

Yard. Doç. Dr. Meral Çakır - Yard. Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu*
İstanbul Üniversitesi
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Interkulturalität in der Deutschlehrerausbildung und im Deutschunterricht in der Türkei: Potenziale und Probleme**

ABSTRACT

The intercultural aspect in the education of German Language Teachers and in German courses in Turkey: potentiality and problems

We live in a world where the conditions change permanently and different cultures live together. Based on this situation "intercultural learning" is getting an important concept in foreign language teaching.

The aim of this article is to describe how far the conception of the "intercultural approach", in other words, "intercultural learning" is involved in the training teacher programmes of "German as a foreign language" and to explain how the teachers of "German as a foreign language" handle to the "intercultural approach" in their own lessons. The inservice training of teachers of "German as a foreign language" are a chance to solve of the problems the teachers have with this conception.

Die fortschreitende globale Verzahnung von Wirtschaft, Wissenschaft und Kommunikationstechnologien hat zur Folge, daß wir in einer immer enger zusammenrückenden Welt leben. Diese Tatsache führt dazu, daß Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen und sich immer mehr einander nähern. Dieses Zeitalter der Internationalisierung heißt nach Wierlacher, daß in Bezug auf "unsere geistigen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und persönlichen Kontakte Menschen verschiedener Kulturen aufeinander treffen, deren Handeln sich in kulturellen Situationen überschneiden" (1996: 83). Das Überwinden der Grenzen impliziert auch, um mit den Worten von Bleyhl zu sprechen eine "Überschreitung der Kulturgrenzen", mit deren Hilfe solche Barrieren verschoben oder aufgehoben werden können (1994: 16). Als eine Herausforderung dieses Zeitalters liegt also auch hier der Ansatzpunkt, den

* Die Namen sind in alphabetischer Reihenfolge geordnet.

** Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung unseres Vortrags auf dem 1. Kongress der Germanistinnen und Germanisten Südosteuropas an der Universität Hll Kyrill und Method in Veliko Tarnovo-Bulgarien 22-24 Juni 2000.

Begriff der **Interkulturalität** im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts näher zu verdeutlichen.

Gemäß dieser soziokulturellen Entwicklungen ist der Begriff **interkulturell** 'in'. Es ist möglich, dieses Adjektiv **interkulturell** in Verbindung mit verschiedenen Substantiven zu kombinieren. Somit rücken Begriffe wie **interkulturelles Lernen**, **interkulturelle Kommunikation**, **interkulturelle Kompetenz** immer mehr in den Vordergrund der fachdidaktischen Diskussionen (vgl. Edmondson/ House, 1998: 161). **Interkulturelles Lernen** impliziert zum einen die Erweiterung des Wissens über andere Kulturen; zum anderen affektive Öffnung gegenüber dem Fremden und drittens einen Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln.

In einer Welt, in der die Konfrontation mit fremden Kulturen und daher das **interkulturelle Lernen** als Notwendigkeit zum Überleben angesehen werden, ist es daher auch nicht verwunderlich, daß der Ansatz des **interkulturellen Lernens**, d.h. der **interkulturelle Ansatz**, im Fremdsprachenunterricht immer stärker berücksichtigt wird (vgl. Bredella, 1994: 21). In diesem Rahmen unterstützt Bredella sein Argument mit folgender These: "Wenn man eine Fremdsprache nicht lernen kann, ohne auf die Kultur derjenigen, die diese Sprache sprechen, Bezug zu nehmen, scheint der Fremdsprachenunterricht geradezu der ideale Ort des interkulturellen Lernens und Verstehens zu sein." (1994: 21)

Somit bildet jeder Fremdsprachenunterricht eine geeignete Basis für kulturelle Begegnungen. Im Medium der Fremdsprache, in der Begegnung mit einem fremdsprachigen Sprecher oder Text, durch Aneignung und Aushandlung soziokulturell geprägter Bedeutung, lassen sich sowohl eigene als auch fremde Erfahrung aufeinander beziehen und miteinander vermitteln (vgl. Vollmer, 1994: 177).

