

Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten Gülten Güler, Uluda• Universität Bursa

Ausgangslage

Das Zusammenwachsen Europas ist ohne eine Umstrukturierung in der Sprachenpolitik der Mitgliedstaaten kaum zu realisieren. Vom Primarschulbereich bis hin zum tertiären Bildungssektor sind angesichts eines immer enger werdenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenwachsens Fremdsprachenkenntnisse unentbehrlich. Für die Realisierung seiner sprachpolitischen Ziele setzt der Europarat auf das Konzept der Mehrsprachigkeit.

„Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden“ heißt es im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen - lernen, lehren, beurteilen“ (2001: 18, in Folge kurz GER), was bedeutet, dass die mehrsprachige Kompetenz eines Menschen eine Komponente seiner plurikulturellen Kompetenz darstellt: „Die zukünftige Orientierung der fremdsprachlichen Fächer muss im Sinne des Europarats und der Europäischen Union die Förderung der Mehrsprachigkeit als zentrales Ziel anstreben, Mehrsprachigkeit verstanden als Plurilingualität der individuellen europäischen Bürger und als Multilingualität der europäischen Bevölkerung“ (Raasch 2002a: 39). Mit Hilfe der Sprache findet der Zugang zu einer fremden Kultur statt, und die hier aufeinander treffenden Kulturen interagieren miteinander. Je intensiver und vielfältiger das Sprachangebot der Bildungseinrichtungen ist, desto größer ist die Möglichkeit, Lernende zu polyglotten Staatsbürgern zu erziehen. Deshalb die regen Bemühungen um die Entwicklung einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit, deutlich abzulesen beispielsweise an den Bestrebungen eines Fremdsprachenfrühbeginns in den Erziehungssystemen fast aller europäischen Staaten. Hierfür bedarf es allerdings noch intensiver Forschungsarbeiten (vgl. Bausch 2002:31), die allerdings auch Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen haben wird, denn „die Mehrsprachigkeit, die wir bei den Schülerinnen und Schülern fördern wollen darf nicht durch die Einsprachigkeit der Lehrer blockiert werden“ (Raasch 2003:8).

Während in zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts große Aufmerksamkeit zukommt, befassen sich FremdsprachenerwerbsforscherInnen und -didaktikerInnen noch nicht in ausreichendem Maße mit universitärem Fremdsprachenunterricht, obwohl auch an den Hochschulen selbst in großem Umfang und mit verschiedensten Zielsetzungen Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden. Selbstverständlich sollen innovative Ansätze an der Basis ansetzen und aufeinander aufbauen, doch bedarf der Fremdsprachenunterricht im Hochschulbereich einer besonderen und gesonderten Handhabung, weil sich in den letzten Jahren intensive Internationalisierungstendenzen in fast allen professionellen Bereichen deutlich machen. Die Forderung nach praktisch verwertbaren Fremdsprachenkenntnissen für Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen ist nicht jüngsten Datums, betrachtet man vor dem Hintergrund des Zusammenwachsens der europäischen Gemeinschaft die immer attraktiver werdenden Mobilitätsprogramme und die immer enger werdenden internationalen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Verflechtungen innerhalb und außerhalb Europas. Ohne fremdsprachlich und interkulturell kompetente Akademiker wird es ein geeintes Europa kaum geben können. Infolgedessen sind in den letzten Jahren rege Bemühungen an vielen europäischen Universitäten festzustellen, mit denen sie der Internationalisierung der Hochschullandschaft nachkommen wollen.

Der 1999 in Bologna eingeschlagene Weg, inzwischen „Bologna Prozess“ genannt, wurde mit dem Kommuniqué von Prag (siehe Bekanntmachung im Bundesanzeiger 2001) fortgesetzt und soll zu einem „Europäischen Hochschulraum“ führen, der die Internationalisierung der Hochschulsysteme in einer möglichst uneingeschränkten Mobilität von Studierenden und Hochschulangehörigen eingelöst sieht. Dafür sind allerdings Fremdsprachenkenntnisse unentbehrlich und sie verlangen, dass eine Professionalisierung der universitären Fremdsprachenvermittlung insbesondere an den Sprachenzentren quantitativ und qualitativ ausgebaut wird. Während zur allgemeinen Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen eine Berechnungsgrundlage nach dem ECTS-System angestrebt wird, sind auch für den sprachpraktischen Teil der Ausbildung verbindliche Parameter erforderlich. Inzwischen beziehen sich schulische Curricula für den Fremdsprachenunterricht und viele Lehrbuchverlage bereits auf die Niveaubeschreibungen des GER, doch „tun sich die Universitäten noch schwer damit, ihre Sprachpraxisprogramme entsprechend umzustellen“ (Königs 2004: 8).

