziente FS-Didaktik keinesfalls notwendig sind und mehr noch: daß sie so, wie sie bis jetzt eingesetzt wurden, zur FS-Didaktik nichts Erwähnenswertes beitragen, weil ihre Funktion auch von anderen, weniger aufwendigen Medien erfüllt werden kann. Dies hat man schon lange erkannt, und besonders in den USA wurden viele Sprachlabors abgebaut¹. Auch die Sprachlabors in unseren Schulen werden entweder gar nicht oder sehr selten benutzt².

Das Sprachlabor ist eine Anforderung der wissenschaftlich schon überholten audiolingualen Methode, die unseren Lehrbüchern und auch dem FSU zugrunde liegt. Was ist eigentlich das Trügerische an dieser Methode, das uns dazu verleitet, gegen den Strom zu schwimmen?

Bekanntlich ist die audiolinguale Methode auf der Basis der behavioristischen Lerntheorie entstanden. Diese wurde durch Tierversuche von Pavlov und Skinner begründet³. Sie schließt die Bedeutungsseite der Sprache und des Lernens völlig aus. Das Lernen wird als ein mechanischer Prozeß betrachtet, der ohne Mitwirkung mentaler Prozesse stattfindet; es sei eine Sequenz von Versuch-Irrtum, die durch Belohnung bzw. Bestrafung ankonditioniert bzw. geschwächt wird⁴. Das alles bedeutet, daß die

1) Vgl. Jungblut, Gertrud. Terminologie der Lehr- und Lernphasen im Fremdsprachen-Unterricht. In: Linguistik und Didaktik. Bayerischer Schulbuch-Verlag. München 1974. S. 33-41; vgl. auch Weber, Hans. Fremdsprachenunterricht in den USA. Ein Situationsbericht - 1979. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Lambert Lensing: Dortmund 1979. S. 341-346

2) Vgl. Balci, Tahir. Linguistisch-didaktische Bearbeitung sprachlicher Interferenzfehler bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache unter den Sprechern des Türkischen (Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt) 1990.

3) Vgl. Edelmann, Walter. Einführung in die Lernpsychologie. Band II: kognitive Lerntheorien und schulisches Lernen. Kösel: München 1979.

4) Vgl. Skinner, B. F. Eine funktionale Analyse des Sprachverhaltens. In: Eichler, W./Hofer, A. (Hg.). Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes. R. Piper und Co: München 1974. S. 12-24.

Behavioristen keinen Unterschied zwischen dem Lernen von Tier und Mensch sehen. Wenn dem Tier physiologisch oder instrumental bestimmte Verhaltensweisen ankonditioniert werden können, dann können auch dem Menschen durch bestimmte Konditionierungssequenzen bestimmte (Sprach-) Verhaltensweisen angewöhnt werden. Gerade das war die Annahme der Begründer der audiolingualen Methode. Zu ihrer Durchführung war natürlich das Sprachlabor am geeignetsten. Durch mechanische Drillübungen sollten bestimmte Sprachmuster auswendig gelernt werden. Die Übungsphase verläuft ohne jede Einsicht in die Sprachstrukturen. Die Schrift wird erst dann eingeführt, wenn die Sprachmuster auswendig gelernt wurden...

Es mag sein, daß die Schüler nach allzu anstrengenden mechanischen Drillübungen bestimmte Sprachmuster lernen können. Das Problem ist nun ihre Verwendung in natürlichen Sprech-/Sprachsituationen. Bei meinen zahlreichen Hospitationen habe ich feststellen müssen, daß die Schüler auf das ankonditionierte Sprachmuster zwar korrekt antworten, aber das Tragische war, daß sie diese Sprachmuster inadäquaterweise übergeneralisieren und beispielsweise nicht nur auf die Frage "*wie heißt du?*" mit "*ich heiße x*" antworten, sondern auch auf "*wie heißt dein Freund*" u.ä. Das bedeutet, daß der Behaviorismus und die damit zusammenhängende audiolinguale Methode ihr Ziel, die Bedeutungsseite der Sprache auszuschließen und das Lernen als einen mechanischen Prozeß zu betrachten, erreicht haben: Der Schüler hat zwar ein Satzmuster auswendig gelernt ("*wie heißt du?*" - *ich heiße...*), aber was dieses Satzmuster bedeutet, hat er nicht lernen können.

Entsprechend der audiolingualen Methode schneiden die Schüler auch im Schreiben sehr schlecht ab. Da die Schrift erst dann eingesetzt wird, wenn das jeweilige Satzmuster ankonditioniert wurde, entwickeln die Schüler eine eigene Schrift, die vom Standard stark abweicht und deren Korrektur sehr schwer ist⁵.

Die Wende in der FS-Didaktik müssen wir einsehen und den FSU dementsprechend organisieren. Man hat schon längst erkannt, daß das Lernen von Mensch und Tier grundsätzlich anders ist. Daß in einem audiolingual durchgeführten FSU die Einsicht in die Sprachstrukturen ausbleibt und Sprachmuster geübt werden, bis sie ankonditioniert werden, ist

5) Vgl. Vester, Frederic. Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? Deutsche Verlags-Anstalt. Stuttgart 1975.

einerseits ein wichtiger Faktor, der die Schüler demotiviert; denn die Fremdsprachenstunden werden durch die mechanische Übung von Satzmustern vertan, so daß die Schüler am Ende nicht wissen, was sie gelernt haben, weil sie in Wirklichkeit ohnehin nichts gelernt haben. Andererseits ist es die Verkennung aller lerntheoretischen Tatsachen. Denn, wie auch Knapp⁶ mit Recht darauf hinweist, ist das Verstehen die Basis allen Lernens; es ist das innere Sprechen. Gerade dieses innere Sprechen unterscheidet das Lernen des Menschen von dem des Tieres und gibt uns zu verstehen, daß der Mensch - anders als das Tier - ein denkendes Wesen ist und etwas besitzt, über das ein Tier nicht verfügen kann: die angeborene Fähigkeit, eine oder mehrere Sprachen zu erwerben. Diese Fähigkeit wird vom nordamerikanischen Linguisten Chomsky⁷ "Language Acquisition Device" (Spracherwerbsmechanismus) genannt⁸. Sie ist nicht sprachspezifisch, d.h. sie ist universal (abgesehen von pathologischen Defekten). Durch diese Sprachfähigkeit verfügt das Kind schon mit vier Jahren über ein vollkommenes Regelwerk, das es generalisiert, restrigiert, durch eigene Hypothesen erweitert und anhand dessen es Sätze konstruiert, die es noch nie gehört hat.

Das genügt zu zeigen, daß das menschliche Lernen kein mechanischer Vorgang ist, sondern ein mentaler Prozeß, der in unserem Sprachorgan (im Gehirn) lokalisiert ist. Wir folgern daraus, daß eine konsequente Fremdsprachenlehre dem Lerner die Einsicht in die zu lernenden Sprachstrukturen ermöglichen muß. Der Lerner hat das Recht zu wissen und zu verstehen, was er lernt, wozu er es lernt und in welchen Sprachsituationen das Gelernte angewendet werden kann. Das Lernen muß also kognitiv verlaufen⁹, und zwar besonders dann, wenn es sich um

6) Knapp, Alfred. Fremdsprachenwachstum. Fremdsprachen-Selbstlern-techniken. In: Die Österreichische Volkshochschule. Nr. 144. Verband Wiener Volksbildung. Wien 1987. S. 1-28.

7) Chomsky, Noam. Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Mit einem Interview von Hermann Parret. Athenäum Fischer: Frankfurt /M 1974.

8) der Spracherwerbsmechanismus enthält eine finite Menge geschlossener und eine finite Menge offener Parameter. Die geschlossenen Parameter entsprechen den absoluten Universalien, nämlich den Eigenschaften, die alle natürlichen Sprachen aufweisen müssen; offene Parameter bezeichnen Eigenschaften, die alle natürlichen Sprachen aufweisen können, aber nicht müssen; vgl. dazu Mayerthaler, Willi. Markiertheit in der Phonologie. In: Vennemann, Theo (Hg.). Silben, Segmente, Akzente. Referate zur Wort-, Satz- und Versphonologie anlässlich der vierten Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft. Niemeyer: Tübingen 1982.

9) Vgl. dementsprechend House, Juliane/Kasper, Gabriele. Zur Rolle der Kognition in Kommunikationssituationen. In: Die Neueren Sprachen 1981. S. 42-55.

Sprachelemente handelt, die einen großen Kontrast zur Muttersprache bilden (z.B. die Präfigierungen im Deutschen, deren Erlernung den türkischen Deutschlernern sehr schwer fällt) oder wenn fremdsprachliche und muttersprachliche Elemente homogenisieren (z.B. die sog. Internationalismen bzw. die faux amis, die durch Wanderung von einer Sprache in eine andere ihren Sinn meistens verändern). Ich plädiere hier jedoch nicht für einen FSU, der sich der Grammatik widmet und somit zu einem Linguistik-Kurs wird. Ich bin der Meinung, daß Regelerklärungen nur dann in Frage kommen sollen, wenn dies seitens der Lerner für notwendig gehalten wird. Eine Methode muß sehr flexibel sein und je nach dem Grammatikerklärungen machen, die Muttersprache (MS) einschalten oder den FSU einsprachig durchführen. Das wird aber dem Lehrer erst dann gelingen, wenn er seine Schüler in jeder Hinsicht sehr gut kennt. Denn in einer Klasse gibt es sicherlich verschiedene Lernertypen, deren Lerngeschichte ebenfalls sehr unterschiedlich sein kann.

Wenn dem so ist, dann ist die Kognitivität kein Hindernis für die Kommunikativität eines FSU. Umgekehrt ist sie die Voraussetzung eines jeden FSU, der den Lernern die Fähigkeit beibringen will, im adäquaten situativen Kontext kommunikativ agieren und reagieren zu können. Dementsprechend unterscheidet Rattunde¹⁰ in Anlehnung an P. Corder einerseits zwischen einer auf die formale Wohlgeformtheit der sprachlichen Struktur abzielenden Referenzgrammatik, "die sich in Unterrichtsphasen der Beschreibung, Erklärung und Einübung des Lernstoffes aufbaut und bewußt abrufbar ist, wenn eine Problemsituation dies verlangt, bzw. der Lehrer dazu Anlaß gibt", und einer mentalen Grammatik, die durch kognitiv unbewußte Verarbeitung internalisierter Sprachstrukturen entsteht und in adäquaten Sprachsituationen ganz spontan eingeschaltet wird.

Der Konzeption des kognitiven Lernens wird sehr oft vorgeworfen, sie sei nichts anderes als die Rückkehr zur grammatikalisierenden Übersetzungsmethode; die kognitive Methode propagiere den und schmecke nach dem schon überholten Grammatikunterricht¹¹. Oben habe ich triftige Gründe genannt, warum das Lernen und der kommunikative Unterricht kognitiv verlaufen muß und daß eine Methode nicht sehr starr sein darf. Die Kritik von Krumm betrachte ich als übertrieben und absolut unberechtigt. Im Gegensatz zu seiner Meinung, kognitives Lernen sei eine Mode, ist es

10) Rattunde, Eckhard. Sprachlern- und Spracherwerbsphasen im Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 1982. S. 611-624.

11) Krumm, Hans-Jürgen. Kognitives Lernen. Alternative oder neue Mode für den Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 1979. S. 20-21.

immer noch eine Mode, entsprechend den Anforderungen der schon längst überholten direkten Methode und der audiolingualen Methode sich gegen die Begriffe "Grammatik" und "Regel" aufzulehnen. Wir müssen diese Begriffe schon richtig verstehen und anwenden. Wer kann sich einen Fremdsprachenerwerb vorstellen, der ohne eine finite Menge von Regeln sein Ziel erreichen kann? M.E. niemand. Denn wie auch Larcher¹² es nachdrücklich betont hat, braucht selbst der kreativste und kommunikativste FSU Regeln. Der Fremdsprachenerwerb (FSE), von dem man glauben würde, er verlaufe auch ohne ein Mindestmaß an Regeln - hiermit meine ich etwa den ungesteuerten FSE der Gastarbeiter in verschiedenen Ländern - , kann in keiner Weise kommunikativ sein. Denn trotz ihres langen Aufenthalts im Ausland ist die erste Generation der Gastarbeiter nicht in der Lage, die elementaren kommunikativen Situationen, mit denen sie im Alltagsleben konfrontiert wird, selbständig zu bewältigen. Sie können zumeist weder den Kommunizierenden verstehen noch sich ihm verständlich machen; ihre Sprache ist ein Pidgin, das weder dem muttersprachlichen noch dem fremdsprachlichen System zuzuordnen ist. Umgekehrt kann die zweite oder die dritte Generation die jeweilige FS meistens perfekt sprechen. Das hat natürlich auch biologische und psychologische Gründe aber sie bleiben hier unerwähnt. Mit diesem Beispiel möchte ich lediglich darauf hinweisen, daß der Unterschied zwischen dem FSE der ersten und der zweiten bzw. der dritten Generation der Gastarbeiter in erster Linie lerntheoretische und methodische Gründe hat. Die zweite und die dritte Generation haben meistens einen Sprachkurs oder eine Schule besucht, durch den bzw. die sie die Möglichkeit genossen haben, die elementaren Regeln der FS präsentiert zu bekommen und ihre MS mit der FS - bewußt oder spontan - zu vergleichen, eigene Hypothesen zu bilden, Regeln zu entdecken. Somit wird das Lernen und der Umgang mit der FS nicht nur kreativ, sondern auch kommunikativ. Denn durch die kognitive Erfassung der FS kann der Lerner ihre Elemente korrekt organisieren und anwenden. Das Glück, beim FS-Gebrauch Erfolg zu haben, wird ihre Motivation steigern und sie zu neuen Erfolgen und zur Herstellung neuer Kommunikationssituationen anspornen.

Der Begriff "Grammatik" darf nicht deswegen verurteilt werden, weil er ein Teil des Namens der Grammatik-Übersetzungsmethode ist, die besonders bei der Didaktik des Lateins angewendet wurde und zur Didaktik

12) Larcher, Dietmar. Realistische Ziele für den Zweitsprachunterricht an der Grundschule (Unveröffentlichter Artikel) 1989.

moderner Sprachen nichts beitragen konnte. Die Grammatik ist der Kern eines jeden Sprachsystems, der sich aus dem Sprachgebrauch ihrer Sprecher ergibt; erst sie beugt einem sprachlichen Chaos vor. Die Frage ist nur, wie viel Grammatik der Lerner braucht, um sich auch in der FS kommunikativ zu betätigen. Wie ich oben angedeutet habe, ist das Ausmaß der Regeln vom Lerner zum Lerner variabel, d.h. vom Lernertyp und seiner Lerngeschichte abhängig. Regelerklärungen sind notwendig; dies soll jedoch dann erfolgen, wenn der Lerner es verlangt. Das kognitive Lernen ist also - im Gegensatz zu Krumms Meinung - lernerorientiert. Der Lehrer orientiert sich bei seinem Vorgehen an den kommunikativen Bedürfnissen des Lerners.

In einem anderen Zusammenhang¹³ habe ich erläutert, daß der Fremdsprachenlerner bereits über seine muttersprachliche kommunikative Kompetenz (KK) verfügt; beim FSE handelt es sich lediglich darum, diese Kompetenz auch auf die FS zu transferieren und im Fremdsprachenbereich anzuwenden. Konkret würde das so aussehen, daß er - metaphorisch ausgedrückt - fremdsprachliche Formen lernt, in die er die muttersprachliche KK gießen kann. Diese Gußformen sind die elementaren Bestandteile der Grammatik der FS, deren unbegründete Verurteilung zur Zeit eine hohe Konjunktur hat. Wenn der Lerner diese Verbindung zwischen der muttersprachlichen KK und den elementaren Regularitäten der FS hergestellt hat, muß er sie in natürlichen Sprachgebrauchssituationen¹⁴ anwenden. Erst durch den Sprachgebrauch werden die erworbenen fremdsprachlichen Fähigkeiten gefestigt.

Jedes FS-Lernen muß eine kognitive Basis haben. Das ist so und wird auch immer so sein, ob wir es wollen oder nicht. Denn der FS-Lerner besitzt schon seine MS, die den Erwerb jeder anderen Sprache präjudiziert. Bei der Erlernung jeder fremdsprachlichen Entität - sie mag mündlich oder schriftlich sein - schaltet sich die MS bewußt oder spontan ein; der Lerner vergleicht sie mit der FS und zieht daraus Konsequenzen. Die Ausschließung der Erklärung schwerer Regeln und das Bestehen auf angeblicher Kommunikativität, die man durch Einsprachigkeit erzwingen will, blockiert den FSE-Prozeß, macht ihn rein imitativ und ist zugleich die Verkennung des mentalen Spracherwerbsmechanismus des Menschen und der Unterschiedlichkeit des Lernens von Mensch und Tier. Das Fazit: Das Tier verhält sich imitativ, der Mensch lernt und handelt kognitiv.

13) Vgl. Anmerkung 2).

14) Diesen Terminus habe ich deswegen favorisiert, weil ich unter KK nicht nur den mündlichen, sondern auch den schriftlichen Sprachgebrauch verstehe.

VORSCHLÄGE ZU LEHRINHALTEN DER ÜBERSETZUNGSÜBUNGEN IM RAHMEN EINER ÜBERSETZERAUSBILDUNG

Turgay KURULTAY

In meinem Vortrag werde ich einige Überlegungen und Vorschläge zum Inhalt des Übersetzungsunterrichts bringen. Dabei berufe ich mich auf den Reformvorschlag von Prof. Sayın. Somit sehe ich meinen Vortrag als ein Teil der curricularen Überlegungen, vielmehr über die inhaltliche Festlegung eines Ausbildungszieles.

Mein Interesse gilt also der Übersetzungsausbildung (ÜA) und dazu muß ich gleich betonen, daß sie nicht direkte Übernahme der Modelle sein muß, die an verschiedenen Instituten seit vielen Jahren angewendet werden. Ich kann mir sehr wohl eine curriculare Planung vorstellen, bei der verschiedene Zweige der Germanistik in einer einheitlichen Grundausbildung zusammengebracht sind und die sich in der zweiten Hälfte des Studiums in verschiedenen Disziplinen spezialisiert. Unter Umständen kann ein solches Modell genauso funktional und effektiv wie selbständige Ausbildungsprogramme werden; dafür ist es aber aus ökonomischen Gründen von großem Vorteil, ich meine damit vor allem Ökonomie beim Einsatz von Lehrkräften.

Richten wir zum Einstieg unseren Blick auf das Lehrprogramm des Saarbrücker Instituts für ÜA:

Propädeutikum (1-2 Semester)

Erster Studienabschnitt (4 Semester)

Studienfächer:

Grundsprache: Textanalyse und Stilkunde
 Rethorik

1. Fremdsprache:

Sprachschulung: Grammatik
 Phonetik und Sprechfertigkeit
 Sonstige Lehrveranstaltungen (Wortschatz etc.)

Übersetzung: Fremdsprache–Grundsprache
Grundsprache–Fremdsprache

Auslandstudien

2. Fremdsprache:

Sprachschulung: Grammatik
Phonetik und Sprechfertigkeit
Sonstige LV

Übersetzung: FS–GS
GS–FS

Auslandstudien

Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Übersetzungswissenschaft
Ergänzungsfach

Zweiter Studienabschnitt (4 Semester)

Diplomübersetzer:

1. Fremdsprache:

Übersetzung gemeinsprachlicher Texte:

FS–GS

GS–FS

Übersetzung fachsprachlicher Texte:

FS–GS

GS–FS

Auslandstudien

Gesprächsdolmetschen

2. Fremdsprache:

Übersetzung gemeinsprachlicher Texte:

FS–GS

GS–FS

Auslandstudien

Sprachwiss. Grundlagen,

Übersetzungswiss.