Der Grundgedanke dieser Entwicklungslinie des **interkulturellen Ansatzes** im Fremdsprachenunterricht ist, daß zwei unterschiedliche Kulturen sich begegnen und demzufolge bewußt oder unbewußt **interkulturelle** Kommunikationsprozesse stattfinden. Laut Polat kommt jeder, "der eine fremde Sprache lernt, 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." (1991: 125) Durch den Kontakt mit der fremden Sprache und dem Vergleich mit der eigenen Sprache und Kultur trägt der Fremdsprachenunterricht dazu bei, daß die Lerner die Fähigkeit erwerben fremde und eigene Lebenserfahrungen mit ihren Unterschieden zu erfassen und in den fremdsprachlichen Deutschunterricht zu übertragen. Nach Auffassung

von Christ, "soll die Distanz von Eigenem und Fremdem im Lernprozeß tendenziell überwunden werden. Aus der Fremdsprache soll die je eigene Fremdsprache werden; die Lerner sollen sich die Fremdsprache aneignen; die fremde Kultur soll ihnen bekannt und dann möglicherweise vertraut werden." (1992: 11) Kurzum: um mit Kaikkonen zu reden: "Interkulturelles Lernen ist ein Wechselspiel des Fremd- und Eigenverstehens." (1997: 79)

Die Defizite des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts führten vor allem in den 90er Jahren zu einer Umstrukturierung der methodischen Konzeption des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache. Die Umsetzung der theoretischen Ansätze des pragmatisch-funktionalen Konzepts für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in die Praxis erreichte nicht das angestrebte Ziel. Man sah ein, "daß kommunikative Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet und daß deshalb auch die Unterrichtsverfahren nicht einfach 'exportiert' werden konnten." (Neuner/Hunfeld, 1993: 106) So wurden vor allem für einen Fremdsprachenunterricht, der dem Zielsprachenland weit entfernt ist, folgende Richtlinien des pragmatisch-funktionalen Konzepts zur Diskussion gestellt.

- Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch.
- Einseitige Orientierung an Alltagssituationen.
- Beschränkung auf den Gebrauch von Alltagstexten und Vernachlässigung literarischer Texte.
- Ausklammerung der Muttersprache.
- Nichtberücksichtigung von eigenkulturellen Rahmenbedingungen. (vgl. Neuner/ Hunfeld, 1993: 106)

Die Neubesinnung der Leitprinzipien des pragmatisch-funktionalen Konzepts stellten eine Basis für den **interkulturellen Ansatz** im Fremdsprachenunterricht dar. Gemäß den Zielsetzungen des **interkulturellen Ansatzes** steht der Kulturvergleich im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Hierbei geht es darum, 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." (Polat, 1991: 126) Nur ein Fremdsprachenunterricht, der die eigene Welt und die eigene Kultur der Lernenden ernst nimmt, kann dazu

beitragen, existierende Klischeevorstellungen und Vorurteile über andere Nationen zu beseitigen. (vgl. Wicke, 1993: 33) Auch Krumm hält den Begriff des **interkulturellen Lernens** für wichtig, denn "mit dem Zusammenwachsen Europas, mit der Erkenntnis, dass die Multikulturalität der europäischen Länder kein vorübergehender Zustand ist, wird die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Bedeutung gewinnen." (1995: 160)

Im folgenden wollen wir auf die Konsequenzen, die sich aus dem **interkulturellen Ansatz** für den zielkulturfernen Deutsch als Fremdsprache Unterricht ergeben, näher eingehen. Neuner und Hunfeld (vgl. 1993: 117) listen in diesem Zusammenhang folgende Konsequenzen für ein didaktisch-methodisches Konzept des **interkulturell** orientierten Fremdsprachenunterrichts auf:

- Die Themenbereiche und Themenaspekte müssen an die elementaren Lebenserfahrungen der jeweiligen Lernergruppe anknüpfen und einen Vergleich mit der Kultur des Zielsprachenlandes ermöglichen.
- Da sich aus den Seh-, Hör- und Lesetexten eigenkulturelle Traditionen und kulturräumliche Distanzen ergeben, muss eine spezifische Verstehensdidaktik entwickelt werden.
- Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens soll das Sprechen (Äußerungsfähigkeit) zur Sache/ zum Thema stehen. Die didaktische Folge müßte demnach lauten: Vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung.
- Entwicklung einer spezifischen Lesedidaktik.
- Einbezug nicht nur von Sachtexten sondern auch fiktionalen Texten.
- Kultur- und Sprachvergleich.
- Entschlüsselungstechniken für das Verständnis der fremden Kultur.