Fremdsprachenvermittlung als eine genuine universitäre Aufgabe aufzufassen, bedeutet darüber hinaus auch für die Qualifizierung des Lehrpersonals aufzukommen. Es müssen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit an den Hochschulen Fremdsprachenvermittlung von professionell ausgebildeten Fachkräften erfolgt. Neben der Vermittlungskompetenz von Fremdsprachen sollten sie über eine der Wissenschaft, Forschung und Lehre der Hochschule adäquate Fach- und Sprachkompetenz verfügen. Schließlich sollten diese Institutionen dafür sorgen, dass die Fremdsprachenausbildung einer rationalen Ausbildungsstruktur und überregional vergleichbaren Abschlussprofilen unterliegt. Zahlreiche akademische Institutionen sind diesen Forderungen in den letzten Jahren, wenn auch in sehr unterschiedlicher Form, mehr und mehr nachgekommen. Dennoch kann an vielen Universitäten von einer angemessenen qualitativen und quantitativen Befriedigung des steigenden Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen nicht die Rede sein.

Die in der deutschen oder europäischen Universitäts- und Bildungslandschaft sich zeigenden curricularen Entwicklungen dienen hier als Anregungspotential - doch keineswegs wird eine unhinterfragte Übertragung angestrebt - und es geht in diesem Beitrag primär darum aufzuzeigen, wo sich türkische Universitäten in diesem Wandlungsprozess befinden. Konkretisiert am Beispiel des Sprachenzentrums der Uluda• Universität in der Stadt Bursa (Westtürkei) werden insbesondere die internen sprachpolitischen Überlegungen und die daraus abgeleiteten innovativen und defizitären Aspekte zur Diskussion gestellt. Der sogenannte „Bologna-Prozeß“ verpflichtet genauso wie die anderen beteiligten europäischen Ländern auch die Türkei dazu, bis zu einem gewissen Zeitpunkt eine internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen zu erarbeiten. Curriculare Entwicklungsarbeiten sind in fast allen Studienbereichen erforderlich, doch am konsequentesten in der sprachpraktischen Ausbildung der Studierenden. Hierfür könnte der GER gute Dienste leisten, will man sich von einem europäischen System von Qualitätsstandards für den Unterricht nicht abkoppeln lassen. Denn es werden Profile für das fremdsprachliche Können ausdifferenziert und anstelle von gestuften Kursprogrammen, die eine abstrakte und vermeintliche Schwierigkeitshierarchie aufweisen, wie z. B. Deutsch I bis Deutsch VI, müssen Sprachkursprogramme aufgebaut werden, die eine gestufte, möglicherweise nach Fertigkeiten differenzierte Profilbeschreibung enthalten und somit einer berufsfeldbezogenen Spezialisierung eher entgegenkommen.

Zur Situation an den türkischen Universitäten

Die bevorstehende EU-Mitgliedschaft der Türkei hat bereits wichtige Reformen in vielen Bereichen veranlasst, darunter am tiefgreifendsten im Bildungsbereich. Die im Schuljahr 1997/98 eingeleitete achtjährige Grundschulpflicht mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf die 4. Grundschulklasse und die Wahlmöglichkeit¹ einer weiteren Fremdsprache ab der 6. Jahrgangsstufe führten neben einer generellen Neustrukturierung in der Lehrerbildung auch zu einer Revision der Ausbildungscurricula der Fremdsprachenlehrer-Abteilungen an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Es kann behauptet werden, dass das seit dem Studienjahr 1998/99 an allen Fremdsprachenabteilungen eingesetzte berufsbezogene Konzept, welches deutliche Schwerpunkte im didaktisch-methodischen Bereich setzt, zwar an einigen Stellen noch ausbaufähig ist, allgemein betrachtet aber zukunftsfruchtig und den europäischen Standards entspricht (vgl. Tapan, Polat, Schmidt: 2000). Doch trotz dieser gutgemeinten Ansätze wurde bei den sprachpolitischen Entscheidungen der individuellen Mehrsprachigkeit der türkischen Lernenden im Regelschulwesen kaum gebührende Beachtung geschenkt. Eine einseitige Fixierung auf das Englische entspricht nicht den Erfordernissen unserer Zeit und widerspricht auch der Idee der Mehrsprachigkeit. Wie auch Polat mit Nachdruck betont, sollte aber „eine zukunftsorientierte Sprachenpolitik nicht darauf verzichten, nach neuen Förderungsmöglichkeiten für andere Sprachen, zu suchen“ (Polat 1999: 137). Der geplante Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios im Schuljahr 2005 ist eine solche Förderungsmöglichkeit für das Erlernen von mehreren Fremdsprachen. Somit wären die geleisteten Vorarbeiten bezüglich der Übersetzung der einzelnen Teile des „Sprachenportfolios“ ins Türkische, eine wirkliche Annäherung an die Sprachprogramme des Europarats (vgl. Demirel 2003). Doch zuvor müssten sowohl curriculare Aspekte wie auch lerntheoretische Ansätze im türkischen Fremdsprachenunterricht einer grundlegenden Revision unterzogen werden, denn man ist - abgesehen von erfreulichen Ausnahmen - weit davon entfernt bei der Mehrzahl der türkischen Lernenden eine fremdsprachliche kommunikative Kompetenz festzustellen. Schuld an diesem Dilemma haben alle Beteiligten, doch den „größten Teil des Misserfolgs bei der FS-Erziehung in der Türkei müssen wahrscheinlich die Lehrmethoden und