Terminologielehre

Ergänzungsfach

Wie aus diesem Programm ersichtlich ist, besteht die Ausbildung aus zwei Hauptkomponenten: nämlich einer Rahmenqualifikation (RQ) und einer Fachqualifikation (FQ). Die RQ enthält Glieder wie Vertiefung der grund- und fremdsprachlichen Kompetenz, Landeskunde, Ergänzungsfach von einer naturwissenschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtung sowie sprach- und übersetzungswissenschaftliche (ÜW)

Kenntnisse. Zur Fachqualifikation der ÜA gehören die Ü-Übungen anhand der Texte verschiedenen Types wie gemein- und fachsprachlicher Texte. Eine weitere Unterteilung der Ü-Übungen zeigt sich in der Ü-Richtung entweder in die Grundsprache oder Fremdsprache.

Und hier zum Vergleich das Programm der ÜA an Boğaziçi Üniversitesi, das auch für Hacettepe Üniversitesi gilt:

ERSTES JAHR

1. Semester

Hörfertigkeit und mündliche Übertragung I

Schreibfertigkeit in Englisch I

Lesen in Englisch

Einführung in die Sprachwiss.

Wortlehre in Englisch

Türkisch für Übersetzer

2. Semester

Hörfertigkeit und mündliche Übertragung II

Schreibfertigkeit in Englisch II

Schreibfertigkeit in Türkisch I

Einführung in die Übersetzung

Einführung in die Psychologie

ZWEITES JAHR

1. Semester

Schreibfertigkeit in Türkisch II

Struktur des modernen Englisch

Zusammenfassendes Schreiben in Englisch-Türkisch

Einführung in die Volkswirtschaft

Pressesprache in Englisch-Türkisch

2. Semester

Struktur des modernen Türkisch

**Spezifische Übersetzungen I: Wissenschaft, Technologie und
Elementarindustrien**

Übertragung von Reden in die Schrift

Einführung in die Psycholinguistik

Moderne Literatur

DRITTES JAHR

1. Semester

Semiotik

Spezifische Übersetzungen II: literarische Übersetzung

Kontrastive Grammatik Türkisch-Englisch

Betriebswirtschaft

Einführung in die Politologie

2. Semester

Mündliche Übersetzung von schriftlichen Texten I

Konsequenzdolmetschen I

Spezifische Übersetzungen III: Volks- und Betriebswirtschaft

Geschichte der Europa: Gesellschaftliche und wirtschaftliche Struktur

Internationales Recht

VIERTES JAHR

1. Semester

Mündliche Übersetzung von schriftlichen Texten II

Konsequenzdolmetschen II

spezifische Übersetzungen: Politologie und internationales Recht

Übersetzung von Rundfunksendungen

Übersetzungstheorie

2. Semester

Übersetzungsprojekt

Spezifische Übersetzungen I

Übersetzungskritik

Wenn wir diese Programme vergleichen, sehen wir zunächst eine grundsätzliche Parallelität. Die Unterrichtsfächer bei Boğaziçi sind vielfältiger und inhaltlich näher bestimmt. Das ist im Grunde wünschenswert, aber dieses Programm sieht hingegen ziemlich atomisiert aus, zumal die Ergänzungsfächer eine hohe Zahl aufweisen. Die Fertigkeiten innerhalb der Rahmenqualifikation sind zwar näher benannt, inwieweit diese aber das Ensemble der erforderlichen Fertigkeiten wiedergeben, müssen wir bezweifeln.

Dieser Vergleich weist uns bei allen unseren Vorbehalten und Kritiken die Grundstruktur einer ÜA. Ich habe hier allgemein zu bemerken, daß ein Programm der ÜA bei unseren Verhältnissen diese Grundstruktur der RQ und FQ beibehalten muß; die Eigenständigkeiten werden sich in der Fächerkombination und Spezifizierung der Ausbildung zeigen.

Vorerst soviel zum Curriculum einer ÜA. Nun will ich zu meinem eigentlichen Thema übergehen. Ich will versuchen, meine Vorstellung davon zu geben, welche Ziele sich eine ÜA setzen soll, die auf der einen Seite praxisorientiert, auf der anderen Seite aber zugleich bildungsfördernd sein will und welche inhaltlichen Elemente zu diesen Zielen Rechnung tragen würden.

Zunächst will ich eine Grundregel der Übersetzung in Erinnerung rufen, die mir zum Ausgangspunkt dienen soll:

Die Ü ist nicht eine rein sprachliche Umkodierung, sondern ein Produkt der Entscheidungen des Übersetzers unter Berücksichtigung einer bestimmten Kommunikationssituation. Das bedeutet mit einfachen Worten, daß die Ü-Lösung meistens nicht vorbestimmt ist. Sondern der Übersetzer muß sie ins Leben rufen. Kein Lexikon, keine Musterübersetzung und kein Computer kann den Übersetzer ablösen.

Die unmittelbare Konsequenz dieser Tatsache für die Übersetzungsdidaktik (ÜD) ist die Forderung, daß wir den Studenten nicht eine Liste der Äquivalenzpaare in zwei Sprachen geben müssen. Die Aufgabe der Ausbildung besteht sondern darin, daß den Studenten ein Basiswissen und methodisches Werkzeug vermittelt wird.

Demnach kann eine ÜA dann praxisorientiert werden, wenn dieses Basiswissen auf einen bestimmten Anwendungsbereich (z.B. eine Berufspraxis) eng bezogen wird; und bildungsfördernd kann sie dann werden, wenn das Basiswissen umfangreich ist und das methodische Wissen die Absolventen dazu befähigt, in verschiedenen Bereichen als Übersetzer tätig zu werden und sich berufspraktisch selbst weiter zu vertiefen.

Die wichtigste und aktualste Frage aller ÜD ist der Aufbau der Ü-Kompetenz. D.h. man fragt, welche Fertigkeiten einen befähigen, Übersetzungen zu verwirklichen, die die Qualitäts- und Ergonomieerfordernisse erfüllen. Dies ist weiterhin eine brennende Frage der ÜW Arbeiten. Hier möchte ich einen Überblick über diese Fertigkeiten geben, ohne in die theoretische Diskussion einzusteigen und Anspruch auf ein komplettes Modell zu erheben.

Wie es heute unter Ü-Wissenschaftler einheitlich vertreten wird, ist das Übersetzen-Können nicht eine einfache Summe von zwei Sprachkompetenzen. (Trotz der Meinungseinheit der Theoretiker müssen

wir diese Tatsache immer noch betonen, weil wir heute von einem geläufigen Verständnis in diesem Punkt nicht sprechen können. Nicht nur die Leute auf der Straße, sondern auch öffentliche Institutionen, ja sogar Sprachausbildungsstätten verschiedener Art brauchen hierfür Aufklärung.) Bei diesem Einwand ist vor allem die Art der Zweisprachigkeit abzufragen. Guter Übersetzer muß Einblick in die Feinheiten dieser zwei Sprachen haben und mindestens in einer von ihnen, und zwar in derjenigen, die als Zielsprache der Übersetzung gilt, das sprachliche Niveau eines Schriftstellers, genauer: eines Textemachers besitzen. Außerdem müssen diese zwei Sprachen in besonderem Maße miteinander koordiniert werden. Das impliziert einerseits ein fließendes Hin- und Herwechseln und andererseits ein kontrastives Wissen über strukturelle, lexikalische und konventionelle Unterschiede. Soviel zur sprachlichen Seite der Ü-Kompetenz. Eine sehr wichtige Komponente, die oft vernachlässigt wird, ist die kommunikative Kompetenz des Übersetzers. Der Übersetzende befindet sich bekanntlich in einer besonderen kommunikativen Situation, da er die Vermittlerrolle zwischen Ausgangskultur und Zielkultur, zwischen Ausgangstext-Autor und Zieltext-Leser übernimmt. Das erfordert nicht nur ein breites Hintergrundwissen über zwei Welten, sondern darüber hinaus ein Bewußtsein und methodisches Wissen darüber, was die Probleme und Lösungswege einer solchen Kommunikation sind. Der Übersetzer muß nämlich wissen, welche Faktoren zu berücksichtigen, welche Grenzen gegeben sind, welche Folgen seine sprachliche Handlung heranzuführen können usw.

Sehr wichtig ist auch der Umgang mit den Hilfsmitteln wie Wörterbücher, Enzyklopädien, Paralleltexte u.a., die zum Nachschlagen und Recherchieren dienen. Diese Forderung ist ein Ausdruck der Tatsache, daß der Übersetzer immer neue Probleme lösen muß.

Weitere Anforderung an den Übersetzer ist explizites Wissen über sprachliche Phänomene, was nicht abstrakt theoretisch sein muß. Damit meine ich, daß er einen Text, eine sprachliche Einheit und die kommunikative Situation analysieren und dadurch seinen Sprachgebrauch bewußt lenken kann.

Gut und schön. Aber sind diese Ziele von unseren Abteilungen erreichbar? Nicht um das Niveau zu senken, aber um praxisgerecht zu sein, muß das Ausbildungsziel an verschiedenen Seiten begrenzt werden. In folgenden Punkten müssen wir uns daher jeweils für eine Alternative entscheiden:

- Soll Übersetzer oder Dolmetscher ausgebildet werden?
- Soll literarische oder sachliche Übersetzung gelehrt werden?

— In welchem Fach (oder welcher Fächerkombination) soll die Übersetzung spezifiziert werden?

Im weiteren gehe ich von einer Ausbildung für Fachübersetzer aus. Im Lichte der Erläuterungen über die Ü-Kompetenz und bei dieser Festlegung sehe ich die folgenden Inhalte für Ü-Übungen erforderlich (abgesehen davon, in welchen einzelnen Unterrichtseinheiten sie abgedeckt werden). Hier brauche ich die allgemeine RQ nicht zu erwähnen:

—Der Umgang mit einem Text, der zu übersetzen ist (übersetzungsbezogene Lesart des Textes)

—Die Fähigkeit zur Zerlegung einer sprachlichen Einheit in ihre Glieder (vor allem die semantische Merkmalsanalyse)

—Darlegung der wichtigsten syntaktischen und lexikalischen Probleme des jeweiligen Sprachenpaares

—Der Aufbau des Übersetzungsprozesses.

—Ü-Prozeduren (solche wie Paraphrase, Transformation, Interlinearübersetzung, Redistribution u.a.)

—Sachwissen im gewählten Fach

—Terminologiewissen des jeweiligen Sachfaches

—Vergleichende fachspezifische Textsortenkonventionen in beiden Sprachen

—Gemeinsame und unterschiedliche Dimensionen der literarischen und sachlichen Übersetzung

—Wissen über die zur Verfügung stehenden Hilfsmittel (verschiedene Wörterbücher, Enzyklopädien und Paralleltex te) und Methoden des Recherchierens

—Übersetzungswissenschaftliche Kenntnisse und die Grundbegriffe der Übersetzungstheorie

Teilweise können wir diese Inhalte auch in heutiger Form des Germanistikstudiums realisieren. Aber soviel ist klar, daß alle Bestrebungen zum Ausbilden von Übersetzern unter heutigen Bedingungen auf dem halben Weg bleiben müssen. Dieser Umstand bestärkt eben den Gedanken für die Umformung des Studiums.

In meinen Ausführungen bin ich in zwei wichtige Aspekte der ÜD nicht eingegangen: Das sind die Voraussetzungen (lerner- und lehrerseits) und die Methodik des Ü-Unterrichts. Aus Zeitgründen mußte das auch sein. Nur ganz allgemein will ich bemerken, daß die Übersetzer Ausbildung in besonderem Maße Lernerorientiert sein muß. Der einfache Grund dafür liegt in dem individuellen Charakter jedes Ü-Produktes, wenn wir die Septuaginta (das ist die erste Bibelübersetzung, bei der 72 Übersetzer und jeder selbständig auf der Insel Pharos gearbeitet haben sollen) nur als eine Zumutung nehmen wollen.

Einen Punkt zur Organisation der Ausbildung muß ich doch erwähnen, der uns Germanisten in Zweifel führen könnte. Das ist die Frage danach, wie das Sachwissen im Ergänzungsfach zu vermitteln ist und wie die Ü-Übungen mit fachlichen Texten durchzuführen sind. Es ist offensichtlich, daß dieses Sachwissen nicht bei unseren Abteilungen angeboten werden kann. Die Studenten sollen daher das Ergänzungsfach an den zuständigen Abteilungen bekommen. Damit wird aber das Problem nicht gelöst. Denn die Studenten müssen zweisprachige Terminologiearbeit machen und die fachspezifischen Ü-Probleme in den fachbezogenen Ü-Übungen kennenlernen. Diese zeitaufwendige Aufgabe fällt ohne Zweifel auf uns zu. Und dies bedeutet nichts anderes als Einsatz der Lehrkräfte, die dieses Sachwissen und Ü-Erfahrung im jeweiligen Fach besitzen. Wie dieses Problem gelöst wird, hängt von Bedingungen einzelner Abteilungen ab. Entweder müssen sich einige Lehrkräfte in dieser Richtung weiterbilden oder müssen neue, kompetente Lehrkräfte herangezogen werden.

Wie es vom Ganzen hervorgeht, braucht die Verwirklichung eines solchen Projektes weitere Schritte zur Konkretisierung des Ausbildungsprogrammes und zur institutionellen Organisation. Das ist sicher eine Menge Arbeit und eine reibungslos erfolgreiche Praxis ist wahrscheinlich nicht von Anfang an zu erwarten; es ist aber in jeder Hinsicht ein näheres und weniger mühsames Ziel als Gründung einer selbständigen Abteilung für ÜA, die wiederum in der gegenstandslosen Konkurrenz zu heutigen Abteilungen stehen würde.

YÜKSEKÖĞRETİMDE GENÇLİK YAZINI

Selahattin DİLİDÜZGÜN

Her yıl öğretim dönemi başında 1. sınıf öğrencileriyle yaptığımız anketlerin sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin büyük çoğunluğunun hemen hiç kitap okumadıkları gerçeğiyle karşı karşıya kalıyoruz. Bunların içinde üniversite düzeyine gelmelerine karşın henüz tek bir roman ya da başka türde bir kitap dahi okumamış olanlar var. Ne yazık ki eğitim sistemimiz bu gibi öğrencilerin yetişmesine çok elverişli. Dahasını söylemek gerekirse, üniversitede başarılı bir dört yıl geçirip de kitap okumanın gerekliliğine inanmayan örneklere bile rastlamak olası.¹

Okuma sorununu tek bir nedene bağlamaya olanak yok elbette. Ben burada okuma sorununun çeşitli temelleri ve nedenleri üzerinde durmak istemiyorum. Çünkü bu konu hem benim konumun dışında kalıyor, hem de bu sorunu etraflıca incelemek için daha geniş zamana gereksinim var. Her ne kadar sorun şu an bizim dışımızda kalıyor ve konuşmalarımızın çerçevesini aşıyorsa da bizler, yani Alman dili-edebiyatı ve eğitim bölümleri olarak bu koşullar içinde neler yapabiliriz ve özellikle de henüz çok genç bir araştırma alanı olan 'gençlik yazını'ndan bu doğrultuda nasıl yararlanabiliriz kısaca bu konu üzerinde durmak istiyorum.

Önce gençlik yazını kavramına açıklık getirmeye çalışalım. Bu alanda çeşitli görüşler ileri sürülmesine karşın yine de genel geçerli bir sonuç çıkartmak olası. Bazı kuramcılara göre gençlik yazını, gençler tarafından gençler için üretilen yazın. Öte yandan bazılarına göre ise gençlerin ilgisini ve dikkatini çeken konuları ele alan, onların sorunlarını dile getiren onlara özgü olarak hazırlanmış yazınsal metinlerdir. İkinci görüş daha yaygın olmasına karşın yeterli olmamakta. Bu doğrultuda, özellikle 14-22 yaşlarını hedef alan birçok kitap üretiliyor kuşkusuz. Ama tüm gençliğin yalnızca bu kitaplarla sınırlı kalıp kalmayacağı sorusu sorulduğunda daha geniş bir 'gençlik yazını' tanımlamasına gerek olduğu görülüyor. Bu nedenle gençlik

1) İpşiroğlu, 1989: s 7-8

yazını için "yalnızca gençlik için üretilen yapıtlar değil, ister kendi edebiyatımızdan, ister dünya edebiyatından olsun gençliğin alımlama koşullarını, beklentilerini, belli bir ölçünün dışında zorlamayan, zorlamadığı için de 'zevk' veren severek okunan kitaplardır"² demek yerinde ve yetkin bir tanımlama olacaktır sanıyorum. Yani gençler kendi yaş grupları için özel olarak üretilen yazınsal metinleri okuyacakları gibi yetişkinler için oluşturulan yazından ilgilerini çeken örnekleri de okuyabilirler, okumaktalar da. Bu durumda gençlerin severek okudukları herşeyin gençlik yazını kapsamına girdiğini söylemek yanlış olmaz. Başka deyişle gençlik yazını - yetişkin yazını diye iki farklı alanın varlığından söz etmek pek doğru değil. Yazın bir bütündür. Bu bütünden hem yetişkinler, hem gençler kendi alımlama koşulları doğrultusunda yararlanırlar, okurlar.³

Kısaca gençlik yazının kapsamını belirledikten sonra bizim öğrencilerimiz için bu yazın ne gibi olanaklar sunmakta, bizler ondan nasıl yararlanabiliriz görmeye çalışalım.

Dikkat edilirse gençlik yazınının tanımında bir durağanlık, katı bir çerçeve yok. Tanımın özünü, gencin ilgisini ve okumaktan zevk duyduğu her tür kitap oluşturuyor. Yukarıda değindiğimiz 'okuma alışkanlığı' sorununu aşmak için bu anlamdaki gençlik yazınından yararlanmanın olumlu sonuçlar vereceği kanısındayım. Çünkü burada program ya da öğretmen merkezli bir metin seçiminden çok öğrencinin/gencin ilgisi önplanda yer alıyor. Gençlik yazını bu özelliği bakımından dersteki motivasyonu yükselteceği gibi okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin bu sorunu aşmalarına da yardımcı olacaktır. Öğrenciyi bilinçli ve seçerek okuma biçimine doğru götürecektir, dahası ona çağdaş bir birey olmanın koşulu olan bağımsız karar verebilme, eleştirel bakma ve düşünme gibi özellikler kazandıracaktır. Bunun yanı sıra özellikle estetik değeri ağırlıkta olan kitaplar ile yararsız, sıradan ve bir anlamda 'kiç' diyebileceğimiz türdeki kitapları ayırımsamaya başlayacaktır.

Gençlik yazınına ilişkin metinleri genelde iki ana bölüm altında toplayabiliriz. Bunların birincisi gerçekçi gençlik yazını ki, bu gruba çeşitli inceleme, tarihsel romanlar gibi daha somut gerçekleri dile getiren kitaplar giriyor. Gençlere yönelik olarak oluşturulan bazı gerçekçi polisiye romanları da bu gruba sokabiliriz. (Örneğin E. Kästner'in bazı kitapları bu gruba girebilir.)

İkinci ana bölüm ise fantastik gençlik yazını. Bu grubun içine de bilim kurgudan masallara, efsanelere değin kurmaca yönü ağırlıklı bütün türler girer.

2) Sayın 1987: s 77

3) Bu konuda ayrıntılı bilgi Kast, 1985: s 14

Gençlik yazınından söz ederken masallar konusunda önemli gördüğüm bir noktaya değinmek ve bu konuda bir de örnek vermek istiyorum. Gençlik yazınında masalın işi nedir diye düşünülebilir. Fakat yazının her türlü sınırı aştığı, konu, biçim ve biçem bakımından bütün kalıpları kırdığı günümüzde masal türü de farklı uygulamalar geçiriyor.