Im weiteren geht es zu untersuchen, inwieweit dieses Konzept in die Praxis umgesetzt werden könnte. Gehen wir von den Bedingungen der sich immer verkleinernden heutigen Welt aus, so steht nicht die Angemessenheit dieser Zielsetzungen, sondern die Realisierungsmöglichkeiten dieser Ziele zur Debatte. Die zentrale Frage ist also: inwiefern sind die **interkulturellen** Lernziele im Fremdsprachenunterricht -insbesondere im Deutschunterricht- zu konkretisieren? Um solch eine spezifische Verstehensdidaktik aufbauen zu

können, braucht man zum einen geeignete Lehrmaterialien zum anderen aber auch geeignete Lehrkräfte, die dieses Konzept zur Verwirklichung bringen können. Denn schon Krumm weist darauf hin, daß die **interkulturelle** Dimension für den Ausbildungsprozess der künftigen Deutschlehrer, die ihre Haltung zu Unterrichtszielen und -inhalten durchgehend bestimmt, ausschlaggebend ist (vgl. 1994: 7).

Um den **interkulturellen Ansatz** in der Unterrichtsrealität zu verwirklichen, sind demnach Lehrer notwendig, die zwischen der Ausgangskultur und der Zielkultur interagieren können, das heißt, sie müssen - in unserem Fall - sowohl mit der deutschen als auch mit der türkischen Kultur vertraut und ihrer kompetent sein. Durch eine bewußte Auseinandersetzung mit der fremden Realität müssen sie dieses Wissen auf die eigene Erfahrungswelt rückbeziehen können. An dieser Stelle möchten wir auf folgende Aussage von Picht hinweisen: "Der Fremdsprachenlehrer sollte mehr sein als ein bloßer Sprachingenieur oder Trainer, der bezugslose Fertigkeiten vermittelt. Er ist, ob er dies will oder meist nicht, ein Mittler zwischen Kulturen." (zitiert nach Doumbia, 1995: 267) Eine bloße Konfrontation der SchülerInnen mit Fakten über die fremde Kultur, kann die SchülerInnen ähnlich einem Besucher, der ein Land zum ersten Mal besucht in eine 'Schocksituation' bringen. Das Selbstverständliche, das sie in ihrem Alltagsleben bestätigt sehen, erscheint für die SchülerInnen als nicht mehr anwendbar. Um die neu erworbenen Informationen und Kenntnisse zu verstehen, müssen neue Wertmaßstäbe, Urteilsschemata und Moralvorstellungen entwickelt werden. Ansonsten treten Verunsicherungen in der eigenen kulturellen Identität auf und ein 'sich-selbst-fremd-werden' zeigt sich im Verhalten der SchülerInnen. Aus diesem Grunde ist es angemessen, wenn der Lehrer seinen Unterricht nicht als eine 'Ein-Weg-Kommunikation' auffaßt und nicht als Vertreter der fremden Kultur auftritt, vielmehr sollte er als ein Vermittler zwischen den Kulturen fungieren. Demzufolge soll ein Lehrer nach Wichterlich über folgende Kompetenzen verfügen:

- er soll über eine vergleichende Länder- und Kulturstudie verfügen.
- er soll Universalwissenschaftler sein.
- er soll zwischen verschiedenen Kulturen vermitteln und in mehreren Kulturen heimisch sein (vgl. 1989: 80-81).

Aus den genannten Prinzipien ergibt sich somit, dass der **interkulturelle Ansatz** Lehrer voraussetzt, die über eine Doppelkompetenz (vgl. Polat, 1991: 131) verfügen, d.h. mit beiden Kulturen vertraut sind.