damit zusammenhängend die Lehrbücher verantworten“ (Balç 1991: 131). Dass diese Kritik zu pauschal gegriffen ist und nicht auf alle Bildungseinrichtungen landesweit generalisiert werden kann, versteht sich von selbst, doch es wird vielerorts noch mit den „veralteten“ Lehrwerken und den ihnen zugrunde liegenden methodischen Ansätzen verfahren, die mit den Prinzipien eines kommunikativ - funktionalen Fremdsprachenunterrichts kaum kompatibel sind.

Wie verhält sich nun die Situation im tertiären Bildungsbereich? Es soll hier der Frage nachgegangen werden, wie der Stand der Internationalisierung an den Sprachenzentren der türkischen Universitäten zu bewerten ist. Eine kritische Betrachtung des Fremdsprachenunterrichts an den Sprachenzentren, den sogenannten „Yabancı Diller Yüksekokulları“ lässt erkennen, dass auch hier vieles revidiert werden muss, wenn den Bedürfnissen des Studiums, der Wirtschaft, der Politik und der Wissenschaften Rechnung getragen werden soll. Denn nur mit der Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikationen kann gewährleistet werden, dass den Studierenden das geboten wird, was Europa und die berufliche Zukunft ihnen abverlangen wird, nämlich: Die Beherrschung der europäischen Sprachen in Wort und Tat als Folge eines hochschulgemässen, zielstrebigem und praktisch verwertbaren Fremdsprachenunterrichts. Die aktuellen Tendenzen in der europäischen Sprachenpolitik befolgend, soll hier über den gegenwärtigen Stand des universitären Fremdsprachenunterrichts reflektiert und mögliche Verbesserungsvorschläge zur Diskussion gestellt werden. Laut dem Titel dieses Beitrags müsste hier eine landesweite Perspektive eröffnet werden, die jedoch wegen den internen Neustrukturierungen an den einzelnen Universitäten mit der Uludağ Universität eingegrenzt wird. Die Uludağ Universität strebt mit der im Jahre 2001 eingeleiteten internen Hochschulreform in erster Linie eine Ausrichtung nach europäischen Standards an. Dies ist deutlich an dem eingereichten Antrag bei der „European University Association - EUA“ zur institutionellen Selbstevaluation abzulesen, die als ein erster Schritt hin zur Qualitätssicherung gedeutet werden kann. Sehr objektiv werden in dem Abschlußbericht des „Review-Teams“ die Stärken und Schwächen der Universität aufgeführt und das weitere strategische Vorgehen in institutionellen Fragen empfohlen. Als eines der strategischen Kernpunkte wird die Intensivierung der bestehenden Kontakte und der Ausbau der internationalen Beziehungen hervorgehoben.