Bilindiği gibi yazında parodi, bilinen tanınan bir yapının çoğunlukla biçiminin korunarak içeriğinin yergili ve abartılı olarak değiştirilmesi olarak tanımlanıyor. Masallar da günümüzde yoğun biçimde parodileştiriliyor. Bunun nedeni de masalların sunduğu tek yönlü ve çoğunlukla belli erdemleri içeren iletisinin artık günümüzde değişmeye başladığını göstermek olsa gerek. Yani tek anlamlı katı ileti, yerini daha esnek ve eleştirel bir iletiye bırakıyor. Çünkü masal parodilerinin ardında çoğunlukla sosyal bir eleştiri ve yergi söz konusu.⁴ Kısaca buradaki amaç gençlerde masallar aracılığıyla eleştirel bakışı uyandırmaktır diyebiliriz.

Hepimizin bildiği 'Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler' masalının ilginç bir parodisini Sophie Brandes "Schneewittchen '85" ismiyle kaleme almış. Burada Pamuk Prenses günün gençlik modasını tam olarak uygulayan fakat çağın olumsuz koşullarını da yaşayan hırçın bir genç kızdır. Evde üvey annesi onu, o da üvey annesini sürekli kıskandığından çeşitli sorunlar çıkar. Onu evden uzaklaştırmak isteyen annesiyle babası çeşitli yollar ararlar. Oysa Pamuk Prenses günün koşullarına göre kendi başının çaresine bakmayı yeğler. Bu arada yaşadığı yoğun gerilim onun baş ağrılarının artmasına ve durmadan ağrı kesici almasına neden olur. Sonunda herşeyden bıkan Pamuk Prenses yedi müzisyen gencin ev işlerini yapmak için onların yanına taşınır. Burada mutludur. Gençler ona çok iyi davranır. Ancak üvey anne onu burada da rahat bırakmaz. Bu nedenle kısa sürede uyuşturucu bağımlısı olan Pamuk Prenses soluğu hastanede alır. Burada tanıştığı yakışıklı psikoterapist doktor Prens onu tedavi olması konusunda ikna eder, ve tedaviye başlarlar.

Metnin, Almanya koşulları ve Alman öğrenciler için düşünüldüğünde hiç de yadırgatıcı olmadığını görebiliriz. Çünkü reşit olan hemen her genç bir süre sonra ailesinin yanından ayrılarak kendi başına bağımsız bir yaşam kurma çabasını taşıyor Almanya'da. Bu nedenle metnin Alman öğrencilerin sorunlarına bir ölçüde ışık tuttuğunu söyleyebiliriz. Ancak metin bizim öğrencilerimiz için düşünüldüğünde bazı yadırgamalara ve tepkilere neden olmakta.

4) Bu konuda ayrıntılı bilgi Pischke, 1977: s 98

Anabilim dalımızdaki yüksek lisans öğrencilerinin 'Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Semineri' kapsamında lisans öğrencileriyle yaptıkları bir deneme dersinde öğrencilerin metne karşı olumsuz tepkiler gösterdiklerini öğrendik. Lisans öğrencilerimizi bu metinde yadırgatan en önemli şeylerden birisi metinde geçen 'Wohngemeinschaft' kavramıydı. Bizde henüz böyle bir kavram yok. Oysa parodideki Pamuk Prenses 'Wohngemeinschaft'a yedi erkeğin yanına taşınıyor ve onlarla birlikte yalnızca bir arkadaş olarak yaşamaya başlıyor. Sanırım bizim öğrencilerimizin tepkisine yol açan şey gencin evlenmeden önce ailesini terk etmesi ve bir kızın erkeklerin arasında yaşamasıydı. Sözümlü ettiğimiz deneme dersinde dikkat çeken diğer önemli bir nokta da parodinin sonuyla ilgili. Parodinin sonunda Doktor Prens yalnızca kızı iyileştirmeye, uyuşturucu bağımlılığından kurtarmaya karar verir. Aralarında gerçek masalda olduğu gibi duygusal bir ilişki söz konusu değil. Bu son hemen bütün öğrencileri yadırgatmıştı. Çünkü hepsi bir happy end beklentisi içinde olduklarından düş kırıklığına uğramışlardı.

Parodide bu beklentilerin amaçlı olarak kırılmasıyla, yaşamın gerçekçi yanlarına işaret edilirken gençlere yaşamda herşeyin masalsı güzellikte olmadığı ve herkesin kendi yaşamından sorumlu olduğu, uyuşturucunun hiçbir çözüm getirmedeği iletisi verilmek isteniyor.

Sanırım bu son bizim öğrencilerimizi yadırgattığı kadar olumlu sonuçlar da yarattı. Ayrıca örneğin bir 'Wohngemeinschaft' a karşı gelişen tepki, onların yabancı olanı bir yabancı gözüyle alımlayıp yabancıyı tanıma olanağı da verdi.

Parodide 'Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler' masalı dış biçimini koruduğunu söyleyebiliriz. Oysa içerik bütünüyle günümüz koşullarına göre değişmiş, beraberinde önemli bir gerçeği de getirmiştir. Yani günümüz gençleri yaşadıkları sıkıntıları, gerilimi, aileleriyle olan uyumsuzluk ve iletişimsizliği uyuşturucu maddelerde aramaktalar çoğunlukla. Soruna özellikle Almanya açısından baktığımızda durumun hiç de abartılı olmadığını görürüz. Parodiden çıkması gereken sonuç, bugün birçok gencin uyuşturucu kullanmasının ardında yetişkinlerin de biraz sorumlu olduğu, fakat bu sorunların aşılabilir olmadıklarıdır. Sonuçta herşey sağlıklı bir iletişim kurmaya dayanıyor.

Böyle bir masaldan yola çıkılarak bu parodinin derslerde kullanılması sanırım bütün öğrencilerin dikkatini çekecek, onları birlikte düşünmeye üretmeye ve metin üzerinde istekle çalışmaya itecektir. Çünkü öğrenci daha okuma aşamasında bile tanıdık motifler üzerinde, masaldan ayrı olan yanlar üzerinde düşünmeye başlayarak kendini bir hesaplaşma içinde buluyor.

Öğrencilerin gireceği böyle bir motivasyon ortamı da dersteki aktiviteyi artıracak gibi, onlarda okuma isteği de uyandıracaktır kuşkusuz.

İşte baştan beri sözünü ettiğimiz okuma sorununun aşılmasında ilk adımlar bu yolla atılabilir. Bu gibi örnekleri de değişik biçimleriyle çoğaltmak olası.

Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim bölümlerinde gençlik yazınının önemini bir kez daha vurgulamak istiyorum. Çünkü buradaki öğrencilerin hem kendilerinin okuyan kişi olmalarının önemi hem de öğretmen olduklarında öğrencilerine bu konuda aktaracakları bilgi birikimleri göz önüne alındığında sorunun önemi ortaya çıkıyor sanırım.

Yararlanılan Kaynaklar

- İpşiroğlu, Zehra: "Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme", İstanbul 1989
Kast, Bernd: "Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht", München, 1985
Pischke Hildegard: "Literatur für Kinder", Hrsg. von Maria Lypp, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Beiheft 7, Göttingen 1977
Sayın, Şara: "Gençlik Edebiyatı Nedir?", Gösteri, Aralık 1987 Sayı 85

ALMAN DİLİ YAZINI VE EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDE YAZIN ELEŞTİRİSİ DERSİ

Çağlar Tanyeri ERGAND

Sözlerime, Türkiye genelindeki üniversite gençliğinin bir parçası olarak İ. Ü. Alman Dili Eğitimi Bölümüne gelen öğrencilerin düşünsel özelliklerini kısaca saptayarak başlamak istiyorum. Bölümümüze gelen öğrenciler yüksek öğrenimlerine bilindiği gibi genelde otoriter bir aile ve okul eğitiminden geçtikten sonra başlamaktadırlar. Ailede gençten, kendisine sunulan tek yönlü görüşleri sorgulamadan benimsemesi, okulda da önüne sürülen bilgi yığmacasını öğrenmeden ezberlemesi beklenmektedir. Orta öğretim ve eğitim kurumlarında uygulanmakta olan ezberci sistem öğrencinin düşünme, başka bir deyişle anlayarak öğrenme, öğrendiğini sorgulama ve öğrendikleri arasında bağlantılar kurma yetisini kullanıp geliştirmesini büyük ölçüde engellemektedir. Bu anlamdaki düşünmenin olmadığı yerde eleştirel düşünceden söz etmek olası değildir. Eleştirel eğilimlerin ortaya çıktığı durumlarda da, eleştiri salt sezgisel düzlemde kalmakta ve bilgi yetersizliği yüzünden bilinçli ve yeni önerilerle beslenememektedir. Bu saptamalar hiç kuşkusuz yalnızca bizim öğrencilerimize özgü olmayıp, ülkemizde üniversiteye başlayan genç kitlenin çoğunluğunu içermekte ve genel eğitim politikasının belirlediği bu gerçeğin olumsuz siyasal, toplumsal ve ekonomik sonuçları hepimizce bilinmektedir.

Bu bağlamda Alman Dili Yazını ve Eğitimi bölümlerinin lisans programlarına yazın eleştirisi dersinin konmasının, öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını değiştirmeleri açısından yararlı olacağı kanısındayım. Böyle bir ders bir yandan söz konusu bölümlerin ulaşması gereken genel amaca katkıda bulunacak, öte yandan da yazın eleştirisi alanında işlevsel olabilecektir. Bu anlamda yazın eleştirisi dersinin amaç ve işlevi şöyle belirlenebilir:

1- Yazın eleştirisi aracılığıyla genel anlamda düşünmeyi ve düşüncüyü temellendirmeyi öğretmek,

2- Topluma, demokratikleşme sürecine katkıda bulunacak eleştirel bakışı bilenmiş bireyler kazandırmak,

3- Ülkemizde yazın eleştirisi alanındaki boşluğu dolduracak uzmanlar yetiştirmek,

Yazın eleştirisi dersinin amacına ulaşabilmesi ve işlevsel olabilmesi için nasıl bir yöntem uygulanmalıdır? Bu soruyu teknik ayrıntılara inmeden, ana hatlarıyla bir taslak önererek yanıtlamaya çalışacağım.

Her konuda temellendirilmiş eleştiri hiç kuşkusuz sağlam bir bilgi birikimi gerektirir. Bu doğal olarak yazın eleştirisi için de geçerlidir. Eleştirilecek yapının tarihsel arka planı, yazarın yazın tarihi içindeki yeri, diğer yapıları, biçemi ve benzeri bilgiler eleştirinin önkoşuludur.

Bu açıdan yazın eleştirisi dersinin temelini diğer yazın derslerinde (Yazın Bilime Giriş, Yazın Tarihi, Yazın Kuramları, Metin Açıklaması v.b.) kazanılan bilgi ve öğrencinin yazına yaklaştırılması oluşturur. Eleştiri dersinin eleştirilecek yazınsal metinlerin seçiminde diğer yazın derslerinde sözü edilen ya da okunan metinleri dikkate alması yararlı olacaktır, böylece eleştiri dersiyle diğer yazın dersleri arasında sağlanması amaçlanan bütünlük gerçekleştirilebilir. Ayrıca seçilen yazınsal metinlerin ilk aşamada öğrencilerin yaşam pratiğiyle açık koşutluklar kurabilecek; öykü, novel, şiir ya da dram gibi görece kısa ve öğrencilerin dil düzeyine uygun olması bu dersi daha anlamlı ve çekici kılabilir.

Seçilen yazınsal metnin derste ya da ders dışı okunmasından sonra öğrenciler öznel görüşlerini - doğru ya da yanlış- dile getirmekte özgür bırakılmalı ve bu görüşler tartışmaya açılmalıdır. Böylece öğrencilerde dersin amaçladığı düşünsel süreç başlatılmış olur. Öğrencilerin yanlışları öğreticinin de yardımıyla sürekli metne dönerek ve metnin sunduğu verilerle düzeltilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerden, kendi görüşlerinin metne uygunluğunu ve ortaya çıkan yorum olanaklarını metin dışı bağlama yönelerek sınamaları da istenebilir. Bu noktada öğrenci, diğer yazın derslerinden edindiği bilgilere ya da araştırmaya yöneltilmiş olur.

Öğrencinin metne bu şekilde yaklaştırılmasından sonraki aşama da, özellikle kalabalık sınıflarda grup çalışmasına başvurularak, her gruptan söz konusu yazınsal metin üzerine bir eleştiri yazısı yazması istenebilir. Bu yazılar en iyi ihtimalle daha önceki aşamada gerçekleştirilen ön çalışmanın bir yansıması olacak, başka bir deyişle yapıtı yorumlayıp açıklamalar getirmekle yetinecektir. Oysa eleştiri bilindiği gibi, işlevi gereği yapının sanatsal değerini belirlemek açısından salt açıklayıcı ve yorumlayıcı değil, yargılayıcı ve değerlendiricidir de. Ancak öğrencilerin çalışmalarında ilk aşamada eleştirinin temel ögesi olan yargının eksikliği son derece doğaldır, çünkü öğrenciler eleştirinin kuramsal temeline ilişkin henüz hiçbir ön

bilgiye sahip değildirler. Bu bağlamda öğrenciler kendi çalışmalarını, öğretici tarafından seçilen ve aynı yazınsal metni ele alan, iyi temellendirilmiş bir ya da birden çok eleştiri yazısıyla karşılaştırabilirler. Örnek olarak sunulan bu yazılar aracılığıyla öğrenciler bir yandan kendi eksikliklerini saptarken, öte yandan da 'İyi bir eleştiri yazısı hangi içeriksel öğeleri kapsar?' sorusuna ellerindeki örneklerden yola çıkarak yanıt aramaya başlamalıdır. Bu soruya öğreticinin de yardımıyla aranan ve getirilen yanıtlarla öğrencilerin soyutlama yetileri harekete geçerken, eleştirinin de kuramsal temeli belirlemeye başlar. Ortaya çıkan sonuçlar gerek öğreticinin bilgi birikimi, gerekse eleştiriyle ilgili, öğrencilerin dil düzeyine uygun kuramsal metinlerle desteklenmeli ve tamamlanmalıdır. Bu aşamada öğrencilerin varması gereken sonuçlar şöyle toparlanabilir: Yazın eleştirisi konusu ve işlevi gereği bilgilendirici, çözümlayici, yorumlayıcı ve değerlendircidir, yazın eleştirisi yargısını nedenlemelidir.

Böylece öğrenci yazın eleştirisinin kuramsal temelini özümsemeli, başka bir deyişle gereken kuramsal bilgiyle donatılmalı, ancak bu bilginin yazın eleştirisini yorum ve yargı açısından şematize edemeyeceğini de kavramalıdır. Bu bilincin oluşturulmasında yine örneklerden ve grup çalışmasından yararlanılabilir: aynı yazınsal metin üzerine aynı ortamda farklı zamanlarda, aynı zamanda farklı yorum ve yargılarını belirleyen koşullar yine öğrencinin düşünme yetisinden yararlanılarak saptanabilir. Böylece öğrenciler yazın eleştirisinin özellikle yorum ve yargı aşamasında çağdan çağa, toplumdan topluma ve bireyden bireye değişkenlik gösterdiğini görecek ve bu durumun nedenlerini sorgulamaya başlayacaktır. Bu bağlamda ortaya çıkması gereken sonuç şudur: çağ, ortam ve bireye göre değişen farklı alımlamalar, farklı yazın anlayışlarıyla, bu anlayışların değerlendirme ölçütleri, bu sürecin içinde yaşayan eleştirmenin seçtiği dünya görüşü ve yazın anlayışı yazın eleştirisinde ortaya çıkan yorum olanaklarını ve farklı değerlendirme ölçütlerini belirler. Yazın eleştirisi nesnel olduğu ölçüde, eleştirmenin seçtiği ya da oluşturduğu eleştiri yöntemi doğrultusunda ve düş gücünü kullandığı oranda öznel de. Bu açıdan aynı yapıt farklı eleştirmenler tarafından, farklı zaman ve ortamlarda çeşitli açılardan aydınlatılıp değerlendirilebilir. Örneklerle özellikle eleştirinin bu yönü üzerinde durulması, öğrencilerin farklı bakış açılarıyla karşılaştırılması açısından son derece önemlidir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli nokta, yazın eleştirisinin biçimsel özellikleridir. Eleştirinin biçimine ilişkin hazır reçeteler olmamakla birlikte, öğrenciler yine örneklerden yola çıkarak, dilin anlaşılabilirliği, okurda ilgi uyandırma, yargının başta ya da sonda verilmesi, alıntılardan yararlanma gibi temel biçim ve biçem öğelerini saptayabilirler. Burada yine

grup çalışmasından yararlanılabilir. Öğrencilerin saptamaları kuramsal metinlerle desteklenip tamamlanmalıdır.

Eleştiri dersinin son aşamasını yazma eylemi oluşturacaktır. Yazma aşamasıyla birlikte öğrenci için özgür yaratım süreci başlar. Bu sürecin temelini de o zamana dek yapılan çalışmalar oluşturacaktır.

Öğrenciler kendi sınırları içinde belli bir yazma olgunluğuna eriştikten sonra, tiyatro, şiir, roman ya da film eleştirisi gibi eleştirinin belli bir alanında yoğunlaşabilirler. Bu yoğunlaşma söz konusu alanların seçmeli eleştiri dersleri olarak lisans programına konmasıyla sağlanabilir.

Buraya dek betimlemeye çalıştığım yöntemin içindeki aşamalar hiç kuşkusuz yer değiştirebilir ya da bunlara yenileri eklenebilir. Ama bu yöntemde değiştirilmemesi gereken yön öğrenci odaklı olması ve metinlerle çalışmasıdır. Anlaşılabileceği gibi öğrencilere üç tür metin sunulmaktadır.

1- Yazınsal metinler

2- Seçilen yazınsal metinlerle ilgili eleştiri yazıları

3- Yazın eleştirisiyle ilgili kuramsal metinler. Öğreticinin ise sadece yönlendirici bir işlevi vardır. Edinilmesi amaçlanan bilgi eldeki malzemenin yardımıyla öncelikli öğrencinin kendisi tarafından çıkartılmalı, ancak bundan sonra kuramsal metinler ve öğreticinin yardımıyla dizgeleştirilmelidir. Başta saptanan amacın ancak böyle bir yöntemle gerçekleştirilebileceği kanısındayım.

Bu dersin sonucunda her öğrenciden yetkin bir yazın eleştirmeni olması beklenemez hiç kuşkusuz, çünkü eleştirmen sanatçı duyarlığına ve yazarlık yeteneğine sahip olan kişidir. Bu anlamda yazın eleştirisi de başlı başına bir yaratıdır. Önemli olan yetenekli ve istekli öğrencilerin bulgulanması ve bu alana kazandırılmasıdır.

VORSCHLÄGE ZU EINEM LERNERORIENTIERTEN LITERATURUNTERRICHT

Nilüfer KURUYAZICI

Bei unseren zweitägigen Überlegungen zur curricularen Planung im Bereich Germanistik und Fremdsprachendidaktik sind wir im allgemeinen davon ausgegangen, daß wir unsere Erziehungsziele neu durchdenken und formulieren müßten. Wir sind uns auch darüber einig, daß wir dazu bereits eine bestimmte Vorstellung von unseren Studenten, von ihrer bisherigen Erziehung an den türkischen Sekundarschulen und den Ergebnissen dieser Erziehung haben und dies bei der Neubestimmung unserer Lernziele mit in Betracht ziehen müssen. Und gerade an diesem Punkt würde sich die curriculare Planung unserer Abteilungen als Auslandsgermanistik von den Erziehungszielen der Inlandsgermanistik unterscheiden.