Schon 1991 betont Polat, daß der **interkulturelle Ansatz** für den fremdsprachlichen Unterricht, d.h. auch für den Deutschunterricht in der Türkei von großer Bedeutung sei, wenn sie sich als ein Partner der Weltkommunikation verstehen will. Sie weist aber darauf hin, daß die praktizierenden Deutschlehrer in der Türkei den Anforderungen dieses Konzepts nicht gerecht werden können, weil derzeit die praktizierenden Lehrer bestimmte Mängel hinsichtlich der deutschen Sprache und Kultur aufweisen (vgl. 1991: 131).

Trotz des vorhandenen Potentials der Studierenden, die sowohl die türkische als auch die deutsche Kultur kennen und über die Kompetenz verfügen diese zu vermitteln, wäre es richtig der Frage nachzugehen, ob die Situation sich in den letzten neun Jahren geändert hat.

Um festlegen zu können wie und ob zur Zeit der Deutschunterricht in der Türkei nach den Grundprinzipien des **interkulturellen Ansatzes** gestaltet wird, haben wir eine kleine Untersuchung durchgeführt. An dieser Stelle müssen wir betonen, daß dies keine umfangreiche Untersuchung ist, also, daß die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können. Da aber unsere Studierenden an verschiedenen Schulen und Schultypen in der Türkei hospitieren, ist es durchaus möglich, daß wir durch ihre Beobachtungen einen Einblick in die gegenwärtige Situation des Deutschunterrichts bekommen können. Bevor wir aber die Ergebnisse der Untersuchung vorstellen, halten wir es für nützlich, das in der Türkei durchgeführte Schulpraktikum hier kurz zu skizzieren:

Es hat sich erwiesen, daß "das Schulpraktikum die optimale Verknüpfung von universitärer Theorie und schulischer Praxis schafft und für alle Lehramtsanwärter von Vorteil ist." (Morvai, 1994: 55) Somit übernimmt die schulpraktische Ausbildung eine zentrale Stellung in der Deutschlehrausbildung in der Türkei. Damit die Kommunikation zwischen den Kooperationspartnern Betreuungsschule und Pädagogische Fakultät reibungslos abläuft, sind durch kooperative Arbeiten vom Hochschulrat und Erziehungsministerium 'Rahmenrichtlinien zur Zusammenarbeit von Pädagogischer Fakultät und Schule' erstellt worden. In diesen Rahmenrichtlinien sind die unterschiedlichen Aufgaben der einzelnen Institutionen in ihren Details definiert.¹ Im Curriculum der Deutschdidaktikabteilung der Universität Istanbul wird das dreimonatige Schulpraktikum im achten Semester, also im letzten Semester mit einer Wochenzahl von sechs Stunden an den unterschiedlichen Betreuungsschulen belegt. Die insgesamt Stundenzahl beträgt 84 Wochenstunden, von denen 60 Stunden Unterrichtsbeobachtung und 24 Stunden aktiver Unterricht/ Lehrprobe/ Hospitation ist. Um eine echte Kommunikation zwischen dem Dreieck Schule-

¹ vgl. hierzu Fakülte-Okul İşbirliği 1998.

Student-Universität herzustellen, haben unterrichtsbegleitende Seminare (2 Wochenstunden) in ständiger Rücksprache mit den Studierenden und ihren Mentoren stattgefunden. Im Studienjahr 1999/ 2000 hatten wir 26 Betreuungsschulen, mit unterschiedlichen Schultypen wie staatliche Schulen, Anadoluschulen und Privatschulen.

Die oben erwähnte Untersuchung ist also an diesen 26 Betreuungsschulen durchgeführt worden. Die Studierenden wurden beauftragt, nach den von Neuner und Hunfeld konzipierten Grundprinzipien des **interkulturellen Ansatzes** den Deutschunterricht, an dem sie als Hospitanten teilgenommen haben, zu bewerten. Um eine Vereinfachung machen zu können, haben wir die eingangs erwähnten Grundprinzipien von Neuner und Hunfeld auf vier Punkte reduziert, die unseres Erachtens den Kernbereich des **interkulturellen Ansatzes** bilden. Wir haben uns dabei auf folgende Punkte als Beobachtungskriterien konzentriert.