Schon im Vorfeld dieser Arbeiten wurde der Frage nachgegangen, weshalb die bestehenden Kooperationen mit vielen ausländischen Partneruniversitäten unbefriedigende Resultate in Forschung und Lehre aufzeigen und es stellte sich eindeutig heraus, dass die fehlenden oder mangelhaften fremdsprachlichen Kompetenzen der Studierenden und auch der Hochschullehrenden hierbei ein großes Hindernis darstellen. Dies führte dazu, dass die „Fremdsprachenpolitik“ neu strukturiert wurde und auch ganz deutlich in dem Leitbild der Uludağ Universität ausgesprochen wird. Parallel dazu haben die begonnenen Akkreditierungsarbeiten hinsichtlich der Qualitätssicherung zu einem Bewusstwerdungsprozess beigetragen und als Fazit der Selbstevaluation stand fest, dass eine grundlegende Neuorientierung nicht auf Hinraten von Außenstehenden erfolgen darf, sondern auf eigens festgelegten inneruniversitären Entscheidungen aufbauen muss. Deshalb ist sukzessive seit dem Studienjahr 2001/2002 die Einführung von obligatorischen Vorbereitungsklassen in Englisch für die sich neu immatrikulierenden Studierenden aller Fakultäten vorgesehen. Dies verlangt selbstverständlich eine Neustrukturierung des universitären Sprachenzentrums, denn nicht nur strukturelle sondern auch konzeptionelle Aspekte müssen neu durchdacht werden. Mit dem Beginn des diesjährigen Studienjahres sind alle Fachbereiche in die Regelung involviert und Studienanfänger haben somit die Möglichkeit im Rahmen dieses reinen „Sprachlern-Jahres“ sich intensiv mit der Fremdsprache Englisch auseinanderzusetzen. Mit dem erfolgreichen Abschluss der Sprachstandsprüfung am Ende der Vorbereitungsklasse setzt dann das reguläre Studium in türkischer Sprache an und ab dem 3. bis zum 6. Semester wird dann mit je 4 Semesterwochenstunden der Fachsprachenunterricht in Englisch angeschlossen. Eine gesonderte Stellung nehmen hier Studierende der Studienrichtung Fremdsprachenlehrerausbildung ein, die auch je nach Stand ihrer Sprachkenntnisse an den Lehrveranstaltungen der eigens strukturierter Vorbereitungsklassen teilnehmen oder direkt ihr reguläres Studium beginnen.

Die Einführung einer obligatorisch von allen Studierenden zu belegenden zweisemestrigen Vorbereitungsklasse in Englisch – ausgeschlossen hiervon sind diejenigen Studierenden, die mit international anerkannten Sprach-Zertifikaten wie z. B. TOEFL, DHS usw. ihren fortgeschrittenen Sprachstand bescheinigen können –, der studienbegleitende Fachsprachenunterricht über 4 Semester mit 4 Wochenstunden, die in absehbarer Zeit zu vervollständigen der infrastrukturelle Ausgestaltung

eines modernen Sprachenzentrums und schließlich die neu erarbeitete Ausbildungs- und Prüfungsordnung sind Indizien für den Wandel in der Fremdsprachenpolitik der Uluda• Universität. Dies zeichnet sie im Vergleich zu den anderen staatlichen Universitäten besonders aus, denn neben den renommierten Universitäten wie z. B. die Bosphorus Universität (Istanbul) und die Middle East Technical University (Ankara), deren Unterrichtssprache vorwiegend Englisch ist, stellt die Einführung von obligatorischen Vorbereitungsklasse in Englisch zunächst ein Musterbeispiel unter den staatlichen türkischen Universitäten dar. Dennoch sollten aber einige Defizite dieser Neustrukturierung nicht unerwähnt bleiben. Folgende *Forderungen* an das Gesamtkonzept mindern allerdings nicht den Wert der geleisteten Vorarbeiten, sondern sind als weitere Denkanstöße zu effektiveren Regelungen aufzufassen:

- *Professionelle Strukturierung des Sprachenzentrums:*

Mit der Ausformulierung sprachenspolitischer Grundsatzpositionen, die auch in ein gesamtsprachenpolitisches Konzept eingebunden sind, hat die Uluda• Universität einen ersten Schritt hin zur Internationalisierung geleistet. Erwünscht ist dennoch ein sogenanntes „professionell strukturiertes Sprachenzentrum“, das wesentliche Koordinierungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich der Forschung und Vermittlung von Fremdsprachen ausführt. Die hierfür zuständigen ExpertInnen müssten allerdings die Bereitschaft aufzeigen mit Vertretern anderer Institutionen zu kooperieren, was nicht immer der Fall ist. Für die Erarbeitung von Konzepten aber auch für andere Fragestellungen sollte die interuniversitäre Zusammenarbeit gefördert werden. Erwähnenswert sind hier Aktivitäten der Universität Wien, wo „gerade ein Sprachenzentrum eingerichtet worden ist, das das Gesamtfremdsprachenangebot der Universität koordiniert“ (siehe Centre 2003). Wieso die Idee nicht fortführen und eine solche Koordinierungsstelle für die Sprachenzentren an den türkischen Universitäten fordern? Trotz mancher Einwände könnten vielleicht somit internationale - europäische und weltweite - Entwicklungen und Initiativen schneller erfasst und umgesetzt werden.