Wozu ich mich heute äußern möchte, ist der Bereich der literarischen Erziehung. Um auf diesem Gebiet unser Erziehungsziel festzulegen und die Form des Literaturunterrichts diesem Ziel entsprechend zu gestalten, dürfen wir folgende Tatsachen nicht aus dem Auge verlieren: Zu denen gehören bei unseren Studenten Interesslosigkeit für Literatur, die fehlende Motivation, längere literarische Texte zu lesen und die Neigung zum Auswendiglernen. Eine andere Tatsache ist, daß unsere Studenten nach ihrem Abschluß zum großen Teil keinen Gebrauch von ihrem Germanistikstudium machen und andere Berufsrichtungen wie Tourismus, Bankwesen usw. wählen, wo sie nur von ihren Deutschkenntnissen Gebrauch machen. Aber nicht nur bei denen, die später Lehrer werden oder auf irgendeine Weise doch ihre Beziehung zur deutschen Kultur und Literatur weiterführen, sondern auch bei den anderen, die eine andere Berufsrichtung anschlagen, bin ich von den Vorteilen einer entsprechenden literarischen Erziehung in ihrem Studiengang fest überzeugt. Denn Literaturerziehung führt zwar nicht immer zu einem beruflichen Ziel, aber in jedem Beruf kann man von der literarischen Erziehung, von dem richtigen Umgang mit Literatur zehren, weil durch sie Grundfähigkeiten entwickelt werden können, die unmittelbar

reailitätsbezogen sind. Daß die Literatur seinem Leser eine weite Welt öffnet, seine Phantasie anregt, dadurch aber vielleicht auch in ihm das Bedürfnis erweckt, über jeden gelesenen Text zu reflektieren und dadurch seinen Leser zum selbständigen Denken führen, ihm zur Bildung seiner Identität verhelfen kann, stellt sie in engen Bezug zur Praxis, zum Leben. Die Frage wäre nur, wie wir (mit Prof. Sayın Worten) "die Seminare in kleineren Gruppen gestalten sollen, die die Basisfähigkeiten bei den Studenten fördern sollen?"¹ Oder mit anderen Worten; wie sollten die Studenten geschult werden, daß sie Literatur in Bezug zu ihrer eigenen Realität stellen können? Und wie sollten wir in unseren Literaturseminaren vorgehen, wenn wir den erwähnten Zielen gerecht werden wollen? Ausschlaggebend ist hierbei unsere Einstellung zur Literatur, die wiederum verschiedene Unterrichtsformen impliziert.

Nach der einen möglichen Einstellung wäre Literatur als zeitlos und allgemeingültig zu definieren, dh. der Sinn, den sie in sich trägt, ist nicht zeitbedingt, bleibt gleich, ändert sich nicht im Laufe der Zeit. Bei einem Literaturunterricht, der sich dieses statische Literaturkonzept zum Ausgangspunkt macht, übernimmt die Literatur die Aufgabe einer Bildungsinstitution und ist insofern informativ. Wie auch bei Prof. Sayın zum Ausdruck kam, impliziert diese traditionelle Bildungstheorie nur ein passives Literaturwissen. Und einer solchen Einstellung zur Literatur entspricht die traditionelle Form des Literaturunterrichts, mit der unsere Generation erzogen wurde und die wir auch zum großen Teil weiterführen. Andererseits stellt sie heute noch in den Sekundarschulen die einzige Form des Literaturunterrichts dar. Es geht hierbei darum, die Studenten vor allem über die Literaturgeschichte und über die Werke vergangener Epochen zu unterrichten. Wichtig ist, daß sie alle literarischen Epochen mit ihren Vertretern und mit den wichtigsten Werken kennen. (Gemeint sind hier nicht Vorlesungen, die geistige Zusammenhänge herstellen und philosophischen wie kulturellen Hintergrund wiedergeben) bei einem solchen Unterrichtssystem brauchen die Werke nicht einmal alle gelesen zu werden, es würde genügen zu wissen, worum es in dem jeweiligen Werk geht. Die wichtigsten Informationen über die Dichter und ihre Werke können auch in Literaturgeschichten, Roman- und Dramenführern nachgelesen und auswendiggelemt werden. Über diesen Stoff werden die Studenten geprüft und danach bewertet, wieviel Wissen sie zusammengehäuft haben, ohne sie nach großen geistigen Zusammenhängen zu fragen. Oder mit anderen

1. Sayın, Şârâ: "Fortsetzung der Überlegungen zur curricularen Planung im Bereich Germanistik und Deutschdidaktik", in: demselben Heft

Worten: Literaturunterricht hat nach diesem Konzept den einzigen Zweck, Literaturwissen zu vermitteln, wobei es nicht einmal darauf ankommt, die Studenten nach einer Beziehung zwischen diesem Lernstoff und ihrer eigenen Realität zu fragen. Mit einer solchen Literaturauffassung ist das auch nicht möglich, da sie die Literatur über die alltägliche Realität erhebt.

Mit einer solchen Einstellung zur Literatur können wir unseren Studenten zwar ein großes Literaturwissen vermitteln, können wir sie aber gleichzeitig dazu motivieren, daß sie auch außerhalb des Schulunterrichts in ihrer Freizeit literarische Werke lesen, daran Genuß haben, d.h. Literatur zu einem unabdingbaren Bestandteil ihrer Existenz machen? Die 2. Frage wäre: Ist mit Hilfe eines auswendiggelernten Literaturwissens "die Förderung der Studenten zum sich selbst bestimmenden Subjekt" möglich? (Darunter verstehe ich die Erziehung zum selbständig denkenden Subjekt)

Somit komme ich zu einer anderen Einstellung zur Literatur, nämlich zu der Möglichkeit, die Literatur in ihrer Beziehung zur Realität ihrer Leser zu betrachten. Literarische Texte sind nämlich mehrdeutig und können immer wieder anders gelesen werden. Sie sind einerseits fiktional, haben aber andererseits eine enge Beziehung zur Realität, in der Form, daß sie eine neue Welt aufbauen. Beim Lesen käme es in erster Linie darauf an, eine Kommunikation mit dem literarischen Text herzustellen, indem man als Leser das Werk in Beziehung zu seiner eigenen Realität setzt. Im Literaturunterricht sollte es darauf ankommen, die Studenten so zu schulen, daß sie den literarischen Text, der 'offen' ist, in ihre eigene Welt einordnen und dadurch eine persönliche Beziehung zum Text herstellen können, d.h. anstatt Texte vergangener Epochen mit dem vorgegebenen Sinn zu übernehmen, sollte der Leser mit dem gelesenen Text selbständig umgehen können. Bei einer solchen Betrachtung ist die Literatur nicht mehr statisch wie bei der ersten Möglichkeit, sondern erhält Mehrdeutigkeit und ist eher zeit-, ort- und leserbedingt. Einer solchen Einstellung zur Literatur wäre mit der traditionellen Form eines Literaturunterrichtes nicht geholfen und es müßte eine andere Unterrichtsform entwickelt werden, die zweierlei erzielt.

1. geistige Emanzipation der Studenten, d.h. sie sollen zum selbständigen Denken erzogen werden und statt sich an vorhandene Deutungen anzupassen, sollen sie lernen eigene Meinungen zu entwickeln.

2. Lesebewußtsein bei den Studenten, d.h. es soll das Bewußtsein erweckt werden, daß Deutungen der literarischen Texte nicht zeitlos und allgemeingültig sind, und daß die Texte in jeder Epoche, unter jeder sozialen Bedingung anders gelesen werden können.

Diesen beiden Zielsetzungen entspricht nicht mehr die traditionelle Form des Literaturunterrichts, die die Studenten zum bloßen Übernehmen

motiviert, sondern der sogenannte 'emanzipatorische' Literaturunterricht. Der Begriff des 'lernerorientierten' oder 'emanzipatorischen' Unterrichts, der schon in den 70 er Jahren im Fremdsprachenunterricht und gleichzeitig auch im ganzen Erziehungssystem in der BRD eine Wende herbeigeführt hat, wird diesmal auf den Literaturunterricht übertragen. Was bezweckt nun diese Form der literarischen Erziehung und wozu soll sie die Studenten erziehen?

Nach Ludwig Arnold, der den "Literaturunterricht als einen emanzipatorischen Unterricht" verteidigt, dient die Schule einer demokratischen Gesellschaft dazu, dem Studenten "*nicht mehr Gehorsam, unbedingte Autoritätsgläubigkeit, nationale Beschränkung und zweifelsfreies Vertrauen in die Obrigkeit zu geben, sondern zu allererst zur Entwicklung seiner Denkfähigkeit, seiner Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit, d.h. auch seiner geistigen Unabhängigkeit, die freie Entscheidung und Selbstbestimmung möglich macht; sie soll kritisches Denken und Zweifel wecken, zu kritischer Distanz und Weltoffenheit erziehen*"² (Ähnliche Ziele setzt auch unser Erziehungsministerium, sie werden aber in der Praxis gar nicht durchgeführt). Abgesondert von diesen allgemeinen Zielen des Unterrichts sieht der Didaktiker Johann Bauer das Ziel des Literaturunterrichts in der "**Literaturbefähigung**", die auf dem Wege einer "*Entwicklung der Verstehensfähigkeit für Literatur sowie der Fähigkeit zur kritischen Reflexion des Gelesenen zu erreichen*" ist³. Der Didaktiker Dahrendorf sieht das Ziel einer literarischen Erziehung in einem "*aktiven, initiativen Literaturverhalten*"⁴. Er gebraucht den von Weber entwickelten Begriff der "**Lesemündigkeit**"⁵ und definiert sie als "*ein wichtiges, personales Verhalten, das auf Vorurteile, Denkschemata verzichten kann*". Zur Lesemündigkeit gehören: "Lesetechnik, Verstehensfähigkeit und Vergnügen am Lesen", die Dahrendorf unter dem Terminus "**Lesemotivation**" zusammenfaßt.

Aus den oben erwähnten Zielsetzungen und Definitionen können wir das Grundprinzip für den emanzipatorischen Literaturunterricht entwickeln: er soll nämlich in erster Linie **Praxis des Lesens** üben, d.h. das 'Lesen' lehren. Gemeint ist hier nicht das Gelesene-übernehmendes, sich mit dem Gelesenen-identifizierendes oder auch ungenaues und unbewußtes Lesen,

2. Arnold, Heinz Ludwig: "Verteidigung des Literaturunterrichts als eines emanzipatorischen Unterrichts", in: Herbert Mainusch (Hrsg.), *Literatur im Unterricht*, München 1979

3. Bauer, Johann: "Prinzipien der Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung in der Literaturdidaktik" berichtet von Heuermann, Hühn, Röttger in: *Literatur und Didaktik I, Berichte und Kommentare*, Göttingen 1973

4. Dahrendorf, Malte: "Leseerziehung oder literarästhetische Bildung?" in: Westermanns *Pädagogische Beiträge*, 21, 1969

5. Weber, Erich: *Die Freizeitgesellschaft und das Buch*, München 1867

das bloß am Inhalt des Textes sich orientiert, sondern ein Lesen, das der Andersartigkeit der literarischen Texte, der Mehrdeutigkeit ihrer Sprache bewußt wird und die kritische Distanz zum Gelesenen bewahrt. Wichtig ist hier, mit Klaus Doderers Worten, "*der Umgang mit Texten*"⁶. Vor allem dazu sollten die Studenten erzogen werden. Wichtig ist, daß sie "*lesenlernen*"⁷, was man am besten mit Hilfe von literarischen Texten erreichen und später auf jede Art von Texten anwenden kann, d.h. die richtige Lesetechnik soll geschult werden, was zugleich Verstehensfähigkeit verschärft. Die meisten Studenten leiden nämlich unter dem Nichtverstehenkönnen der gelesenen literarischen Texte. Hier meine ich unter 'Verstehen' nicht ein übernehmendes Verstehen, sondern ein kritisches Verstehen, was nur mit Hilfe des kritischen Lesens erzielt werden kann. Vorurteile, Denkschemata, übernommene Deutungen sollten dabei vermieden und durch eigene Stellungnahme des Lesers ersetzt werden. Erst diese persönliche Stellungnahme zum Text, die richtige literarische Kommunikation mit dem Text würde die Studenten dazu bringen, daß sie Vergnügen am Lesen empfinden. Das sollte im Grunde die Aufgabe der mittleren Schulreife sein, da sie aber in dieser Stufe nicht geschult wird und der Literaturunterricht im Gymnasium sich auf das Auswendiglernen konzentriert, betrachte ich es als unsere wichtigste Aufgabe, mit den Studenten mindestens im Grundstudium das richtige Lesen zu üben und sie zu motivieren, daß sie erstens Vergnügen am literarischen Text finden und mit Webers Worten "lesemündig werden" und daß sie zweitens über Texte jeder Art kritisch Stellung nehmen, den Text in Frage stellen. Es gilt nun, einen Literaturunterricht mit diesem Lernziel zu gestalten.

Nun möchte ich als einen Vorschlag vier mögliche Schritte entwickeln, die Prof. Mecklenburg in seinem Literaturunterricht in Istanbul beim Lesen von literarischen Texten durchgeführt hat:

1. Schritt kann als 'globales Lesen' definiert werden. Wichtig ist hier die erste Leseerfahrung. Es kommt vor allem darauf an, daß die Studenten sich frei zum gelesenen Text äußern. Der Lehrer hat hierbei die Aufgabe, die Studenten auf den Text aufmerksam zu machen, wenn ihre Äußerungen vom Text abweichen. Wichtig ist, daß keine Äußerung als falsch oder untauglich gestempelt wird. Diese Phase des freien Sprechens motiviert die Studenten gleichzeitig dazu, daß sie auch untereinander über das Gelesene diskutieren

6. Doderer, Klaus: "Perspektiven einer modernen Literaturdidaktik" in: Baumgärtner/Dahrendorf (Hrsg.), *Wozu Literatur in der Schule?*, Braunschweig, 1970

7. Amtzen, Helmut: "Acht Thesen zum Verhältnis von Sprache und Literatur nebst einigen Folgerungen für die Didaktik der Literatur", in: Herbert Mainusch (Hrsg.), *Literatur im Unterricht*, München 1979

und sich noch einmal darüber klar werden, daß literarische Texte nicht ohne weiteres eindeutig zu verstehen sind. Bald wird es sich herausstellen, daß die Diskussion an einer bestimmten Stelle des Textes, an der sogenannten offenen Stelle oder am Knotenpunkt sich konzentriert.

In einem **2. Schritt** sollte man genau da ansetzen, wo Schwierigkeiten in der 1. Phase auftauchen und um diese Stelle zu konkretisieren, ist genaue wissenschaftliche Textarbeit nötig. Erst jetzt wird danach gefragt, wie der Text gemacht ist. Formanalyse, Erzählform sind hierbei von Bedeutung.

Der **3. Schritt** ist wissenschaftliche Analyse und Interpretation des Textes. Hier kann der Lehrer in ein paar Sätzen Information geben über den Autor, über den geschichtlichen Hintergrund des Textes und über seine Zeit, damit die Studenten das zum Ausgangspunkt ihrer Interpretation machen und nicht nur an persönlicher subjektiver Stellungnahme stecken bleiben. Hier gilt es, den Text nicht nur als Produkt seiner Epoche oder als Produkt einer bestimmten Gattung mit eigenen Gattungsmerkmalen zu betrachten, sondern das Besondere an diesem Text herauszuarbeiten, wobei die subjektive Einstellung des Lesers mit seinen eigenen Voraussetzungen, mit seinem eigenen Horizont auch eine Rolle spielen sollten.

Als ein **4. Schritt** kann kritische Stellungnahme zum Text unternommen werden. Das wäre die wissenschaftliche Phase des Wertens, wobei die Eigeninitiative der Studenten eine wichtige Rolle spielen soll.

Ein wiederholtes Lesen des Textes nach diesen unternommenen vier Phasen wäre ein verbesserndes Lesen, d.h. die erste subjektive Leseerfahrung wird auf Grund einer wissenschaftlichen Textanalyse noch einmal durchdacht.

Eine solche Arbeitsweise mit literarischen Texten führt die Studenten zu kritischem Denken, das sich gegen jedes dogmatische Denken setzt, d.h. ein Denken, das niemals das Gelesene ohne zu fragen hinnimmt, sondern es bespricht und bewertet. Somit leistet der Literaturunterricht einen großen Beitrag zur Ausbildung eines kritischen Bewußtseins, was ich als eine der wichtigsten Aufgaben der Literaturdidaktik in der Türkei betrachte.

MÄRCHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Memnune YAMAN

In meinem Beitrag möchte ich vorstellen, wie man Märchen im Fremdsprachenunterricht behandeln kann.

Zuerst möchte ich die theoretischen Grundlagen vorstellen, auf die ich mich in meinem Unterricht berufe, danach werde ich anhand eines konkreten Beispiels zeigen, wie ich meine Prämissen umgesetzt habe und ich denke so in Ansätzen einen kommunikativen und abwechslungsreichen Unterricht verwirklicht zu haben. Wenn wir von Märchen reden, stehen wir vor der alten Frage, ob sie nur für kleine Kinder oder auch für Erwachsene geeignet sind. An dieser Stelle möchte ich Musäus zitieren, der dieses Problem sehr gut gekannt hat:

*"Volksmärchen sind aber auch keine Kindermärchen, denn ein Volk besteht nicht aus Kindern, sondern hauptsächlich aus großen Leuten, und im gemeinen Leben pflegt man mit diesen anders zu reden als mit jenen."*¹

Also man kann ohne weiteres an der Universität im Fremdsprachenunterricht Märchen benutzen, wie irgendeinen anderen literarischen Text. Nur durch die richtige Auswahl der Texte ist es möglich, die Motivation der jugendlichen Leser anzusprechen, und Märchen sind für die jugendlichen Leser meistens sehr interessant. Weil:

—Jedes Märchen ist ein Stück der Vergangenheit und Kultur. Die Lernenden nehmen beim Lesen von Märchen lebendige Beziehungen mit der Vergangenheit auf, und mit den Gestalten des Märchens Gedankenaustausch, die für die Auffassung und Beurteilung menschlicher Verhältnisse von großer Bedeutung sind.

—Märchen sind sprachlich einfache Formen der Literatur und transkulturelle Phänomene. Die Lernenden erfahren vieles über die fremde Kultur, wobei Märchen der eigenen Kultur zum Vergleich herangezogen

1. S.K.A. Musäus, Volksmärchen der Deutschen; in: E. Schade, Märchen als Literatur für Kinder, Kassel 1985, S. 3

werden können. Der Dialog zwischen dem Fremden und dem eigenen tritt in Kraft.

In diesem Zusammenhang sind für uns auch die Aussagen Diethelm Kaminskis sehr wichtig:

*"Es ging mir darum, deutlich zu machen, daß auch die Originale zum Vergleich mit heutigen Standorten und Lebensweisen herausfordern. Die Schüler sollen spüren, wie häufig aktuell und vielsagend die alten Stoffe sein können, wenn man sie dem eigenen Leben, dem eigenen Kulturkreis oder der eigenen Märchentradition gegenüberstellt."*²

Zielvorstellungen und Behandlungsweisen von Märchen können unterschiedlich sein, weil man Märchen im Unterricht vielseitig benutzen kann. Für die Lebensentwicklung der Kinder sind z.B. Märchen auch pädagogisch und psychologisch von größter Bedeutung. Diese fiktionale Erzählgebilde bieten eine Welt, in der das Kind seine eigene Denkstruktur begründet. Die Studenten der Pädagogischen Fakultäten werden als Mittel- und Oberschullehrer ausgebildet. Deshalb ist das Märchen für sie in der Zukunft die geeignete Form, die Phantasie zu bilden und die Kreativität kindlicher Anschauungsweise zu fördern.