- Arbeit mit authentischen Texten
- Kontrastivität als Unterrichtsprinzip
- Primat des Verstehens
- Vorrang des diskursiven Sprechens gegenüber dem Sprechen in Alltagssituationen

Dementsprechend sollten die Studierenden während ihrer Hospitationszeit feststellen, ob die praktizierenden Deutschlehrer, bei der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, diese vier Prinzipien in die Tat umsetzen können.

Aus den Bewertungsrastern der Studierenden wird es ersichtlich, daß diese Kriterien nicht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens liegen. Ein Großteil der Studierenden war der Meinung, daß diese Leitprinzipien des **interkulturellen Ansatzes** in der Unterrichtsrealität nicht vor Augen gehalten werden. Drücken wir es mit anderen Worten aus: Im Deutschunterricht werden die deutsche und die türkische Kultur nicht in Kontrast gesetzt, das Verstehen steht nicht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, der Lehrer bietet keine Übungen an, die es ermöglichen das diskursive Sprechen zu entwickeln.

Dieses Ergebniss kann natürlich in verschiedener Hinsicht interpretiert und begründet werden. Es ist denkbar, daß die verwendeten Lehrmaterialien keine Möglichkeiten bieten, einen auf **Interkulturalität** basierenden Unterricht zu realisieren. Es ist aber auch eine Tatsache, daß in den letzten Zeiten in der Türkei neu konzipierte Bücher angewendet werden, so daß wir damit rechnen

können, dass die Lehrmaterialien doch im gewissen Maße dem **interkulturellen Ansatz** entgegenkommen. Hier taucht folgende Frage auf: Kann das Problem gelöst werden, wenn die Lehrmaterialien nach dem **interkulturellen Ansatz** konzipiert sind, die Lehrer aber nicht im Stande sind, mit diesen Materialien produktiv arbeiten zu können? Das ist natürlich ein Problem, das mit der Ausbildung der Deutschlehrer zusammenhängt. Es ist eine unübersehbare Realität, daß vor allem in den 90er Jahren einen Großteil der Studierenden an den Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei, die Remigrantenkinder gebildet haben. Als Kulturvermittler zwischen der türkischen und der deutschen Kultur bilden diese StudentInnen eine gute Basis, um das **interkulturell** angelegte Konzept zu verwirklichen (vgl. Tapan, 1998: 125). Denn die StudentInnen sind in den zwei unterschiedlichen Kulturen aufgewachsen. Diese Jugendlichen sind entweder in Deutschland geboren oder sind kurz nach der Geburt nach Deutschland gegangen. Sie haben dort deutsche Schulen besucht, in erster Linie die Hauptschule, in einigen Ausnahmefällen auch Realschulen und Gymnasien (vgl. Şen, 1995: 64). Während ihres Deutschlandaufenthaltes ist ihre Denk- und Lebensweise so geprägt worden, "daß das alltägliche Kulturleben, die deutschen Alltagserfahrungen für sie zum Bestandteil ihrer kulturellen Ich-Identität gehört. Diese Konfrontation mit europäischem, westlichem Gedankengut verhilft ihnen dazu, daß sie im deutschen Alltagskonzept handlungsfähig sein können." (Polat/ Tapan, 1996: 96) Somit ist die deutsche Kultur keine fremde Kultur für sie. Der Umgang mit den verschiedenen Denkart und Lebensnormen "verhilft zur Förderung des mehrperspektivischen Denkens, was bei der Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens eine markante Rolle spielt." (Polat, 1991: 126)

Polat und Tapan weisen mit Nachdruck (vgl. 1996) darauf hin, daß die DeutschlehrerstudentInnen an den türkischen Deutschdidaktikabteilungen ein Potential darstellen, die nach dem Konzept der **Interkulturalität** ausgebildet werden und in ihrer Berufszeit dieses Konzept realisieren können. Wo liegt also das Problem?