- *Etablierung von national und international anerkannten Zertifizierungssystemen:*

Die neu ausgearbeiteten Ausbildungs- und Prüfungsordnungen zeigen eine spezifische, den Rahmenbedingungen der Uluda• Universität widerspiegelnde Ausprägung und eine Bescheinigung der erreichten Sprachstandsniveaus ist nicht vorgesehen. Gerade dieser Aspekt ist jedoch revisionsbedürftig und es bedarf einer Orientierung an europäische Vorbilder. Doch auch wenn man an zu vergebende Zertifikate dächte, würden diese verständlicherweise in erster Linie die Schwerpunktsetzungen der entsprechenden Ausbildungsstätte widerspiegeln. Für Außenstehende wäre es sehr schwer, den Aussagewert der so vergebenen Zertifikate richtig einzuschätzen, und die Dokumente hätten für ihre Besitzer leider oft nur einen begrenzten praktischen Wert. Es müssten Überlegungen bezüglich der Vereinbarung eines gemeinsamen, sprach- und institutionsübergreifenden Rahmens für alle Sprachenzentren der türkischen Universitäten aufgestellt werden. Dadurch würde es zu sinnvollen Qualitätsstandards, zu einer größeren Vereinheitlichung der Zertifizierung von Sprachleistungen und damit zu einem größeren Grad an Vergleichbarkeit der ausgegebenen Bescheinigungen zwischen den Institutionen und Sprachen kommen. Die nationalen Rahmenbedingungen beachtend ist bei der Ausarbeitung von hochschulspezifischen Ausbildungsprogrammen mehr denn je eine Ausrichtung an europäische Standards unumgänglich. An einer Anzahl deutscher Universitäten wird z. B. für HörerInnen aller Fakultäten Fremdsprachenunterricht in qualitativ hochwertiger Form nach den eingeführten Standards des UNICert-Systems angeboten (vgl. UNICert 2004.). Wieso nicht diesbezüglich Ideen für türkische Universitäten und ihre Sprachenzentren aufstellen?

- *Ausdifferenzierung des fremdsprachlichen Könnens:*

Wie bereits angesprochen stehen den Studierenden nach einer intensiven Vorbereitungsphase noch 4 Semester für die Erarbeitung und Vertiefung einer studienspezifischen Fachsprache - in unserem Fall Englisch - zur Verfügung. Der spätere professionelle Verwendungszusammenhang der Fremdsprache, der in deutlichem Bezug zum entsprechenden Wissenschaftsbereich des gewählten Studiengangs steht, kann ein wichtiger Motivationsfaktor für die Studierenden werden. Deshalb sollten die Ausbildungsprogramme strukturell so ausgestaltet werden, das sie potentiell das gesamte Spektrum der Beherrschung einer Fremdsprache vom Anfängerstadium bis hin zu einer fast muttersprachlichen