Auch für Jugendliche sind Märchen vielfältig interpretierbar, weil sie symbolische Darstellungen sind:

*"Es gibt kaum eine Erzählform, die eine so lebhaft didaktische Diskussion in Vergangenheit und Gegenwart ausgelöst hat wie das Märchen: Märchen dienen als Form der Lebenshilfe und Lebensbewältigung, als Mittel moralischer Erziehung, als Gegenstand literarischer Bildung des Volkes, als Möglichkeit historisch ideologiekritischer Auseinandersetzung mit Literatur, als Mittel der Kreativitätsförderung."*³

Märchenbehandlung soll eine Einführung in das Problem der Wirkung und der sozialen Funktion der Literatur sein. Das Leben in der heutigen Gesellschaft führt zu Konflikten, die Depressionen hervorrufen, unter denen der Eigene leidet. Konflikte mit der Gesellschaft führen auch zu vollkommener Kontaktlosigkeit. Wegen finanziellen, politischen und anderen Gründen haben die Studenten meistens keinen Kontakt miteinander obwohl sie in derselben Klasse sitzen und lernen. Wenn wir noch die Anpassungsprobleme der Rückkehrerkinder dazu zählen, wird die Situation noch schwerer.

2. Kaminski, Diethelm: Literarische Texte im Unterricht, Goethe-Institut München; 1986, S.6

3. Schrader, Monika: Epische Kurzformen, S. 85

Ich habe aber festgestellt, wie unsere Studenten sich erleichterten und wohlfühlten bei unserer Märchenbehandlung, in dem sie über ihre eigenen Probleme diskutierten. Märchen haben sie motiviert, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Unterrichtsbeispiel (Rotkäppchen)

Im Sommersemester 1990 haben wir mit unseren Studenten die Märchen der Gebrüder Grimm behandelt. Es waren insgesamt 17 Studenten, zehn davon Rückkehrer mit einer relativ hohen Lese- und Sprechkompetenz und sieben Studenten ohne einen Aufenthalt in der Bundesrepublik.

Für die unterrichtliche Behandlung der Märchen wurden alle möglichen sprachlichen und außersprachlichen Rezeptionsformen benutzt. Sprachliche Rezeptionsformen sind: Erzählen, Vorlesen, Besprechen, Analysieren. Zu den Außersprachlichen gehören: Basteln, Malen, Theaterspielen.

—Das Märchen wurde vorgelesen.

—Jeder las den Text noch einmal für sich, unterstrich unbekannte Wörter, Begriffe und Redensarten

—Kettenerzählung des Märchens

—Die ersten Äußerungen der Studenten, Hinführung zum Gespräch über das Märchen

Fast alle kannten das Märchen aus ihrer Kindheit. Es kam z.B. heraus, daß das türkische Rotkäppchen der kranken Großmutter nicht Wein, sondern Milch bringt, weil die türkischen Omas nicht Alkohol trinken dürfen.

—Fragen und Antworten

Untersuchen Sie das Verhalten der verschiedenen Gestalten des Märchens?

- Verhalten des Rotkäppchens
- Verhalten der Mutter
- Verhalten der Großmutter
- Was ist die Didaxe in diesem Märchen?

Dann habe ich den Studenten eine Karikatur von einer türkischen Zeitung gezeigt und gelesen. Es lautete etwa so:

"Rotkäppchen wollte der kranken Großmutter Kuchen bringen. Der Kuchen war voller Radioaktivität. Es gab gar keinen Wald, keine Blume und keinen Wolf mehr."

Die Studenten waren so tief beeindruckt, daß sie gleich mit einer heftigen Diskussion über die Umweltproblematik anfangen. Sie haben bemerkt, daß dies kein Märchen mehr ist, sondern langsam Realität wird. Auch die Studenten, die sonst nicht so gern an der Diskussion teilnehmen wollten, waren im Gespräch.

—Die Studenten bekamen eine Hausaufgabe

Schreiben Sie das Märchen um, indem Sie die Möglichkeiten Ihrer eigenen Phantasie nutzen. Sie durften auch malen und basteln. Die Aufgaben waren auch sehr interessant.

Ich hatte das Ziel, die Eigenaktivitäten, Phantasie und Kreativität der Studenten anzuregen.

In diesem Unterrichtsmodell soll der Lehrer auch als Kommunikationspartner an den Sprachhandlungen im Unterricht teilnehmen.

ÜBER DIE ROLLE ZEITGENÖSSISCHER TEXTE IM LITERATURUNTERRICHT

Gertrude DURUSOY

Als ich die Einladung zu diesem Symposium erhielt, überlegte ich ob ich als Fortsetzung der Äußerungen von Adana beim Thema Übersetzung im Germanistikunterricht bleibe oder ob ich nun – aus der Praxis her – einige Überlegungen zum Literaturunterricht der Diskussion unterbreite. Vor mir hat an dieser Stelle Frau Prof. Dr. Kuruyazıcı sehr treffliche Vorschläge zum Literaturunterricht gemacht, so daß ich so einiges aus meinem Referat auslassen werde, um eine Duplikation innerhalb derselben Sitzung zu vermeiden.

Dadurch daß ich sowohl an der Hacettepe Universität, an der Ankara Universität und nun an der Ege Universität immer an "philosophischen Fakultäten" in der Germanistik gearbeitet habe, bin ich selbstverständlich mit der Frage des Umgangs mit literarischen Texten im Germanistikunterricht konfrontiert worden. Erlauben Sie mir, hier rasch den Rahmen des Literaturunterrichts im Laufe des Germanistikstudiums an der Ege Universität, Izmir abzugrenzen:

Ausgewählte Texte	1.u.2.Semester	3 Stunden
Grundbegriffe der Literaturwissenschaft	1.u.2.Semester	2 Stunden
Deutsche Literaturgeschichte	3.u.4.Semester	3 Stunden
	5.u.6.Semester	3 Stunden
	7.u.8.Semester	3 Stunden
Literarische Texte	3.u.4.Semester	2 Stunden
	5.u.6.Semester	3 Stunden
	7.u.8.Semester	3 Stunden
Methoden der lit. Interpretation	3.u.4.Semester	3 Stunden
Österreichische Literatur	5.u.6.Semester	3 Stunden
Deutschsprachige Literatur der Schweiz	7.u.8.Semester	3 Stunden

Das bedeutet also, daß innerhalb einer Woche bei den vier Jahrgängen insgesamt einunddreißig Stunden Literaturunterricht erteilt werden, denn ein Fach wie "Grundbegriffe der Literaturwissenschaft" ist nicht ohne jeweils ein Beispiel aus Texten zu denken. Die Einführung von Kursen wie "Österreichische Literatur" und "Deutschsprachige Literatur der Schweiz" ermöglicht uns, Autoren wie Trakl, Kafka oder Dürrenmatt und Frisch aus den anderen Veranstaltungen wie "Literarische Texte" herauszuholen, um dann anderen Autoren mehr Zeit einzuräumen.

Wenn schon bei der Darbietung der deutschen Literaturgeschichte chronologisch vorgegangen werden sollte, bin ich der Meinung, daß bei einer Veranstaltung wie "Ausgewählte Texte" oder "Literarische Texte" in den ersten Semestern den Studenten der Zugang zur Literatur überhaupt anhand von zeitgenössischen Texten vermittelt werden sollte. Dadurch daß die Studenten hierzulande nach dem Gymnasium immer noch am Bedürfnis, auswendig zu lernen, haften, sind sie kaum vorbereitet, sich mit einem literarischen Text überhaupt auseinanderzusetzen. Die deutschsprachige Literatur in einem fremden Kontext zu vermitteln bedeutet, mit Problemen verschiedener Art konfrontiert zu werden. Erstens ist der Stoff nicht einheitlich. Peter Demetz weist schon in seinem Werk "Fette Jahre, magere Jahre – Deutschsprachige Literatur von 1965 bis 1985"¹ daraufhin, daß "*die Vielfalt der Literaturen in deutscher Sprache noch immer durch alte Spannungen und verzweigte Gliederungen bestimmt*" wird. Deswegen spricht er von einer Grenze, die "*durch das Bewußtsein der Schreibenden und der Lesenden*"² läuft. Da die Studenten der Germanistik in den meisten Studiengängen der Auslandsgermanistik insbesondere über eine "interkulturelle Kompetenz"³ zu verfügen haben, ist es auch angebracht, meines Erachtens, im Umgang mit literarischen Texten zuerst das Eigene zu zeigen und dann erst das Fremde. In dieser Hinsicht ist die pertinente Definition der poetischen Alterität von Norbert Mecklenburg zu erwähnen, wo es heißt, daß im Begriff der poetischen Alterität "*die Auffassung mitgedacht*" sei, "*die dem ästhetischen Diskurs der modernen europäischen Kultur entstammt, aber zugleich einen universellen Geltungsanspruch erhebt...*"⁴.

Warum empfehle ich erst zeitgenössische Texte? Aus zwei Gründen: sie behandeln Themen, die den Studenten als aktuell vorkommen einerseits und ihre Sprache ist den Studierenden zugänglicher. Dabei darf man nie vergessen, daß die Adressaten eines deutschsprachigen literarischen Textes an erster Stelle die Mitglieder des eigenen Kulturkreises sind⁵. Also ist die Wahl der Texte schon ein Problem für sich. Heute möchte ich Beispiele aus zwei Werken eines vierunddreißigjährigen Autors anführen, die vom Thema

und von der Sprache her unseren türkischen Germanistikstudenten besonders geeignet scheinen. Wenn auf diese Art und Weise das Interesse geweckt worden ist, so ergibt sich die Diskussion von selbst, auch die Reflexion und man kann nach der Interpretation auch die Originalität des Stils besprechen.

Es handelt sich also um Auszüge aus "ICH WEISS NUR DASS MEIN VATER GROSSE HÄNDE HAT" (1986) und "DAS LACHEN DER SCHAFE" (1989) von Francesco Micieli⁶. Der Autor ist 1965 geboren und stammt aus Kalabrien, Süditalien. Eigentlich ist er albanischer Herkunft. 1965 kam er in die Schweiz, nach Lützelflüh und lebt weiter im Emmental.

Betrachten wir das erste herangezogene Werk: "Tagebuch eines Kindes. Ich weiß nur daß mein Vater große Hände hat". Es handelt sich dabei um die Schilderung einer "Gastarbeiterfamilie" aus der Perspektive eines Ich-Erzählers, bzw. eines Kindes dieser Familie. Der große Vorteil der Texte Micielis ist, daß sie in äußerst knapper Sprache inhaltlich sehr beladen sind. Türkische Autoren der ersten und zweiten Generation haben auch auf Deutsch Texte zum gleichen Thema herausgegeben, meistens in Form von Erzählungen oder Romanen. Diese Werke sind bei den ersten Semestern nicht einfach zu behandeln, weil viele unbekannte Vokabel und z.T. lange Beschreibungen vorhanden sind.

Um die Trennung innerhalb der Familie durch die Arbeit im fremden Land klar zu machen, schreibt das (fiktive) Kind:

*"Mein Vater ist im Ausland.
Wenn man im Ausland ist, ist man weit weg.
Hinter den Bergen.
Und man kann nur einmal im Jahr kommen.
Weil mein Vater weit weg ist, schickt er Geld.
Damit meine Mutter und ich leben können." (S.6)*

Jede Seite im Buch ist mit einem ähnlichen kurzen Text versehen. Der Stil hat die Einheiten der Gedanken, den Fluß der Gedanken. Grammatische Abweichungen sind als Ausdruck des inneren Monologs anzusehen. Das Werk verdankt seinen Titel dem dritten Text:

*"Ich kenne meinen Vater nicht.
Ich weiß nur, daß er große Hände hat
und einen Schnauz.
Und wenn er kommt,
bringt er für mich Schokolade
und für meine Mutter ein Kleid.
Dann sage ich,
danke Vater." (S.7)*

Der Alltag im kleinen Dorf Kalabriens kommt mit der Mentalität der Einwohner zum Ausdruck wie hier u.a.:

"Jetzt wollen sie die Straßen schwarz machen.

*Wenn man die Straßen schwarz mache,
könne man besser gehen.*

*Auch die Esel können besser gehn.
Aus dem großen Dorf in der Ebene
sind Maschinen gekommen,
die alles schwarz machen.*

*Sie sind vom Teufel, sagen die Alten auf der Piazza
und spucken auf den Boden, der noch nicht schwarz ist." (S. 15)*

Einbruch der Technik und Konservatismus der Bevölkerung stehen einander gegenüber. Ähnliche Situationen mit dieser Konfrontation wurden auch von den Jugendlichen aus Anatolien und mit Aufenthalt im Ausland erlebt. Die inhaltlichen Parallelen erlauben eine Reflexion in die Tiefe und eine Untersuchung des Ausdrucks.

Nachdem der Mann im Ausland eine Stelle gefunden hat, fährt manchmal die Frau ihm nach und das Kind bleibt zurück bei Verwandten im Dorf. Dies geschieht auch in diesem Buch:

*"Meine Mutter will jetzt auch in das Land
hinter den großen Bergen gehen.*

*Mein Vater sucht sonst eine andere Frau,
weil die Männer nicht ohne Frau sein können.
wenn es kalt ist." (S. 35)*

Man kann jedes Jahr andere Texte aus diesem Buch wählen, denn wie ersichtlich bilden sie eine thematische Einheit in sich und müssen nicht unbedingt chronologisch durchgenommen werden.

Noch zwei Illustrationen, die im Unterricht gut anwendbar sind. Zuerst die Anspielung auf den – auch hierzulande gut bekannten – bösen Blick:

*"Ich liege unter dem Bett meiner Großmutter
und friere.*

*Der böse Blick, sagt sie,
jemand hat dir den bösen Blick geworfen.
Sie nimmt mich bei der Hand.*

Wir gehen zur Straga.

*Sie sitzt hinter einem Kreuz
und reißt mir ein Haar aus.*

*Dann spricht sie unverständliche Worte.
Die Sprache des Auslandes, denke ich,
und vergesse zu frieren." (S 44)*

Und als zweites den Text, der wiederum in sehr konziser Form das Problem der kulturellen Identität schildert. Kürzer kann man das wahrscheinlich nicht ausdrücken:

*"In der Schule dürfen wir nicht albanesisch sprechen.
Albanesisch ist keine Sprache, sagt der Lehrer.
Er spricht nur italienisch.
Niemand verstehe uns.
Jetzt weiß ich, warum meine Eltern nicht verstanden
werden im Ausland." (S. 51)*

Kurz möchte ich noch zwei Textstellen aus dem zweiten Werk zum gleichen Thema, aus "Das Lachen der Schafe", anführen. Der Stil erweitert sich und der Erzähler ist diesmal eine Frau, die weder lesen noch schreiben kann und deren Geschichte von einem "Schreiber" aufgezeichnet wird, der daraus ein Buch, "ihr" Buch macht.

Der allererste Text in diesem Werk lautet:
*"Diese Sprache ist nicht meine Sprache.
Es ist des Schreibers Sprache.
Dieses Buch ist nicht mein Buch.
Es ist des Schreibers Buch.
Ich heiße Caterina. Ich habe keine Sprache, nur Sprachfetzen.
Ich kann nicht lesen. Ich kann nicht schreiben.
Bildung sei nicht für Weiber, schrie mein Vater, als ich
zur Schule gehen wollte. Sein Stock heulte auf meine Haut.
Ich heiße Caterina.
Ich kam auf die Welt in einem verlorenen Dorf zwischen
den Kriegen am Fuße der kalabresischen Sila.
Mein Vater machte meiner kleinen Mutter noch viele Kinder." (S.5)*

Hier können die Studenten sehr gut unterscheiden zwischen Erlebnis, Sprache und Literatur. Man kann Theodor W. Adorno zustimmen, wenn er sagt: *"Seit dem Homerischen Gedicht ist die Episode nicht, wofür sie leicht mißverstanden wird, Zutat oder Rudiment, sondern eine konstitutive Kategorie der Kunst: diese nimmt durch jene die Unmöglichkeit der Identität des Einen und des Vielen als Moment ihrer Einheit in sich auf."*⁷ Die Episoden des Werkes "Das Lachen der Schafe" führen gegen Ende zum unmöglichen Einswerden für Caterina von Leben und Literatur:

*"Der Schreiber schaut mich erstaunt an. Was er wohl
denken mag.
Ich werde das alles nie lesen können.
Es muß schön sein, mit dem eigenen Buch im Bett zu
liegen, es von oben bis unten anzuschauen, es sachte*

*zu öffnen wie einen Liebhaber, und es dann in einem
Zug durchzulesen.*

Einschlafen.

Neben dem Buch einschlafen.

*Wenn sich nur mein Kopf entleeren würde. Kein
Durcheinander mehr. Keine Erinnerungen. Keine Bilder,
die wie vergilbte Fotografien aussehen.*

*Mein Kopf ist ein Album, in dem sich die Fotos gelöst
haben und in Unordnung geraten sind.*

Einschlafen.

Neben mir als Buch einschlafen." (S.103)

Bei der Interpretation kann hier ohne weiteres auf einen anderen Autor wie Franz Kafka mit Auszügen aus seinen Tagebüchern hingewiesen werden, denn das Erlebnis, die Sprache und die Literatur bildeten bei ihm solch eine Einheit, daß er den Ausdruck geprägt hat "Ich bin Literatur"⁸. Etwas anderes kann und will er nicht sein!

Die beiden Werke Micielis zeugen von einem Kulturschock, der schon im Heimatdorf beim Besuch der Schule beginnt, wo die Muttersprache zugunsten der Landessprache verdrängt wird. Der zweite Schock besteht im Erleben des Fremden, des Auslandes. Trotz der absoluten und gezielten Knappheit des Ausdrucks wird eine Realität geschildert, die manchmal krass manchmal ironisch geboten wird. Sie drängt sich auf. An den Leser wird appelliert. Francesco Micielis Vision der Armut im Dorf, der ersten Liebeserfahrungen, der Arbeit–um–zu–sparen und des Wunsches in der Heimat ein Haus bauen zu können, prägt sich dem Leser mit allen Aspekten der Vergangenheit, der Verwandtschaft und des Lebens im Alltag überhaupt ein.