Diese Ergebnisse sind nicht verwunderlich, wenn wir sie im Zusammenhang mit den bestehenden Problemen des Deutschunterrichts in der Türkei bewerten. Die Verbreitung des Deutschen in der Türkei läuft rückläufig. Die andauernde Hegemonie des Englischen im türkischen Schulwesen hat eine negative Auswirkung auf den Deutschunterricht in der Türkei, was einen ständigen Rückgang der deutschlernenden Schüler zur Folge hat (vgl. Polat, 1999: 134). Hinzu kommt noch, daß, wegen der Hegemonie des Englischen nur Englischlehrer angestellt werden und seit ungefähr 9 Jahren keine Deutschlehrer vom Erziehungsministerium eingestellt werden. Dieses Problem betrifft auch die praktizierenden Lehrer. Kuglin schreibt hierzu: "etwa zwei Drittel der über 3000 Deutschlehrer im türkischen Sekundarschulwesen werden fachfremd

eingesetzt." (1997: 97) Dieses Faktum besagt, daß die Lehrerkandidaten, die nach neueren Ansätzen wie dem interkulturellen Ansatz ausgebildet werden, keine Chance finden ihren Beruf auszuüben und die praktizierenden Deutschlehrer haben in ihrer Studienzeit keine Chance gehabt nach dem Konzept der Interkulturalität ausgebildet zu werden. Wie kann dieses Handicap für die praktizierenden Deutschlehrer überwunden werden? An dieser Stelle möchten wir versuchen diese Frage zu erhellen. Unserer Auffassung nach bieten die vom Erziehungsministerium veranstalteten Fortbildungskurse die einzige Gelegenheit für die praktizierenden Deutschlehrer ihr Wissen bezüglich der Theorie und Praxis vom Lehren und Lernen der Fremdsprache bzw. der deutschen Sprache zu erweitern. An diesen Fortbildungskursen können die vorhandenen Erfahrungen der praktizierenden Deutschlehrer durch die Grundprinzipien und die Arbeitsweisen des interkulturellen Ansatzes bereichert werden. Inwiefern wird das aber realisiert?

Bevor wir auf die Antwort dieser Frage näher eingehen, sollte an dieser Stelle kurz dargestellt werden, wie diese Fortbildungskurse in der Türkei ablaufen.

Das türkische Erziehungsministerium veranstaltet in Zusammenarbeit mit den 3 Goethe-Instituten (Ankara-Istanbul-Izmir) in der Türkei in fast allen Regionen des Landes Fortbildungsseminare für die praktizierenden Deutschlehrer. Wir beide sind seit dem Schuljahr 1994/ 1995 bei der Vorbereitung und Durchführung dieser Fortbildungsseminare tätig. Zusammen mit dem PV-Leiter des Goethe-Instituts Istanbul und einem Fortbildner/ einer Fortbildnerin, einem Deutschlehrer/ einer Deutschlehrerin aus dem Sekundarschulbereich sind wir für die Marmara-Region verantwortlich. Diese 3 bzw. 5-tägigen Fortbildungsseminare für die Deutschlehrer finden in einem Schuljahr jeweils in 6 Städten statt und es nehmen im Durchschnitt ca. 25-30 Lehrer teil. Ziel dieser Seminare ist es zum einen die Methodik-Didaktik Kenntnisse der Teilnehmer aufzufrischen, indem neue Lehr- und Lernweisen vorgestellt werden, zum anderen sollen 'verschüttete' Deutschkenntnisse wieder aktiviert und geübt werden. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die vom Goethe-Institut München, der Universität Kassel und dem Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen herausgegebenen Fernstudieneinheiten. Bisher wurden die Fernstudieneinheiten 'Grammatik lehren und lernen', 'Fertigkeit Hören', 'Probleme der Leistungsmessung', 'Fertigkeit Lesen' und 'Fertigkeit Schreiben' und die jeweiligen türkischen Adaptionen dieser Fernstudieneinheiten in Form von Beiheften in diesen Seminaren vorgestellt (vgl. Çapoğlu/ Hatipoğlu, 1995: 13).