Kompetenz abdecken. Mit einem „fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht“ sollte auch für die Ausbildung einer allgemein-sprachlichen, sozialen und interkulturellen Interaktionsfähigkeit gesorgt werden, damit Studien- und Arbeitsaufenthalte im Ausland sprachlich abgesichert sind und Kontakte zu ausländischen KollegInnen fortgesetzt werden können. Aus dem Gesagten geht hervor, dass hochschulbezogene Fremdsprachenausbildung nicht als reine „Fachsprachenausbildung“ verstanden werden darf: Eine gute allgemeine Sprachbeherrschung ermöglicht einen verhältnismäßig einfachen und selbständigen Zugang zu der Fachsprache der sich ändernden und weiterentwickelnden Fachdisziplin, während das Umgekehrte ohne ausdrücklichen Unterricht in der Regel weniger einfach ist. Um diese Zusatzqualifikation den Studierenden anbieten zu können, sollten Ausbildungsprogramme hochschuladäquate Fremdsprachenkenntnisse und Fertigkeiten auf verschiedenen Niveau- oder Leistungsstufen anbieten, die aufeinander aufbauen, die aber auch in sich abgeschlossene Leistungsprofile mit Eigenwert darstellen. Die erreichten Abschlüsse und Qualifikationsprofile sollten mit vergleichbaren Kompetenzniveaus attestiert werden, welche durch ein hochschulspezifisches, sprach- und institutionsübergreifendes Fremdsprachen-Zertifikatssystem möglich ist. Der Verleihung von Zertifikaten für den erfolgreichen Abschluss von Sprachausbildungsabschnitten kommt eine große Bedeutung zu, da dies einen greifbaren Anreiz für die Studierenden bietet, die Sprachangebote wahrzunehmen. Wesentliche Voraussetzung ist jedoch, dass es sich bei den Zertifikaten um Dokumente handelt, die auch in der Berufswelt Akzeptanz finden. Um die Gleichwertigkeit der Sprachausbildung an den Hochschulen zu gewährleisten und auch um die vom Europarat für das Lehren und Lernen von Sprachen vorgesehenen Kriterien wie Transparenz und Kohärenz zu erfüllen, ist eine Orientierung an den GER zu befürworten. Eine Anlehnung an die Niveaustufen-Beschreibungen des Europarats gewährleistet eine internationale Standardisierung. Zur groben Festlegung der in einem bestimmten Zeitraum zu erreichenden Niveaus können die Niveau-Definitionen, wie sie die Globalskalen auflisten, herangezogen werden (vgl. GER 2001: 35). Nach dieser Ersteinschätzung der zu erreichenden Lehr- und Lernziele des Gesamtprogramms können mithilfe der Selbstbeurteilungsraster die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben näher bestimmt werden (ebd. 36). Zur konkreten Unterrichtsarbeit können dann die detaillierten Checklisten zu den einzelnen Fertigkeitsbereichen eingesetzt werden. Dabei kann z. B. für die mündliche Sprachbeherrschung eine Differenzierung nach thematischen Domänen bzw. nach weiteren linguistischen Kriterien erfolgen, so etwa nach pragmatischen Kategorien, bei denen Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung oder Kohärenz und Kohäsion (ebd. 124f) eingehend beurteilt werden können. Somit ist dann eine erste Beschreibung des Gesamtprofils für die mündliche Sprachbeherrschung fundiert. In diesem Zusammenhang darf es allerdings nicht verwundern, wenn entsprechend den Ausführungen des Referenzrahmens die Lernenden z. B. in der mündlichen Sprachproduktion C1 erreichen, in der schriftlichen Sprachproduktion dagegen erst bei B2 verweilen. Diese Differenzierungen in den einzelnen Fertigkeitsbereichen erlaubt der GER zu erfassen, denn man kann nicht damit rechnen, dass alle Fertigkeiten bei allen Lernenden gleichermaßen gefördert werden können. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich curriculare Perspektiven ab, die es ermöglichen, berufsfeldbezogene Spezialisierungen zum Parameter für das Sprachkursprogramm zu machen und die erreichten Kompetenzstufen auch so zum Ausdruck zu bringen, dass sie international anerkannt werden. Dem hiesigen Bedingungsgefüge zufolge wäre allerdings das Erreichen der letzten beiden Niveau-Stufen C1 und C2 utopisch, denn wie auch Matzer betont, ist C1 auf universitärem Niveau „vorzugsweise von Philologie-Studierenden zu erreichen“; wobei in den produktiven Fertigkeiten eine stetige Aktivierung erforderlich ist (Matzer 2003: 10). Es erübrigt sich zu sagen, dass C2 einem fast muttersprachlichen Niveau entspricht und eher außerordentlich gewiegten FremdsprachenlernerInnen vorbehalten bleibt.

- *Ausrichtung des Fremdsprachenangebots nach einer echten Mehrsprachigkeit:*
Eine ausschließliche Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf Englisch deckt den zukünftigen gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarf der türkischen Studierenden keineswegs ab, und auch wenn die Rolle des Englischen unbestritten ist, scheint es, dass man das Konzept der Mehrsprachigkeit im hiesigen tertiären Bedingungsgefüge ignoriert hat. Das Schlagwort „Plurilingualismus“ sollte nicht nur Gegenstand bildungspolitischer Diskussion sein, sondern es müssten auf praktischer Ebene Ressourcen für ein generelles Angebot von mehr als einer Fremdsprache vorgesehen werden.

Demnach müssten andere europäische und auch „exotische“ Sprache und vielleicht auch die Nachbarsprachen der Türkei im Sprachkursangebot des Sprachenzentrums stehen.