Diese Art zeitgenössischer Texte ermöglichen es dem Lehrer, den Studenten die Literatur als Ausdruck des Lebens darzustellen. Da 90% unserer Studenten Rückkehrerkinder sind, kommen Micielis Texte immer an. In fünf Jahren ist es vielleicht nicht mehr der Fall. Die Freude am Verstehen von literarischen Texten bahnt den Weg für spätere schwierigere Texte. Dies ist die eine Rolle. Eine weitere Rolle zeitgenössischer Texte im Literaturunterricht wäre die Einladung (weil das Interesse geweckt worden ist), literarische Werke ob in der Muttersprache oder auf Deutsch zu lesen. Denn es ist wichtig, daß Absolventen der Germanistik, auch wenn sie im Tourismus oder im Bankwesen tätig sind, während ihres Studiums das Bedürfnis weiter zu lesen spüren, um in ihrem Leben geistige Nahrung aufzunehmen. Diese unsere Ansicht wird durch Harro Müller–Michaels bestätigt, wenn er schreibt: "*Literatur sollte ... als zugleich Gedankliches*

und Anschauliches verstanden werden, das in die Debatten ihrer Zeit eingreift, das Lösungen anbietet, Fragen stellt, Eindeutigkeiten aufhebt, Träume gegen die Realität setzt, Menschlichkeiten zeigt und dies auf eine Weise, die mit dem Augenblick, für den sie erfunden wurde, nicht an Aussagekraft verliert, sondern über die eigene Zeit hinausragt.⁹

1. Peter Demetz: Fette Jahre, magere Jahre. Deutschsprachige Literatur von 1965 bis 1985. München, Piper, 1988. S. 11

2. ebd. S. 11

3. Klaus Bohnen: Interkulturalität als Lernziel. In: Alois Wierlacher (Hrsg.). Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München, iudicium, 1987. S. 35

4. Norbert Mecklenburg: Über kulturelle und poetische Alterität. in: Alois Wierlacher (Hrsg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. S. 572

5. siehe dazu: Edith Ihekweazu: Mit eigenen Augen. Der Blick des fremdkulturellen Lesers auf sich selbst im Spiegel einer fremden Literatur. in: Alois Wierlacher u. al. (Hrsg.) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München, iudicium, 1988. S. 58

6. Francesco Micieli: Ich weiß nur daß mein Vater große Hände hat. Bern, Salchli, 1986. und: Das Lachen der Schafe. Bern, 1989. Demnach wird nach diesen Ausgaben im laufenden Text zitiert

7. Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie. Frankfurt/M. Suhrkamp, 1974². S. 278

8. siehe Franz Kafka: Tagebücher. Frankfurt/M. Fischer, 1967. S. 288

9. Harro Müller-Michaels: Deutschkurse. Modell und Erprobung. Frankfurt/M. Scriptor, 1987. S. 43

HEINRICH VON KLEIST, BOTHO STRAUSS UND LESEINTERESSEN TÜRKISCHER STUDENTEN – EIN UNTERRICHTSBERICHT

Helge JOB

Die Ergebnisse dieses Vortrags sind vorläufige Beobachtungen, erste Erkenntnisse, die ich im Verlauf des letzten Semesters in Erzurum erzielt habe.

Nach 1 1/2 Jahren Literaturunterricht, der mich in mehreren Punkten (Lektüreauswahl, Leseverhalten der Studenten) kaum zufriedengestellt hatte, begann ich im letzten Semester mit einer ausgewählten Studentengruppe einen zusätzlichen Literaturkurs.

Ich hatte vor allem die Intention, diese Studenten in literarische Texte zu verstricken. Folglich wählte ich Texte aus, von denen ich glaube, daß sie diese Studenten zur Auseinandersetzung motivieren, daß sie ein längerfristiges Leseinteresse begründen können. Hierbei ließ ich mich bei der Lektüreauswahl von folgenden Gesichtspunkten leiten: Wie steht der Text zur realen Erlebniswelt der Studenten in Verbindung? Parallelen, natürlich auch Unterschiede, zwischen fremdem Text und eigenen Identitätsproblemen sollten ersichtlich werden. Die Texte sollten die Erhellung zuvor unbewußter Verhaltensformen und –normen ermöglichen, zur Auseinandersetzung anregen und emanzipativen Literaturunterricht verwirklichen. Oder nach Iser: "*Durch die Erfahrung des Textes sollte etwas mit unserer Erfahrung geschehen. Die neue Erfahrung sollte sedimentierte Erfahrung umschichten.*"

Aufgrund meiner Erfahrung während der langjährigen Theaterarbeit in Berlin, wir entwickelten mit türkischen Kollegen und Studenten Jugendtheaterstücke, griff ich Erzählungen auf, die sich um das Thema Ehre, Liebe, Beziehung, Heirat bewegen. Die Thematik Liebe, Beziehung, Heirat ist universell gültig und die Bedeutung von Ehre für die Gesellschaft und die eigene Persönlichkeit interessiert vor allem Studenten, die längere Zeit in Deutschland waren und dort mit einer fremden Welt konfrontiert wurden, in der sich Ehre so andersartig offenbart.

Bedauerlicherweise war es mir nicht möglich, türkische Literatur in den Unterricht einzubauen, da meine Kenntnisse bezüglich türkischer Literatur damals unzureichend waren.

Nachfolgend werde ich drei Erzählungen ausführlicher besprechen.

- Erdbeben in Chili, Heinrich von Kleist, 1810
- Marquise von O..., Heinrich von Kleist, 1810
- Die Widmung, Botho Strauß, 1977

Erdbeben in Chili

Jene Erzählung hatte ich auch ausgewählt, da die Problematik Rolle und Bedeutung von Religion und religiösen Institutionen meine Studenten in Erzurum besonders interessierte.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten mit Kleists Sprache drängte sich dann das Interesse am Inhalt in den Vordergrund. Die Rekonstruktion der Figurenkonstellationen und des Handlungszusammenhangs, im aristotelischen Sinne die Fabel der Erzählung, wurde gemeinsam erarbeitet. Da schon zu Beginn der Erzählung deutlich wird, wie Vater und Gesellschaft sich den Liebenden, Josepha und Jerenimo, entgegenstellen und ihr Glück verunmöglichen, zeigten die Studenten wie Kleist durch seine Erzählhaltung Sympathie für Josepha und Jerenimo. Sie wurden als positive Helden bewertet, die das Schicksal vieler türkischer Filmhelden teilen, ein reiches Mädchen darf nicht einen armen Jungen heiraten. Zwei junge Menschen dürfen nicht zusammenkommen, obwohl in ihnen wahre Liebe, was immer das auch ist, entbrannt ist. Der auf sein Ansehen und seine Ehre achtende Vater und die an Klatsch und Sensationen interessierte Gesellschaft wurden verurteilt. Selbst die frevelhafte Tat wurde Josepha und Jerenimo mehr und mehr verziehen. Man war von der im Rahmen der Erzählung vorgestellten utopischen Menschengemeinschaft positiv beeindruckt und lehnt die Normen der pöbelhaften Masse einschließlich ihrer kirchlichen Führer ab. Vor allem das Tötungsszenarium am Ende war den Studenten fremd und verabscheuungswürdig. Das Werk einer ungebildeten, dummen Gemeinschaft. Es gab aber auch Studenten, die den Frevel von Josepha und Jerenimo strikt verurteilten und kein Mitgefühl für sie und kein Verständnis für Kleist Erzählung aufbringen konnten. Sie verweigerten den Leseakt. Dennoch: Auf der zweiten Ebene des Konsistenzbildungsprozesses war die Entscheidung eher eindeutig: Sympathie für die Liebenden und Ablehnung der Kräfte, die dieser Liebe entgegenstehen.

Marquise von O...

Nach der Rekonstruktion der Fabel begann die Diskussion des Textes, die diesmal kontroverser verlief als bei der ersten Kleist Erzählung. Die Tat des Grafen wurde zunächst uneingeschränkt verurteilt. *"Es gibt Fehler, die man nicht gut machen kann."* Besonders die Studentinnen waren entsetzt. *"Solch einen Mann würde ich nie heiraten, ich würde ihn töten."* Verunsichert wurde man aber durch die Tatsache, daß der Graf seine Missetat unter allen Umständen mildern will, daß er die Marquise heiraten will und zu diesem Zwecke sogar seine Stellung beim Militär in Gefahr bringt. *"Ein Mann, der so etwas macht, kommt nicht zurück."* Im Verlauf der Diskussion trat dann eine andere Problematik in den Vordergrund: Die unterschiedlichen Normen in privater und öffentlicher Sphäre, die zwei Gesichter der vorgestellten Personen. Der Graf als Engel und Teufel wurde in diese Struktur eingeordnet. Seine Tat relativierte sich, da die Marquise bereit ist, ihn ohne Liebe zu heiraten, um ihr Ansehen zu retten, da ihr Vater sie zunächst verstößt, weil ihm sein Ansehen wichtiger als die Liebe zu seiner Tochter ist. Besonders die Verdeutlichung dieser ungleichen Normen in der privaten und öffentlichen Sphäre interessierte die Studenten, wobei ihnen durch die Lektüre und durch die Diskussion eigene, zuvor aber unbewußte, Handlungsnormen und – formen bewußt wurden. Man verurteilte die Gespaltenheit der Personen und forderte wahre Liebe, Vaterliebe etc. Dementsprechend wurde die Heirat und Ehe abgelehnt, die der Text vorführt. Eine Heirat soll dem Gefühl und der Liebe entspringen, nicht gesellschaftlichen Konventionen. Im Unterschied zum ersten Kleist Text entschied man sich diesmal gegen das Paar, wobei man sich aber von denselben Entscheidungskriterien leiten ließ. Man forderte: Männliche und weibliche Protagonisten, die ihre wahre Liebe gegen gesellschaftliche Konventionen durchsetzen.

Interessant wäre nun, zu untersuchen, welche Art Liebespaare in türkischer Literatur vorgestellt werden.

Stattdessen besprachen wir anschließend aber einen Text, der die Studenten mit einer völlig andersartigen Welt konfrontierte.

Die Widmung

Diese Erzählung stellte Personen vor, deren Handlungen und Vorstellungen fremd und absonderlich auf die Studenten wirkten. Die Selbstaufgabe bzw. der Identitätszerfall beider Protagonisten, der nach der Trennung stattfindet, blieb auch nach längeren Diskussionen unverständlich. Zwar wurden Richards Gefühle positiv bewertet, seine gleichzeitige Passivität, seine Selbstzerstückelung aber abgelehnt. Er ist nicht der positive

Held, der um seine Geliebte und seine Ehre kämpft, selbst auf die Provokationen eines Nebenbuhlers reagiert er nicht. *"Ohne Ehre geht es auch nicht."* Hannah wurde eindeutig negativ besetzt. Das Verlassen des Lebenspartners, ihr Kontakt mit anderen Männern und ihr Alkoholkonsum wurde abgelehnt. Richard wurde letztlich bedauert. *"Man gibt sich nicht auf, weil man von einer ehrlosen Frau verlassen wird; krank werden, sterben darf man nur, wenn man einen Partner, trotz aller Anstrengungen nicht gewinnen kann."*

Durch den Vergleich zwischen den Erzählungen Kleists und 'Der Widmung' wurde der Wandel soziokultureller Normen in Europa aufgezeigt und die Verdeutlichung eigener Normen in den Grenzen der vorgeführten Polarität ermöglicht.

Bei der Literaturbetrachtung sollten Werke aus verschiedenen Epochen mit ähnlicher Thematik vergleichend betrachtet werden. Die Erzählungen Kleists motivierten zur Beschäftigung mit Botho Strauß, obwohl seine Figuren im Vergleich zur eigenen Identität äußerst fremd sind. Im Verlauf der Lektüre der Kleist Texte war ein Interesse an der Problematik Liebe, Ehre entstanden, das sich nun auswirkte. Man wollte die Probleme, Ideen, Lebensformen des fremden Richard Schroubek kennenlernen.

Ohne einen Lektürekanon fordern zu wollen, möchte ich doch dafür plädieren, daß Werke aus der vorklassischen, klassischen und nachklassischen Zeit bei der Lektüreauswahl nicht vernachlässigt werden, da m.E. dort humane Ideale thematisiert werden, die heutzutage noch auf ihre universelle Einlösung warten. Jene fremden Texte bringen Ideale zu Bewußtsein, die, wenn auch in modifizierter Form universelle Gültigkeit besitzen und auch im Bewußtsein vieler türkischer Studenten vorhanden sind, wodurch eine grundsätzliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem fremden Text gegeben ist.

Die Fortschrittlichkeit der Klassik sollte ergänzt werden durch authentische Werke, die selbst Ausdruck der Verdinglichung, Entfremdung und Regression in der westeuropäischen Welt sind, wobei jene Tendenz aber auch in einer türkischen Industriegesellschaft auftreten wird, wovon ich nach der Lektüre Aziz Nesins überzeugt bin. Bodo Straußs Erzählung bezeugt jene Verluste sowohl inhaltlich als auch formal: Die Helden scheitern an sich selbst, die Erzählung ist nicht mehr aus einer Perspektive entworfen, wobei beim -Vergleich die inhaltliche und formale Andersartigkeit zu den Erzählungen Kleists deutlich wird. Durch komparative Betrachtung, die historische Unterschiede offenbart, wird historisch-beurteilendes Bewußtsein gefördert, das zur kritischen

Auseinandersetzung mit eigenen Traditionen und Normen befähigt und Wandlungsprozesse in Europa deutlich macht.

Diese Betrachtung deutschsprachiger Literatur muß ergänzt werden durch den Vergleich mit türkischen Werken, wobei Studenten für Besonderheiten der eigenen soziokulturellen Identität sensibilisiert werden.

Der Konsistenzbildungsprozeß muß empirisch mit Fragebögen beobachtet werden, wobei vor allem die zweite Stufe beachtet werden muß, wie bewerten türkische Studenten die Handlungen der fremden Protagonisten, welche Sinnggebung wird für das Fremde aus dem Spektrum der Möglichkeiten ausgewählt.

Als Sekundärliteratur sollten soziologische, philosophische, historische Texte dienen, die eine Brücke zum Fach Kulturgeschichte schlagen.

Bei dieser Form des Unterrichts ist der fremde Lektor immer auch Lernender.

Wenn dies eingelöst würde, könnte eine Form eines kritischen, emanzipativen deutschsprachigen Literaturunterrichts an türkischen Universitäten eingelöst werden, der zum Dialog zwischen Fremdem und Eigenem motiviert, Parallelen und Unterschiede zwischen Eigenem und Fremdem aufzeigt und Literatur, Lesen, Interpretation als Bestandteil universeller Auseinandersetzung mit Existenz vorführt.

DEN JUNGEN MANN VERSTEHEN - LITERATURDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM PROSA-TEXT VON THOMAS BERNHARD

H. Theo OTTEN

Die Komplexität des Themas "Perspektiven der Germanistik in der Türkei" stellt mich, der ich jetzt 2 Jahre deutsche Literatur als Lektor an der Universität Istanbul unterrichte, vor einige Schwierigkeiten: zum einen kenne ich nicht die türkische Germanistik - ich glaube, diese existiert so wenig wie die deutsche Germanistik -, zum anderen halte ich es für verfehlt, als Ausländer mit begrenzter Türkei-Erfahrung Grundsätzliches zu den gesellschafts- und bildungspolitischen Bezugsfeldern des Faches in der Türkei zu sagen, ohne deren Berücksichtigung eine Diskussion über curriculare Fragen mir nicht fruchtbar erscheint.

Deshalb halte ich mich bei meinem Referat an einem literarischen Text fest - "Der junge Mann" von Thomas Bernhard -, um Ihnen von meinen Erfahrungen mit Studenten und der deutschen Literatur im Unterricht zu berichten. Ich möchte versuchen, Ihnen an einem konkreten Text meine literaturdidaktischen und -methodischen Überlegungen zu veranschaulichen. Im Anschluß daran wäre zu fragen, ob diese Art des Literaturunterrichts eine Perspektive für eine zukünftige Arbeit mit Germanistikstudenten darstellt und ob Ähnliches im Fach Deutsch an der Schule praktikierbar ist.

Lassen Sie mich zunächst begründen, warum ich für eine Anfängerklasse gerade diesen Text ausgewählt habe, der ja auf den ersten Blick kein reines Lesevergnügen verspricht - ganz im Gegenteil möchte ich vermuten, daß eine nicht geringe Anzahl der Studenten den Text, wäre er nicht Gegenstand des Unterrichts gewesen, nach einem ersten, oberflächlichen Lesen aus der Hand gelegt hätten.

Nimmt man den Leitsatz einer hermeneutisch orientierten Literaturwissenschaft ernst, daß sich die Bedeutung eines literarischen Textes erst im Akt des Lesens, im DIALOG zwischen Rezipient und Text

konstituiert, so ergibt sich meiner Meinung nach grundsätzlich für die Planung und Durchführung von Literaturunterricht die Forderung, daß sich alle methodischdidaktischen Entscheidungen auf diese Erkenntnis zu beziehen und durch sie zu legitimieren haben.

Nun bietet die deutsche Literatur ein unüberschaubares Angebot an interessanten Texten, die sich aufgrund ihrer ästhetischen Qualität und ihrer literatur- und zeitgeschichtlichen Relevanz, ja auch aufgrund ihres landeskundlichen Informationsgehaltes, für den Unterricht eignen. Allein für eine Textauswahl für den Literaturunterricht reichen diese Kriterien nicht aus, denn sie berücksichtigen den Leser, den Studenten nicht. Nicht zuletzt aufgrund der allseits beklagten mangelnden Motivation der Studenten ist deshalb zu fordern, daß sich die Auswahl der Unterrichtslektüre in stärkerem Maße nach den Kommunikationsvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schüler und Studenten orientieren muß. So hat auch der von der Pädagogik formulierte Topos eines "schülerzentrierten Unterrichts" ganz besonders für unser Fach "Literatur" Geltung, da diesem eine entscheidende geschmacks- und identitätsbildende Funktion zukommt. Berücksichtigt man dazu noch die besondere Situation, in der sich der Lehrer mit seinem Gegenstand "deutsche Literatur" in der Türkei befindet, d.h. die interkulturellen Aspekte, die das Verstehen eines nicht muttersprachlichen Textes erschweren, aber dadurch die Auseinandersetzung mit ihm in besonderer Weise befruchten kann, so erscheint mir eine Textauswahl fragwürdig, die sich durch einen einmal festgelegten Literaturkanon legitimiert. Dieser läuft Gefahr, einmal als "Pflichtlektüre" etabliert, unter dem Vorwand der Wahrung einer interessenlosen Bildungstradition Wissen zu repräsentieren, das sich aber für die jeweils zeitgenössische Studentengeneration erst als wissenswert erweisen muß.

Im Gegensatz zu einem Kanon ist dagegen wünschenswert, daß man Texte als ANGEBOT für Lehrende und Studenten sammelt, die sich gegenwärtig für einen dialogorientierten Unterricht bewährt haben und aus dem Anregungen für die jeweils spezielle Lerngruppe geschöpft werden können.

Nun kann es weder Ziel dieses Referats sein, einen Kriterienkatalog für die Textauswahl in Literaturveranstaltungen an türkischen Universitäten zu liefern, der zudem die bereits erwähnten interkulturellen Aspekte hinreichend berücksichtigt, noch wäre es an dieser Stelle sinnvoll, eine Systematik methodisch, didaktischer Strategien aufzustellen, auf deren Grundlage Literaturunterricht in der Türkei, unabhängig vom konkreten Gegenstand, dem Text, und einer fundierten Evaluation der Studentengeneration, zu operationalisieren wäre.

In Anbetracht der Komplexität des Literaturunterrichts habe ich versucht, den beiden Dialogpartnern Text und Student gerecht zu werden, ohne den einen gegen den anderen auszuspielen. Dabei war ich mir, so hoffe ich, meiner eigenen Rolle als denkendes und fühlendes Subjekt und der Rolle als Lehrender bewußt, die leider so oft nicht identisch sind.

Doch ich möchte Ihnen zunächst den Text von Thomas Bernhard vorlesen:

(* Thomas Bernhard: Der junge Mann. In: ders.: Ereignisse. Berlin: Literarisches Colloquium, 1969.)