Wenn wir die bisher realisierten Fortbildungskurse aus der Sicht des interkulturellen Ansatzes bewerten, so müssen wir hier mit Offenheit sagen, daß auch in diesem Bereich die Deutschlehrer bis jetzt nicht im richtigen Sinne auf einen Deutschunterricht nach dem interkulturellen Ansatz vorbereitet wurden. Die praktizierenden Deutschlehrer werden in diesem Bereich zwar mit neueren Übungstypen und neuen Arbeitsformen konfrontiert und arbeiten mit authentischen Materialien, aber ob ihr kulturelles Wissen, ihr Vorwissen in einer kurzen Zeit von drei bis fünf Tagen aktualisiert werden kann, stellt sich als eine Frage, die diskutiert werden soll. Unseres Erachtens können hier Deutschlandaufenthalte den praktizierenden Deutschlehrern eine Chance bieten die vorhandenen Kenntnisse zu verfestigen, zu aktualisieren und zu erweitern. Freudenstein sieht die Bedeutung eines Deutschlandaufenthalts darin, daß ein Lehrer während dieser Zeit die fremde Sprache frei zu gebrauchen lernt, denn, "nur derjenige, der dies vermag ist in der Lage, anderen vorzumachen und beizubringen, wie man in einer fremden Sprache erfolgreich kommuniziert." (vgl. 1992: 80) In diesem Zusammenhang hält auch Buttjes Erkundungen zielkultureller Erfahrungsbereiche vor Ort als einen wesentlichen und unabdingbaren Teil der Lehrerfort- und ausbildung (vgl. 1992: 50). Auch das LINGUA-Programm, das vom Europarat gefördert wird, basiert auf diesem Grundgedanken. (Raupach, 1992)

Hier jedoch müssen wir betonen, daß auch bei diesen Fortbildungsseminaren die gegenwärtigen Bedingungen des Deutschunterrichts in der Türkei zu beobachten sind. Meistens werden wir mit LehrerInnen konfrontiert, die wegen der ständig abnehmenden Zahl der DeutschlernerInnen, der ungenügenden Materialausgestaltung und dem fachfremden Einsatz demotiviert sind.

Gehen wir von der Tatsache aus, daß wir in einer mehrsprachigen und multikulturellen Welt leben, dann können derart demotivierte Lehrer ihre SchülerInnen nicht auf eine dynamische Mehrsprachigkeit vorbereiten, obwohl gerade sie dazu fähig sein sollen (vgl. Krumm, 1994: 10).

Um das Ziel einer mehrsprachigen, multikulturellen Ausbildung erreichen zu können, haben wir den Bedarf an Lehrern, die sowohl den Anforderungen der deutschen als auch der türkischen Kultur und Sprache gerecht werden können. Die Türkei hat in dieser Hinsicht eine Chance, weil einen großen Teil der Studierenden in den Deutschdidaktikabteilungen der Türkei die Rückkehrerkinder ausmachen. Aber das Problem ist dennoch nicht gelöst, wenn die Deutschlehrer und der Deutschunterricht im türkischen Schulwesen keinen Platz finden können.

Es bleibt festzuhalten: Der **interkulturelle Ansatz** ist eine unverzichtbare Dimension bei der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer. Was nützt es also,

wenn der Deutschunterricht nicht nach den Unterrichtsprinzipien wie Kontrastivität, Arbeit mit authentischen Texten stattfindet. Dann ist zu fragen, wie das **interkulturelle Lernen**, als externes Lernziel im Deutschunterricht betont werden kann. "Ohne Theorie ist jede Praxis blind", sagt auch Henrici (vgl. 1992: 103).