- *Aus- und Fortbildung des universitären Lehrpersonals:*

Zur Realisierung dieser neuen Rahmenordnungen ist ein eigens dafür ausgebildetes oder fortgebildetes Lehrpersonal Grundvoraussetzung. Ausgehend von der Vorstellung, dass Sprachenunterricht im tertiären Sektor eigentlich in jeder Hinsicht Avantgarde sein sollte, stellen sich auch große Ansprüche an das fachmethodische Repertoire² der FremdsprachenlehrerInnen. Es gibt aber bis heute eigentlich keine institutionalisierte Möglichkeit von Aus- und Weiterbildung sowie Erfahrungsaustausch für Fremdsprachenlehrende an Hochschulen. Entsprechende Aktivitäten sind im Sekundar- und Primärbereich viel gängiger. Es müssten unbedingt Weiterbildungsseminare für universitäre SprachlehrerInnen angeboten werden, um ihre personalen, methodisch-didaktischen und interaktiven Kompetenzen zu fördern. Auf der Ebene eines Austausches unter ExpertInnen und des Bewusstmachens eigener Ressourcen sollten in einer Art themenzentrierter Denkwerkstatt über methodisch-didaktische Prinzipien des (Fach-) Fremdsprachenunterrichts nachgedacht werden, um dann über Strategien zur Planung und Umsetzung von Unterrichtstätigkeit zu diskutieren. Eines der möglichen Arbeitsthemen dieser Seminare sollte auf jeden Fall der GER sein, denn bei der Planung von Sprachlernprogrammen und der Festlegung von Lehr- und Lernzielen kann dieses Dokument als Orientierungsinstrument dienen. Dank seines deskriptiven Charakters erlaubt der GER, dass die Fremdsprachenlehrenden an den Sprachenzentren entsprechend ihren Vorstellungen mit den hier vorgestellten Inhalten umgehen und vielleicht auf folgende Fragestellungen eine Antwort anstreben:

- „Welche Ziele ergeben sich für meinen Unterricht aus der Orientierung an den Kompetenzstufen des GER?
- Entspricht mein Unterricht/mein Lehrwerk dem kommunikativen Ansatz des GER?
- Wie setze ich den Ansatz methodisch um?
- Wie gestalte ich die Beurteilungs- bzw. Auswertungsphase im Unterricht?“ (Tranter 2003:5)

- *Ausbau einer kommunikationstechnologischen Infrastruktur:*

Universitäten und ihre Sprachenzentren müssen heutzutage, um ihre sprachpolitische Ziele zu realisieren, neben dem personalen Faktor auch für die technische Ausstattung aufkommen und mit dem Einsatz neuer Medien („virtuelles Sprachlabor“) für die Unterstützung und Vorbereitung auf das weitere lebenslange und autonome (Fremdsprachen-) Lernen ihrer AbsolventInnen sorgen.

Ausblick

Das generelle Anliegen aller *Forderungen* ist die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts an dem Sprachenzentrum der Uluda• Universität, doch der Ausdifferenzierung des fremdsprachlichen Könnens kommt m. E. eine besondere Gewichtung zu, da es den eigentlichen inhaltlichen Aspekt der konzeptuellen Planung ausmacht. Dies macht eine intensive Auseinandersetzung mit dem GER unumgänglich. In europäischen Bildungseinrichtungen, die ihr Fremdsprachenangebot an internationale Standards angleichen wollen, erfährt der GER regelrecht einen Rezeptionsboom. Lehr- und Studienpläne des schulischen und universitären Fremdsprachenunterrichts, d.h. philologischer Institute wie auch neu gegründeter Sprachenzentren, Zertifizierungskonzepte, Lehrwerk-Verlage werden neuerdings vermehrt von diesem bildungspolitischen Instrument des Europarats inspiriert. Allerdings melden sich auch kritische Stimmen, die damit argumentieren, dass dem GER ein instrumentelles Sprachverständnis zugrunde liegt, und es primär um die Bewertung fremdsprachlicher Kompetenzniveaus im Ausbildungssektor und um die Attestierung sprachlicher Qualifikationen für den beruflichen Kontext geht, während der Prozess des Lehrens und Lernens und eine Beschreibung des affektiven und insbesondere des interkulturellen Bereichs übergangen wird (vgl. Barkowski 2003: 32). Auch Quetz ist der Ansicht, dass „wir also ein Beschreibungssystem vor uns haben, das trotz seines enzyklopädischen Anspruchs in vielerlei Hinsicht defizitär bleibt“ (Quetz 2002: 136). Trotz der vorgebrachten skeptischen Überlegungen gibt dieses sehr ausgefeilte, wissenschaftlich lange diskutierte Modell die Möglichkeit, Stufen des Erlernens im Unterricht zu realisieren und diese Stufen explizit zu machen. Die Lernenden bekommen dadurch eine Anleitung, wie sie ihre Unterrichtsziele erkennen und ihre Leistungen messen können, und zwar eben in Stufen. Die dadurch möglich gemachte Strukturierung des Lernprozesses in überschaubare Zwischenstufen sichert Erfolgserlebnisse

bei den Lernenden und weckt die Motivation, die zum lebenslangen Weiterlernen führen kann (vgl. Raasch 2002b: 133). Somit ist die Basis für die Erziehung zum mündigen, selbstverantwortlichen Bürger „citizen/citoyen“ als eines der weitreichenden Ziele der europäischen Sprachenpolitik geschaffen, denn die Arbeiten des Europarats - sei es das Projekt „Portfolio“ oder der GER - sind Ansätze, die zum Erkennen der eigenen Lernvorgänge leiten, die Individualität und die Entfaltung der Persönlichkeit fördern und zu einem neuen Selbstverständnis der Lehrenden im Lehrprozess führen und das Prinzip der Lernerorientiertheit realisieren.