Thomas Bernhard

Der junge Mann

Der junge Mann versucht, einem alten Mann zu beweisen, daß er, *der junge Mann*, allein ist. Er sagt ihm, er sei in die Stadt gekommen, um Menschen kennenzulernen, aber es sei ihm bis jetzt noch nicht gelungen, auch nur einen Menschen zu finden. Er habe verschiedene Mittel angewendet, um das Vertrauen der Menschen zu gewinnen. Aber er habe sie abgestoßen. Sie ließen ihn zwar ausreden und hörten ihm auch zu, aber sie wollten ihn nicht *verstehen*. Er habe ihnen Geschenke mitgebracht; denn mit Geschenken könne man Menschen zur Freundschaft und zur Anhänglichkeit verführen. Aber sie nähmen die Geschenke nicht an und setzten ihn vor die Tür. Er habe tagelang darüber nachgedacht, warum sie ihn nicht haben wollten. Aber er sei nicht darauf gekommen. Er habe sich sogar verwandelt, um Menschen zu gewinnen; er sei bald der und bald jener gewesen, und es sei ihm gelungen, sich zu verstellen, aber auch auf diese Weise habe er nicht einen Menschen gewonnen. Er redet auf den alten Mann, der neben seiner Haustüre sitzt, mit einer solchen Gewalttätigkeit ein, daß er sich plötzlich schämt. Er tritt einen Schritt zurück und stellt fest, daß in dem alten Mann nichts vorgeht. In dem alten Mann ist nichts, das er wahrnehmen könnte. Jetzt läuft der junge Mann in sein Zimmer und deckt sich zu.

In seiner Oberflächenstruktur spielt der Text zunächst ein Bedeutungsfeld an, das als universelle Lebenserfahrung die persönliche Biographie der meisten Studenten mitgeprägt hat: jemand ist fremd in einer Stadt und versucht, durch verschiedene Strategien Kontakte herzustellen, um sein Alleinsein zu beenden. Demnach markiert der Text hier einerseits einen aktuellen, noch wirksamen Erfahrungsraum der Studenten, die als

Studienanfänger in Istanbul z.T. ihren vertrauten Lebenszusammenhang verlassen und sich in ein neues soziales Umfeld einleben mußten, und verweist andererseits auf Schwierigkeiten, die viele Studenten als sog. "Rückkehrer" in ihrer Vergangenheit hatten, bzw. z.Z. noch haben. Die Nähe zum Erfahrungshorizont der Studenten konstituiert hier die ersten Bedingungen des Verstehens.

Der Text liefert aufgrund seines geringen Handlungs- und Bildpotentials und seiner eigentümlichen Beweisstruktur kein Identifikationsangebot für den Studenten, in dem die Eigenerfahrung auch wegen der beschriebenen Negativerfahrungen des Protagonisten und ihrer Radikalität quasi ohne Rest in der Perspektive des Textes aufgeht. Vielmehr scheint der Text parabolisch die Unmöglichkeit aller Bemühungen um zwischenmenschlichen Kontakt zu behaupten - jedenfalls für einen noch näher zu bestimmenden Typus Mensch. So entsteht zwischen dem von den Studenten Selbsterlebten - einer erfolgreichen, wenn auch vielleicht noch nicht abgeschlossenen Kontaktaufnahme - und der Perspektive, die der Text anzulegen scheint, ein Widerspruch, der darauf drängt, in der Diskussion mit und über den Text aufgelöst zu werden. So motiviert die Erfahrungsdifferenz den Studenten, sich lesend auf die Spuren des Textes zu machen, Fragen an ihn zu stellen in dem Bemühen, den jungen Mann zu verstehen.

Die Pointe des Textes ist meiner Meinung nach die Tatsache, daß er das Problem des Verstehens selbst zum zentralen Thema macht. Der Text wirft fächerartig die verschiedenen Konnotationen des Verstehens auf, die in der Analyse explizit gemacht werden müssen. Dadurch wird eine Bezugnahme auf den Prozeß des eigenen Textverstehens möglich, ja notwendig. So potenzieren sich die Fragen, die einen echten Diskurs über den Text ermöglichen: verstehe ich den jungen Mann, verstehe ich den Thomas Bernhard Text- und schließlich, was bedeutet überhaupt v e r s t e h e n ?

Um im Literaturunterricht mit einem Text sinnvoll arbeiten zu können, sollte sich der Unterrichtende meiner Meinung nach zuerst über sein eigenes Verstehen Aufschluß verschaffen, da er mit seinem Wissen um die Sinnpotentiale des Textes in der Lage sein muß, den Verstehensprozeß der Studenten zu unterstützen. Ein Unterrichtsgeschehen, wo der Lehrer nicht weiß, wie er selbst etwas versteht, läuft dann auch Gefahr, auf der Ebene des subjektiven Meinens und der Relativität der Deutungen stehen zu bleiben und so den Text auf seine Oberflächenwirkung zu reduzieren. Erst durch einen eigenen Verstehensentwurf, der nicht absolut gesetzt werden darf, ist der Lehrende in der Lage, den Verstehensprozeß der Studenten durch akzentsetzende Fragen und Impulse zu initiieren und zu fördern.

Meiner Meinung nach ermöglicht der Text drei "Lesarten", die als Grundmuster das Textverstehen steuern, durch die und auf diese hin der Leser die Einzelelemente des Textes zu einem für ihn sinnvollen Ganzen synthetisiert:

- * als Erfahrungsbericht einer wirklichen Person, die unfähig war, menschliche Kontakte herzustellen,
- * als Parabel für die Unmöglichkeit "wahrer Kommunikation" und damit für die Einsamkeit des Individuums, als seine unübersteigbare, existentielle Verfaßtheit,
- * als Parabel für einen Egozentrismus, der an einem einseitig idealisierten Begriff des Verstehens scheitert.

Nach einem ersten Lesen sollten die Studenten den Inhalt des Textes wiedergeben. Dabei stellte sich heraus, daß die Situation des jungen Mannes erfaßt worden war: dieser sei in einer fremden Stadt einsam und in seinen Kontaktversuchen gescheitert. Gleichzeitig wurde das Verhalten des jungen Mannes als "unmöglich", "unüblich" und "als von Anfang an zum Scheitern verurteilt" bewertet. Das abweichende Verhalten des jungen Mannes wurde sofort, im Akt des ersten Verstehens, mit eigenen Maßstäben beurteilt, ohne Gründe dafür anzugeben, warum man zu dem Urteil "von Anfang an zum Scheitern verurteilt" gekommen war. Der Text wurde nicht als Fiktion und ästhetisches Gebilde wahrgenommen, sondern als Erlebnisbericht eines jungen Mannes rekonstruiert, der gleichsam als einer der Ihren betrachtet wurde, dem man einen gutgemeinten Ratschlag aus der Perspektive desjenigen, der es besser weiß, geben und kameradschaftlichen Trost spenden möchte. Dementsprechend wurde auch das Verhalten des jungen Mannes am Schluß - vor Scham erröten, weglaufen und sich zudecken - als Rückfall in infantile Verhaltensweisen gedeutet.

Da der Fiktionalität, wie schon erwähnt, der eigentümlichen Beweisstruktur und deren kommunikativer Funktion keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde, empfanden zwar die meisten Studenten die Geschichte als "künstlich", "unecht" und "konstruiert", ohne aber dieses Gefühl für das Textverständnis fruchtbar zu machen. Vielmehr wurde dieses Gefühl als literarische Wertung gegen den Text gewendet: dieser Text sei realitätsfern, denn niemand käme in eine fremde Stadt, nur um Menschen kennenlernen zu wollen. Vielmehr sei es doch üblich, daß man in eine unbekannte Stadt

komme, um dort zu arbeiten, zu studieren oder um Besuche zu machen - so würde sich das Problem des Alleinseins über die dadurch entstehenden Kontakte mit etwas gutem Willen quasi von selbst lösen.

Ich vermute, daß an diesem Punkt der türkische Leser bzw. Student aus einem anderen kulturell geprägten Blickwinkel den Text aufnimmt als ein deutscher, für den es seit der in den fünfziger Jahren ausgebrochenen Reisewelle durchaus üblich ist, fremde Städte und Länder zu besuchen, um die dort lebenden Menschen kennenzulernen. So dürfte das Motiv des jungen Mannes einen deutschen Leser weniger befremden, als einen türkischen. Auch glaube ich, daß sich die Angst, in einer fremden Stadt alleine zu sein, auch darin ausdrückt, das man bei fast jeder Gelegenheit Adressen austauscht, um überall dort, wohin man eines Tages vielleicht reisen wird, einen ersten Kontakt zu haben. Auch die Tatsache, daß einige Studenten spekulierten, daß der junge Mann aus einem Dorf in die Stadt komme, dürfte durch eine besondere türkische, vielleicht Istanbuler Problematik bestimmt sein. Diese Aspekte wurden im Unterrichtsgespräch nur andiskutiert, da der Text keine weiteren Anhaltspunkte liefert, diese zu vertiefen.

Die Eigenerfahrung der Studenten steuerte so auf der Stufe des ersten Verstehens die Textwahrnehmung, d.h. für die Bedeutungskonstitution wurden nur die Textsignale aktiviert, die eine Konsistenzbildung auf der Ebene des Schon-Bekannten leistete. Gelesen als Erfahrungsbericht ergibt der Text zwar einen Sinn, ignoriert wird aber zum einen seine literarisch ästhetische Dimension, zum anderen wird sein Bedeutungspotential nicht erschöpft: der Text wird banalisiert.

In einer anschließenden Analysephase wurde die Irritation, die der Text bei den Studenten auslöste, der Eindruck seiner Künstlichkeit, thematisiert. Als Beleg dafür wurde angeführt, daß die einzelnen Figuren nicht näher charakterisiert seien, sondern als *T y p e n*, als "der junge Mann", als "ein alter Mann" und als "die Menschen" *s c h e m a t i s c h* agieren und reagieren würden. Außerdem wurde darauf hingewiesen, daß die Erzählweise in Form eines Beweises diese Künstlichkeit noch verstärken würde. Als Erzählmittel sei dies außergewöhnlich, denn Beweisverfahren seien doch nur im naturwissenschaftlich-mathematischen oder auch im juristischen Bereich üblich.

An diesem Punkt des Unterrichtsgesprächs erschien es mir sinnvoll, einmal näher auf die Erzählstruktur des Textes einzugehen, um die Bedeutung des *B e w e i s e s* herauszuarbeiten. Durch einen Hinweis auf Modus und Tempus der Verben konnte die Makrostruktur des Textes, dessen handwerkliche Machart, relativ schnell erarbeitet werden, die man folgendermaßen beschreiben könnte:

ERZÄHLPHASEN:

- 1) Schilderung einer allgemeinen Kommunikationssituation, spezifiziert als Beweis.
- 2) Bericht des jungen Mannes über seine Erfahrungen als Beweisführung und die dem Beweis entgegenstehende Intention: Menschen kennenlernen.
- 3) Klimax der Mittel einer angestrebten Kontaktaufnahme und deren sich wiederholendes Scheitern.
- 4) Letzte Steigerung der Mittel der Vergangenheit durch das Mittel des Beweisens, das bis zur verbalen Gewalttätigkeit führt.
- 5) Wechsel der Erzählperspektive in die Innenwelt des jungen Mannes: Scham, Weglaufen, Sich-Zudecken.

Nach dieser Erarbeitungsphase waren doch einige Studenten von der literarischen Gestaltung des Textes beeindruckt, zumal im Gespräch deutlich wurde, daß er eine paradoxe Struktur aufweist: die deduktive Beweismethode gelinge zwar formal, auch in dem alten Mann gehe nichts vor, aber das Gelingen stehe im Widerspruch zu der Intention des jungen Mannes, durch ihn in Kontakt zum alten Mann herzustellen.

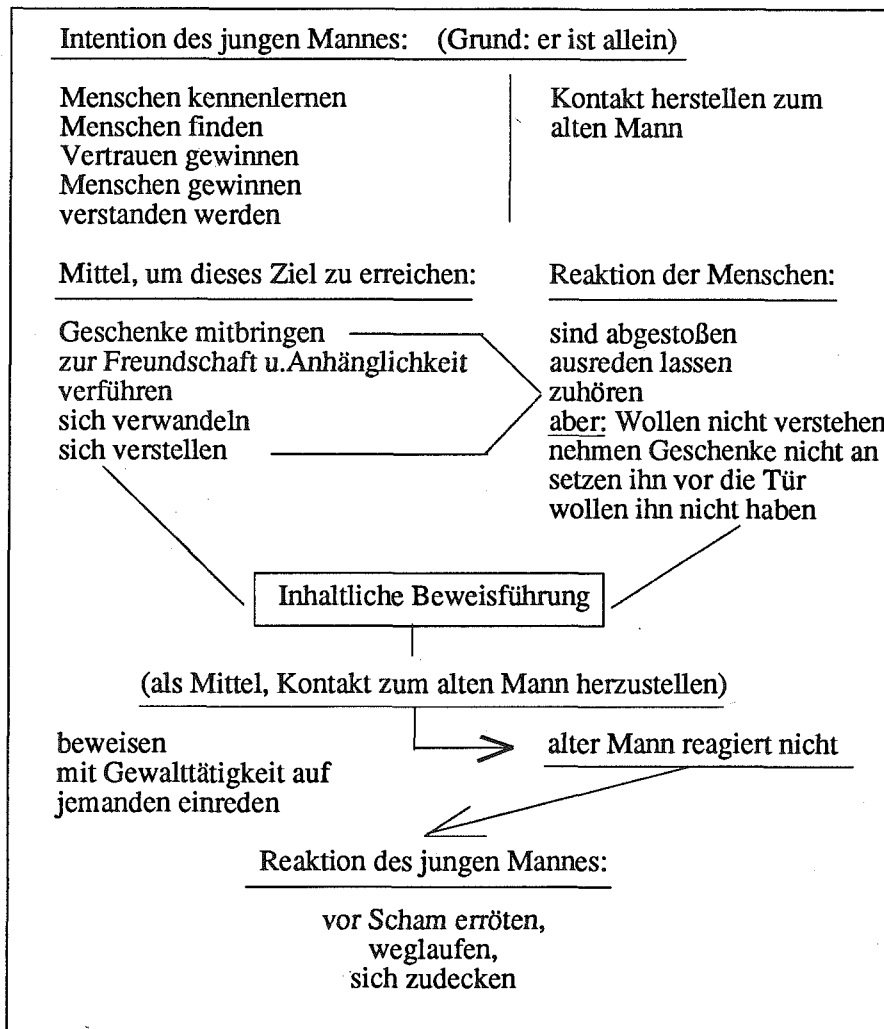
Durch die Konzentration auf den sprachlich formalen Aspekt des Textes, seine ästhetische Qualität, die sich auch dadurch zeige, daß sich der Erzählstrang als Kreisbewegung visualisieren ließe, wurde den Studenten der Kunstcharakter, die Fiktionalität des Textes deutlicher. Wenn sich aber der Text nicht als Erlebnisbericht auffassen ließe, so sei jetzt doch die Frage, wie er dann zu verstehen sei.

Durch den Rückgriff auf die bereits festgestellte Typisierung der Figuren und deren schematische Verhaltensweise, die auf allgemeine Verhaltensmuster zurückgeführt und durch in der Türkei ritualisierte Handlungsstrategien veranschaulicht wurden, vermutete man, daß dadurch der Inhalt als beispielhaft und verallgemeinerbar dargestellt worden sei. Durch eine Segmentierung des Textes in seine sinnkonstituierenden Elemente sollte nun das, was der Text als verallgemeinerbar suggeriere, auf den Begriff gebracht werden. Den drei Gesichtspunkten:

- 1) Intention des jungen Mannes,
- 2) Mittel, um diese durchzusetzen und
- 3) Reaktion auf diese Mittel

wurden dann aus dem Text die entsprechenden Bedeutungsträger zugeordnet. Dies erforderte von den Studenten ein drittes, sehr genaues Lesen, daß durch die selbstentwickelte neue Fragestellung gut begründet war. So entstand das Ihnen, meine Damen und Herren, vorliegende Tafelbild, das den Text meiner Meinung nach graphisch adäquat umsetzt und gleichzeitig so ordnet, daß man anschließend bei zentralen Begriffen mit den Studenten Wortfelder erarbeiten kann, die für das Sinnverstehen der Einzelbedeutungen im Kontext des Gesamttextes wichtig sein können.

TB:



Eine semantische Wortanalyse ergab, daß man die Ausdrücke "kennenlernen", "finden", "Vertrauen gewinnen" auf den Kernbegriff "verstehen" zurückführen kann, als deren gemeinsames Merkmal und Grundlage, als ganzheitliches, ideales Verstehen einer Person, das in seiner Totalität das Annehmen und die Wertschätzung eines Subjekts in seiner Individualität meint. Das Zustandekommen eines solchen vorurteilsfreien Verstehens würde dann die Einsamkeit des Individuums überwinden und es in die Geborgenheit der Gemeinschaft aufnehmen.

Der Text, der dagegen parabolisch das Scheitern dieses Verstehens schildert, wurde abschließend von den Studenten in zwei Richtungen gedeutet:

1. Der Text veranschaulicht die prinzipielle Unmöglichkeit eines idealen Verstehens. Der Mensch sei letztlich mehr oder weniger einsam. Nicht einmal der alte Mann, der ja aufgrund seiner Lebenserfahrung und möglicherweise aufgrund seiner eigenen Einsamkeit als alter Mensch Verständnis für den jungen Mann haben müßte, habe irgendeine Regung, geschweige denn Mitgefühl für diesen gezeigt. Vielleicht habe dieser schon lange begriffen, was der junge Mann erst schmerzhaft erfahren mußte und reagiere deshalb nicht, um dem jungen Mann eine Lektion zu erteilen. Außerdem habe der junge Mann auch alles Menschenmögliche versucht, um die Menschen zu erreichen. Die Reaktion des jungen Mannes am Ende sei als Metapher seiner sozialen Auslöschung, als symbolischer Selbstmord aufzufassen.

2. Mit dieser radikalen und pessimistischen Deutung waren aber viele Studenten nicht einverstanden. Gerade diejenigen, die ganz zu Anfang behauptet hatten, daß die Bemühungen des jungen Mannes von Anfang an zum Scheitern verurteilt gewesen seien, argumentierten jetzt sinngemäß: Der Text sei ein Sinnbild für ein spezielles, für bestimmte Menschentypen durchaus verallgemeinbares Fehlverhalten aufgrund mangelnder Sensibilität und eines übersteigerten Egoismus. Letzlich sei der junge Mann selbst für sein Scheitern verantwortlich. Die Mittel, mit denen er ein Verstehen erzwingen wollte, zeigten in ihrer Tendenz zur Gewalttätigkeit, daß der junge Mann lediglich seine Interessen durchsetzen wollte. Er würde zwar als Subjekt verstanden werden wollen, behandle aber die anderen Menschen als Objekte. Dies hätten die anderen Menschen gefühlt. An keiner Stelle des Textes sei erwähnt, daß er versucht hätte, die anderen Menschen in ihrer Eigenart zu verstehen. Wie aber könne er erwarten, daß die Menschen ihn verstehen, wenn er sich selbst nicht darum bemühen würde, diese zu

verstehen. Am Ende habe der junge Mann seine Fehler erkannt und es sei nicht ausgeschlossen, daß er in Zukunft bei entsprechender Verhaltensänderung Kontakte knüpfen werde.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich habe am Ende der Doppelstunde beide Auffassungen im Raume stehen lassen, da ich auch heute, nach intensiver Beschäftigung mit diesem und anderen Bernhard-Texten nicht entscheiden möchte, welche die bessere oder richtigere ist. Ich glaube aber, daß es für den Literaturunterricht nicht das Schlechteste ist, wenn unsere Studenten lernen, mit offenen Fragen umzugehen und immer neue Antworten zu suchen. Wir können ihnen dabei helfen zu lernen, ihre Fragen an Literatur zu formulieren und die Fragen zu verstehen, welche die Literatur an sie stellt.

Sollten Sie mich dennoch fragen, was wollte Thomas Bernhard mit dem Text sagen, so würde ich Ihnen antworten: genau das, was er geschrieben hat.