Wie kann aber die Theorie ohne Praxis realisiert werden. Das ist eine Frage, mit der wir uns auseinandersetzen müssen, wenn wir gemäß den Anforderungen der Zeit einen produktiven Deutschunterricht gestalten wollen. Wenn wir das nicht erreichen können, dann hat es auch keinen Sinn von einem mehrsprachigen Ausbildungskonzept als ein Lernziel für die Zukunft zu sprechen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bleyl, Werner:** "Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1994, S. 9-20.
- Bredella, Lothar:** "Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1994, S. 21-30.
- Buttjes, Dieter:** "Praxis der Kulturwissenschaft. Zur Herausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenstudium", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*, Bochum 1992, (2. Auflage), S. 47-52.
- Christ, Herbert:** "Die Kategorie "Fremdheit" in der Fremdsprachendidaktik", in: Bömmel, H./ Christ, H./ Wendt, M. (Hg.), *Lernen und Lehren fremder Sprachen*, Tübingen 1992, S. 11-30.
- Çapoğlu, Meral/ Hatipoğlu, Sevinç:** "Regionale Fortbildung für Deutschlehrer", in: *Almanca Dil Dergisi* 2, 1995, S. 13.
- Doumbia, Salabary:** "Landeskunde in der Deutschlehrausbildung in Mali", in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD. 24.-28. Mai 1995*, Universität Gesamthochschule Kassel, S. 265-269.
- Edmondson, Willis/ House, Juliane:** "Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht*, Band 9, Heft 2, 1998, S. 161-188.
- Fakülte-Okul İşbirliği:** *YÖK Dünya Bankası, Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara 1998.
- Freudenstein, Reinhold:** "Abschied von Gestern-Blick auf Morgen", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*, Bochum 1992, (2. Auflage), S. 79-84.

Henrici, Gerd: "Ohne theoretisches Wissen bleibt meine Praxis blind", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*, Bochum 1992, S. 103-108.

Kaikkonen, Pauli: "Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen", in: *InFo DaF*, Heft 1, Februar 1997, S. 78-86.

Krumm, Hans-Jürgen: "Neue Wege in der Deutschlehrausbildung", in: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1994, S. 6-11.

Krumm, Hans-Jürgen: "Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel 1995, S. 475-480.

Kuglin, Jörg: "Die Perspektiven für DaF in der Türkei", in: Raasch, A. (Hg.), *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache*, Amsterdam, Atlanta 1997, S. 97-99.

Morvai, Edith: "Das Schulpraktikum in der dreijährigen Deutschlehrausbildung an der Eötvös Lorand Universität/Budapest", in: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1994, S. 55-58.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Kassel 1993.

Polat, Tülin: "Der interkulturelle Ansatz und einige Überlegungen zum Deutschunterricht in der Türkei", in: *Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Perspektiven des Germanistikstudiums in der Türkei*, Ankara 1991, S. 125-132.

Polat, Tülin/ Tapan, Nilüfer: "Die Ausbildung der Rückkehrer - die Rückkehrer als Ausbilder", in: *Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik-Symposiums*, Eskişehir 1996, S. 93-107.

Polat, Tülin: "Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei", in: Raasch, A. (Hg.), *Deutsch und andere Fremdsprachen - international*, Amsterdam, Atlanta 1999, S. 133-138.

Raupach, Manfred: "Auf dem Weg zur 'Europäisierung' der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern?", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*, Bochum 1992, (2. Auflage), S. 139-144.

Şen, Faruk: "Wandel der Lerngewohnheiten bei in Deutschland lebenden Türken", in: Sayın, Ş./ Bechtold, G. (Hg.), *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*, Istanbul 1995, S. 63-66.

Tapan, Nilüfer: "Zum Stand des Faches Deutsch in der Türkei", in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi X*, Istanbul 1998, S. 115-127.

Vollmer, Helmut J.: "Interkulturelles Lernen-interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln", in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1994, S. 172-185.

Wichterich, Christa: "Landeskunde als interkulturelle Kommunikation. Verstehensprobleme zwischen Erster und Dritter Welt", in: Müller, B.-D./ Neuner, G. (Hg.), *Praxisprobleme im Sprachunterricht*, München 1984, S. 77-89.

Wicke, Rainer E.: "Landeskunde und interkulturelles Lernen", in: Wicke, R.: *Aktive Schüler lernen besser*, München 1993, S. 31-33.

Wierlacher, Alois: "Statt einer Einführung: Ansätze zu einer Bedarfsplanung und interkulturell orientierten Thematalogie wissenschaftlicher Weiterbildung im internationalen Studienbereich

**Interkulturalität in der Deutschlehrrerausbildung und im Deutschunterricht
in der Türkei: Potenziale und Probleme**

85

Deutsch als Fremdsprache (interkulturelle Germanistik)", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*
22, 1996, S. 77-94.