Die bevorstehende EU-Mitgliedschaft der Türkei verlangt bei ihren sprachpolitischen Entscheidungen eine landesspezifische Adaptation der Arbeiten des Europarats, die eine Herausforderung aber auch eine Chance für alle Entscheidungsträger im Bildungsbereich sind, denn „jeder einzelne ist heute herausgefordert, seinerseits Internationalitätskompetenz zu erwerben, sonst wird seine Gesellschaft in dem Weltlauf der heutigen Informationsgesellschaft hoffnungslos abgehängt“ (Raasch 1999: 199).

Literaturangaben

Balc•, Tahir. (1991). Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei – Methodische und lerntheoretische Überlegungen. *Ankaraner Beiträge 1*, 133-139.

Barkowski, Hans. (2003) Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) – ein „Wolf im Schafpelz“?. *OdaF-Mitteilungen: Was soll ich können müssen? Heft 1*, 31-37.

Bausch, Karl Richard. (2002) Plädoyer für eine Didaktik und Methodik der echten Mehrsprachigkeit. In Bausch et al, 26-32.

Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2002). *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Bekanntmachung der deutschen Fassung des Prager Kommuniqués, *Auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum*, vom 19.05.2001, Bundesanzeiger Nr. 132, Jahrgang 53 von 19.07.2001, 14862.

Centre for Intercultural Studies (2003). *Fremdsprachenunterricht an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Akademien*.

<<http://cis.uni-klu.ac.at/enquete/ag8.html>>. Letzter Zugriff am: 14.05.2003

Demirel, Özcan. (2003). *Yabancı dil öğretimi – dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001.

Königs, Frank G. (2004). Stromlinienförmig oder offenhalten? – Überlegungen zur Curriculumdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF 31*, 1, 3-16.

Matzer, Edith. (2003). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (ERS) als Orientierungsgrundlage zur Lehr- und Lernzielbestimmung. *OdaF-Mitteilungen: Was soll ich können müssen? Heft 1*, 6-19.

Polat, Tülin. (1999). Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei. •n Raasch, 133-138.

Quetz, Jürgen. (2002). Neuere unterrichtsmethodische Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen – und warum die Sprachlehrforschung sie nicht erfunden hat. In Bausch et al., 130-137.

Raasch, Albert. (1999). Ein Plädoyer für die Sprachenpolitik und für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen. In Raasch, 195-201.

Raasch, Albert. (Hrsg.). (1999). *Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen*. Amsterdam: Rodopi.

Raasch, Albert. (2002a). Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachenphilologie: Quousque tandem? In Claus Altmayer, Roland Forster. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch - Teilbereiche-Bezugsdisziplinen*, Frankfurt / M. u.a.: Lang, 19-41.

Raasch, Albert. (2002b). Was können wir für Deutsch tun, und was tut Deutsch für uns? *Neue Beiträge zur Germanistik 1*, 109, 125-135.

Raasch, Albert (2003). Hilfe, Herausforderung und Verpflichtung. *Magazin Trait d'union I*. Forum Schule 8-9.

Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Hrsg.). (2000). *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai in Istanbul*. Istanbul: KG Ajans: Goethe-Institut und Türkischer Deutschlehrerverein.

Tranter, Geoff. (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – Warum? Wie? Was? *VHS Tipps. Sprachenservice Erwachsenenbildung* 36, 3-6.

UNICert – Das sprachübergreifende Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem für Fremdsprachenausbildung im Hochschulbereich.
<<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert>>. Letzter Zugriff am: 15.04.2004

¹ Laut eines neuen Erlasses gilt ab dem Schuljahr 2004 -2005 die Regelung, dass eine zweite Pflicht - Fremdsprache ab dem 6. Schuljahr eingeführt wird. Mit sehr großer Wahrscheinlich wird hier Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch im Fremdsprachenkanon aufgelistet sein.

² Wie bereits anderorts angesprochen, genügt die fachmethodische Ausbildung vieler Fremdsprachenlehrenden nicht den Ansprüchen eines zeitgemäßen wissenschaftlich orientierten FSU , doch das Eingehen auf diese Thematik würde den Rahmen der vorliegenden Abhandlung überschreiten und soll in einem separaten Beitrag behandelt werden.