FORTBILDUNG VON DEUTSCHLEHRERN IN DER TÜRKEI

Jürgen LENZKO

Die folgenden Ausführungen konnten wegen Termindrucks nicht auf der Tagung in Istanbul vorgetragen werden.

Die Zusammenarbeit des Goethe-Instituts (in der Türkei: Deutsche Kulturinstitute) mit türkischen Universitäten hat eine lange Tradition und ist unabhängig von der Person der jeweiligen Vertreter des Instituts in der Türkei. Ich möchte mich im folgenden auf die Formen der Zusammenarbeit im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung beschränken und zwar aus zwei Gründen:

Die Universitäten befinden sich z.Z. in einem Prozeß der Entwicklung von Modellen zur Änderung des Curriculums angesichts der Tatsache, daß nur wenige der Germanistikstudenten den Lehrerberuf ergreifen.

Zum anderen haben sich in der Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium bestimmte Kursformen entwickelt, die einer Neukonzipierung und einer stärkeren Mitwirkung der Universitäten bedürfen.

Der Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Türkei steht vor schwierigen Zeiten.

Ein starker Rückgang der Schülerzahlen ist zu erwarten. Dies kann meiner Ansicht nach aber auch zu einer Neubesinnung unter den DeutschlehrerInnen führen, die die Notwendigkeit einer Weiterqualifizierung angesichts sich leerender Klassen sehen. Die verstärkte Mitarbeit der Universitäten bei der Lehrerfortbildung erscheint mir unverzichtbar, wenn den Deutschunterricht nicht das gleiche Schicksal wie den Französischunterricht ereilen soll. Deutsch an allgemeinbildenden Schulen hat nur dann eine Chance, wenn sich die Einsicht durchsetzt:

Die beste Werbung für Deutsch ist ein guter Unterricht.

Zunächst einige Angaben zur Situation des Deutschunterrichts an allgemeinbildenden türkischen Schulen.

In der Türkei gibt es zur Zeit etwa 3.000 DeutschlehrerInnen, die ca. 450.000 DeutschschülerInnen unterrichten. Deutsch steht nach Englisch an zweiter Stelle. Französisch wird nur noch in Ausnahmefällen unterrichtet.

In den letzten Jahren ist die Zahl der DeutschschülerInnen starken Schwankungen unterworfen gewesen. Die Einführung des Kurs-Systems hat zu einem starken Rückgang der SchülerInnenzahlen geführt. In vielen Schulen wurde kein Deutschunterricht mehr erteilt. Es gibt Klassen mit 1 (!) SchülerIn, andere Klassen haben zwischen 5 und 50 SchülerInnen. Einige LehrerInnen unterrichten nur 4 Stunden in der Woche, andere 30 Wochenstunden, viele unterrichten Türkisch.

Einerseits lernen in der Provinz Antalya ca. 40% eines Jahrgangs Deutsch, im Landesdurchschnitt aber nur ca. 10%. Hauptursache dafür ist die Rolle Antalyas als Tourismuszentrum, andererseits gibt es in Kuşadası kaum DeutschschülerInnen. Die Situation ist also sehr unübersichtlich. Ebenso uneinheitlich ist der Stand der Deutschkenntnisse und der methodisch-didaktischen Kenntnisse der LehrerInnen.

Das Ministerium unternimmt einiges, um diesen Mißständen abzuhelpfen, und bietet den Goethe-Instituten viele Formen der Zusammenarbeit an.

Ich möchte im folgenden kurz aufführen, wie das Goethe-Institut bisher mit dem Erziehungsministerium zusammengearbeitet hat, bevor ich auf die weitere Planung und die Rolle, die die Universitäten meiner Ansicht nach im Rahmen der Lehrerfortbildung übernehmen sollten, eingehen werde.

Sommerkurse:

In den Sommermonaten wurde alljährlich ein 3-oder 4-wöchiger Kurs für DeutschlehrerInnen durchgeführt. Die TeilnehmerInnen meldeten sich entweder selbst an, wurden aufgrund von Inspektorenberichten zum Kurs delegiert oder direkt vom Ministerium eingeladen. In der Regel nahmen pro Jahr 120-150 DeutschlehrerInnen an diesen Kursen teil, die in verschiedenen Städten der Türkei stattfanden.

Die oft unzureichenden äußeren Umstände der Kurslokalitäten, der Zwang zu einem Nebenverdienst in den Sommermonaten, der berechnigte Urlaubswunsch und mitunter auch schlichte Faulheit ließ die Zahl der Anmeldungen nicht gerade in astronomische Höhen schnellen.

Andererseits meldeten sich aber vor allem jüngere LehrerInnen, hier insbesondere Frauen, zu den Kursen an. Der Wunsch nach fachlicher

Fortbildung, der Wunsch nach Verbesserung der Deutschkenntnisse und die Hoffnung, eines der 20 alljährlich vom Institut vergebenen Stipendien für einen zweimonatigen Sprachkurs in Deutschland zu erhalten, waren Gründe für die Teilnahme an den Sommerkursen.

Probleme ergaben sich aus der sehr heterogenen Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, was Sprachbeherrschung, methodischen Fähigkeiten und Motivation anging.

Sprachkenntnisse

Etwa ein Drittel der DeutschlehrerInnen ist nicht in der Lage, sich mit MuttersprachlerInnen auf deutsch zu verständigen. Diese LehrerInnen wären sprachlich nicht fähig, einen kommunikativen Unterricht zu halten. Sie können nur "am Lehrbuch kleben", Grammatikunterricht auf Türkisch erteilen und die Texte aus dem Buch im Chor nachsprechen lassen. Diese Gruppe ist nur begrenzt fortbildungsfähig. Für diese LehrerInnen ist eine gezielte sprachliche Förderung notwendig.

Etwa die Hälfte der DeutschlehrerInnen hat größere sprachliche Probleme und könnte nicht eigenständig Übungen entwickeln. Sie sind aber sehr wohl fähig, vorgegebene zusätzliche Übungstypen einzusetzen. Hier ist allerdings eine detaillierte, sehr kleinschrittige methodische Einweisung erforderlich. Ein eigenständiger Transfer des Gelernten auf neue Bereiche ist kaum zu erwarten. Für diese LehrerInnen ist der Sommerkurs insofern nützlich, als daß sie Materialien sammeln können.

Die Entwicklung eines Leitfadens zu einzelnen Lektionen der Standardlehrwerke in Schulen in Form einer Rezeptesammlung erscheint für diese Zielgruppe sinnvoll. Sprachliche Fortbildung erfolgt implizit, indem in der Erprobung des Übungsmaterials neue Strukturen gefestigt werden.

Die restlichen 20% der DeutschlehrerInnen sind sprachlich so sattelfest, daß sie eigenständig kommunikative Übungen in der Klasse einführen und auch sprachlich korrekt, abgesehen von Schnitzern, die auch MuttersprachlerInnen unterlaufen, durchführen –mit einem kontrollierten Lernzuwachs für die SchülerInnen.

Formatörkurse

Angesichts dieses wenig erfreulichen Gesamtbildes wurde in den letzten Jahren ein Fortbildungskonzept entwickelt, das auf dem *Schneeballprinzip* beruht. Eine kleine Gruppe von LehrerInnen (Formatöre) sollte in speziellen Kursen, auch beim Goethe-Institut in Deutschland, methodisch-didaktisch so weit fortgebildet werden, daß sie ihrerseits KollegInnen fachlich weiterbilden können. Dieses Konzept war leider nur bedingt erfolgreich.

Der Hauptmangel bestand darin, daß nur wenig personelle Kontinuität herzustellen war. Viele TeilnehmerInnen wurden nur einmal eingeladen, trotz guter Leistungen. Andere waren "Stammkunden" bei den Kursen, wobei ihr bloßes Erscheinen die Hauptaktivität während des gesamten Kurses war.

Sprachbeherrschung und methodisch-didaktische Innovationsbereitschaft bilden nur einen Teil der gesamten Lehrerrolle; nach Vorstellungen des Instituts einen wichtigeren als nach Auffassung des einladenden Erziehungsministeriums. Es ist in den letzten Jahren nur bedingt gelungen, einen kleinen qualifizierten Kreis von Fortbildnern zu schaffen. Im Bereich der Formatörausbildung besteht der größte Bedarf an fachlich fundierter Zusammenarbeit mit den Universitäten.

Lokale Seminare (DeutschlehrerInnenfachtagungen)

Ziel der lokalen Seminare war es, den Kontakt zu LehrerInnen im ganzen Lande zu halten. Zu diesen Seminaren wurden alle DeutschlehrerInnen der entsprechenden Provinz dienstverpflichtet. Bei zweitägigen Seminaren sollten methodisch-didaktische Kenntnisse erweitert werden. Das geschah durch die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung einer Unterrichtsstunde. In der konkreten Umsetzung zeigte es sich aber, daß das in effektiv nur 6 Seminarstunden nicht umzusetzen war. Entweder hielt der oder die DozentIn des Goethe-Instituts eine Musterstunde, die LehrerInnen blieben in der Zuschauerhaltung, gratulierten in der Nachbesprechung zu der guten Stunde, kritisierten mitunter die Aussprache der MuttersprachlerInnen, oder bemängelten, daß keine Hausaufgabe gegeben wurde. Erwartet wurde eine Reproduktion der traditionellen Unterrichtsverfahren.

Auf der anderen Seite waren Lehrer damit überfordert, eine Unterrichtsstunde so zu halten, wie sie am Vortag gemeinsam vorbereitet worden war. In der Streßsituation, vor KollegInnen zu stehen, verfielen die LehrerInnen in angestammte Veraltensweisen.

Im letzten Jahr konnten diese in der zweitägigen Form wenig ergiebigen Seminare erstmals auf 5 Tage ausgedehnt werden. Dadurch ist eine Einführung in die Grundprinzipien des kommunikativen Unterrichts möglich, z.B. anhand eines Videofilms, der für den Unterricht an Grundschulen in Italien produziert wurde.

Das Prinzip, Unterricht gemeinsam zu planen, durchzuführen und nachzubesprechen, wurde beibehalten. Es werden aber kurze Sequenzen geübt, da die LehrerInnen mit der Vorbereitung einer ganzen Stunde überfordert waren. In diesen Seminaren kommen verstärkt Formatöre zum

Einsatz, die z.T. sehr gut in der Lage sind, konkrete Unterrichtsvorschläge zu unterbereiten. Wichtig ist hierbei, daß die methodisch-didaktischen Diskussionen auf Türkisch geführt werden, da der größte Teil der KollegInnen mit der Deutschen Terminologie überfordert ist, bzw. sie lediglich als Vokabeln auswendig lernt, ohne zum Wesen der Dinge vorzudringen.

Hier wären meiner Ansicht nach die Universitäten gefordert, *eine verbindliche Terminologie auf Türkisch* vorzulegen, die auch im Studium so weit internalisiert wird, daß die LehrerInnen sie beherrschen.

Anadolu-Schulen

Zunehmender Beliebtheit erfreuen sich die Privatschulen und die Anadolu-Schulen. Die 10 deutschsprachigen Anadolu-Schulen werden durch die Entsendung von ca. 100 LehrerInnen aus Deutschland und durch Materialspenden der deutschen Regierung vorbildlich gefördert. In allen Provinzen gibt es aber mittlerweile englischsprachige Anadoluschulen, an denen die Zahl der SchülerInnen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, steigt. An diesen Schulen haben die LehrerInnen mehr Freiheiten bei der Auswahl des Lehrmaterials. Oft beherrschen allerdings gerade an diesen Schulen die SchülerInnen die deutsche Sprache besser als ihre LehrerInnen. Für diese Zielgruppe müssen in Zukunft spezielle Seminare organisiert werden.

Das gleiche gilt für die LehrerInnen an Privatschulen, an denen ein sehr großer Anteil von Berufsanfängern unterrichtet, mit z.T. recht guten Deutschkenntnissen, aber mit unzureichenden methodisch-didaktischen Kenntnissen.

Fazit

In letzter Zeit sind wieder Pläne in der Diskussion, den Fremdsprachenunterricht als Wahlfach einzuführen. Die Noten in den Fremdsprachen sollen nicht mehr versetzungsrelevant werden. Falls diese Regelungen wieder eingeführt werden, wird sich meiner Ansicht nach der Trend verstärken, der ohnehin in den letzten Jahren zu erkennen ist:

Die Mehrheit der SchülerInnen, die bisher gezwungenermaßen Deutsch lernte, bzw. Deutschunterricht ohne sichtbaren Erfolg besuchte, wird in Zukunft dieses Fach nicht mehr wählen. Die absoluten Zahlen der DeutschschülerInnen werden sehr stark zurückgehen.

Auf der anderen Seite nimmt das Interesse an Deutsch in Privatschulen, und an Anadoluschulen stark zu. Die Zukunft eines etwas

qualifizierten Deutschunterrichts wird also im Bereich Deutsch als zweiter Fremdsprache liegen.

Was ist zu tun und wie können die Erziehungswissenschaftlichen Abteilungen der Universitäten an den Fortbildungsmaßnahmen des Ministeriums stärker mitwirken?

Meiner Ansicht nach sollten folgende Ziele bei der LehrerInnenfortbildung erreicht werden:

1. Sprachliche Förderung schwächerer DeutschlehrerInnen

Die Voraussetzung dazu ist jetzt gegeben, da das Ministerium einen Einstufungstest vor Beginn der jeweiligen Kurse fordert. In diesem Zusammenhang sind sicher auch die Gehaltserhöhungen entsprechend der Sprachkenntnisse zu sehen.

Ort für die sprachliche Fortbildung kann nur der Sommerkurs sein. Das Niveau der Übungen müßte sich im kommunikativen Bereich auf Grundstufenniveau bewegen. (Etwa auf dem Level von THEMEN 1)

2. Methodisch-didaktische Fortbildung

Erst ab einem gewissen Niveau der Sprachbeherrschung ist eine sinnvolle methodisch-didaktische Fortbildung möglich, da schwächere LehrerInnen am Lehrbuch als einziger "Krücke kleben" müssen. Eingangsvoraussetzung sollten Deutschkenntnisse auf dem Niveau der Grundstufenabschlußprüfung des Goethe-Instituts (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache sein- ZDaF)

Der Ort für diese Art der Weiterbildung wäre der Sommerkurs - in seinen besseren Klassen und bei den lokalen Seminaren - in den besseren Gruppen.

3. Fortbildung der FortbildnerInnen

Die sprachlich besseren LehrerInnen, etwa auf dem Niveau der Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts (ZMP), die sprachlich so sicher sind, eigenständige Übungen zu entwickeln, könnten in speziellen FormatorInnenkursen weitergebildet werden und nach einigen Einsätzen unter Anleitung erfahrener KollegInnen bei Sommerkursen und lokalen Seminaren in Zukunft wachsende Aufgaben in der LehrerInnenfortbildung übernehmen.

Dies ist natürlich ein Idealtypus der Fortbildung, der sich lediglich an einem Teil der Gesamtpersönlichkeit der LehrerInnen orientiert. Natürlich werden andere Auffassungen über die Gewichtung von Teilbereichen der LehrerInnenprofile dazu führen, daß von seiten des Ministeriums häufig

andere KandidatInnen gefördert werden als nach den oben genannten Kriterien wünschenswert wäre.

Aus diesem Grunde sollten auch LehrerInnenfortbildungsmaßnahmen unabhängig vom Erziehungsministerium durchgeführt werden. Veranstaltungen dieser Art für interessierte LehrerInnen sind nur am Wochenende möglich. Hier werden vor allem LehrerInnen an Privatschulen und an den englischsprachigen Anadoluschulen angesprochen.

Wie können die Universitäten an LehrerInnenfortbildungsmaßnahmen des Erziehungsministeriums mitwirken?

In den Sommerkursen waren bereits in den letzten Jahren VertreterInnen verschiedener Universitäten tätig. Dies sollte in Zukunft verstärkt geschehen. Allerdings müßte ein Curriculum entwickelt werden, da in der Vergangenheit, die einzelnen Sequenzen oft unverbunden nebeneinander standen. Für die Sommerkurse in den nächsten Jahren schlage ich deshalb vor, daß eine Kommission im Frühjahr 1991 mit VertreterInnen derjenigen Universitäten, die bisher an Sommerkursen beteiligt waren, einen Unterrichtsplan ausarbeitet.

Zu den lokalen Seminaren werde ich in Zukunft VertreterInnen der jeweils nächstgelegenen Universitäten ansprechen, damit sie bei den unterrichtspraktischen Teilen teilnehmen können. Die aktive Teilnahme richtet sich nach den örtlichen Gegebenheiten. Die Struktur der Seminare ist relativ fest vorgegeben, eine inhaltliche Abstimmung ist aber dringend erforderlich.

Die Formatorkurse sind der Bereich, in dem meiner Ansicht nach die Universitäten am stärksten gefordert sind. Hier muß ein Curriculum entwickelt werden. Ebenso notwendig ist die Entwicklung einer Rezeptesammlung für den Unterricht, oder etwas anspruchsvoller formuliert, einer Übungstypologie.

Eine für frühere Sommerkurse adaptierte Fassung ist zu stark an deutschen Vorbildern orientiert (Neuner: Deutsch aktiv). Die wichtigsten Teile müssen ferner ins Türkische übersetzt werden und vor allem ist die Erstellung einer verbindlichen türkischen Terminologie anzustreben.

Konkrete Maßnahmen für 1991

29. - 30. 4. Workshop für FormatörInnen aus Ankara
20-25 TeilhenmerInnen (TN)
Prof. Nickel (Berlin)
Spiel als kommunikativer Sprechanlaß
Ankara
6. - 17. 5. Formatörkurs
150 TN
Mersin
27. 5. - 31. 5. Deutschlehrerfachtagung (lokales Seminar)
200 TN
Ankara
8. - 26. 7. Sommerkurs
100-150 TN
Van
14. - 25. 10. Formatörkurs
75 TN
Mersin
4. - 8. 11. Deutschlehrerfachtagung Konya
ca. 100-120 TN
Konya

Ich würde mich freuen, wenn dieser Artikel einige Anregungen für eine verbesserte Zusammenarbeit im Bereich der LehrerInnenfortbildung geboten hat und freue mich auf Ihre Stellungnahmen und Vorschläge.

TEILNEHMER

- Prof. Dr. Hüseyin Salihođlu
Hacettepe Üniversitesi
- Doz. Dr. Onur Bilge Kula
Çukurova Üniversitesi
- Doz. Dr. Zehra İpşirođlu
İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Şârâ Sayın
İstanbul Üniversitesi
- Doz. Dr. Yılmaz Özbek
Atatürk Üniversitesi
- Dr. Wolf König
Hacettepe Üniversitesi
Thomas Röger
DAAD Lektor
- Doz. Dr. Nilüfer Tapan
İstanbul Üniversitesi
Sabine Hagemann-Ünlüsoy
Deutsches Kulturinstitut İstanbul
- Doz. Dr. Şeyda Ozil
İstanbul Üniversitesi
- Doz. Dr. Fatma Erkman Akerson
Marmara Üniversitesi
- Dr. Mustafa Çakır
Anadolu Üniversitesi
- Dr. Pia Angela Göktürk
İstanbul Üniversitesi
- Doz. Dr. Tülin Polat
İstanbul Üniversitesi
- Dr. Tahir Balcı
Dicle Üniversitesi

Dr. Turgay Kurultay
İstanbul Üniversitesi
Selahattin Dilidüzgün
İstanbul Üniversitesi
Çağlar Tanyeri Ergand
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı
İstanbul Üniversitesi

Dr. Memnune Yaman
Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Gertrude Durusoy
Ege Üniversitesi
Helge Job
DAAD Lektor
H. Theo Otten
DAAD Lektor
Jürgen Lenzko
Deutsches Kulturinstitut Ankara