

Türkisches oder deutsches Modell? Bilinguale Schulen in der Türkei und in Deutschland

Ünal Abali und Serife Yildiz

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag versucht, einen ersten Vergleich zwischen den bilingualen Sekundarschulen in der Türkei und in Deutschland anzustellen, der bisher von der Erziehungs- oder Sprachwissenschaft noch nicht thematisiert wurde. Es handelt sich hier um eine einführende Bestandsaufnahme und einen Vergleich unter der besonderen Berücksichtigung der bildungspolitischen und didaktischen Aspekte.

Um diesen Vergleich anzustellen, muss zunächst konkretisiert werden, was man einerseits unter dem Begriff 'Zivilisation' und 'Kultur' in Deutschland und in der Türkei versteht, und wie sich andererseits interkulturelles Lernen und Unterrichtsinhalte zueinander verhalten. Zunächst werden die Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur' erläutert.

1.1 Begriffsbestimmung

Über die Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur' weisen die deutschsprachigen Veröffentlichungen ein ziemlich heterogenes Bild auf. Im Folgenden geben wir jeweils ein Definitionsbeispiel für die Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur'. In Sociologicus, im Lexikon der Grundbegriffe, wird die Zivilisation folgendermaßen beschrieben:

Der Begriff umfasst heute die Kenntnisse, über die ein Volk oder Staat verfügt, und die dazugehörigen gesellschaftlichen Regeln: die sogenannte 'Vermenschlichung' der Völker in ihren äußeren Einrichtungen und Gebräuchen und in ihrer Gesinnung. Früher wurde bei uns 'Zivilisation' nur für technischen Fortschritt eingesetzt, während Kultur die 'inneren Werte' des Menschen umfasste; heute bezeichnet man die innere moralische Haltung ('jemand benimmt sich zivilisiert') als dazugehörig (Lang, 1999).

Für den Begriff 'Kultur' gibt Andreas Vierecke folgende Definition:

... Daran anschließend meint 'Kultur' im heutigen, umfassenden Begriffsverständnis die Gesamtheit der einer Kulturgemeinschaft eigenen Lebens- und Organisationsformen sowie den Inhalt und die Ausdrucksformen der vorherrschenden Wert- und Geisteshaltung, auf die diese sozialen Ordnungsmuster gründen. Zur Kultur zählen im Einzelnen weiterhin die Kultursysteme (Wilhelm Dilthey), d.h. die besonderen Sitten und Bräuche, das jeweilige Bildungs- und Erziehungssystem, Wissenschaft und Technik, Religion, Sprache und Schrift, Kunst, Kleidung, Siedlungs- und Bauwesen, sowie das politische, das wirtschaftliche und das Rechtssystem (Vierecke, 2002).

Wie aus dem Vergleich der o.a. Definitionen hervorgeht, ist es nicht einfach, wenn nicht unmöglich, die Konturen dieser beiden Begriffe voneinander zu trennen, weil heute in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr eindeutig unterschieden wird zwischen Zivilisation und Kultur wie im 19. Jahrhundert. Die Unterscheidung - Zivilisation als Technik und Materielles, Kultur als Werte und geistige, künstlerische Errungenschaften - hat sich nicht durchgesetzt. Die deutschsprachige Wissenschaft bevorzugt derzeit im Gegensatz zur 'Zivilisation' den Begriff 'Kultur', und damit meint sie oft auch den Begriff 'Zivilisation'. Nicht nur in Deutschland: "In den meisten westlichen Sprachen bedeutet 'Kultur' gemeinhin 'Zivilisation'" (Hofstede, 2001, 3).

-2-

Nach einer eingehenden Betrachtungsweise wird eine Unterscheidung zwischen Zivilisation und Kultur doch möglich. Der Begriff 'Zivilisation' meint etwas Langfristigeres als 'Kultur'. Bei der Interpretation des bekannten Werkes *Über den Prozeß der Zivilisation* von Norbert Elias, der die Zivilisation als einen psychodynamischen Prozess versteht, schreibt Claus Altmayer folgende Formulierungen:

'Kultur' und 'Zivilisation' bezeichnen somit keine Gegensätze, sondern lediglich unterschiedliche Aspekte derselben Sache: 'Zivilisation' hebt den zeitlich-dynamischen Aspekt hervor, wohingegen 'Kultur' einen Querschnitt des Prozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt meint (Altmayer, 1997, 18).

Bei 'Kultur' handelt es sich also um kürzere Phänomene, die manchmal während der Existenzdauer eines Staates ihre Gültigkeit haben, wogegen die Zivilisation Leistungen und Werte umfassen kann, die über einige Staaten hinweg gelten.

Etymologisch geht der Begriff 'Zivilisation' in Europa auf das lateinische Wort *cives* (Bürger) zurück, in der

Türkei aber auf das Wort *Stadt*. Sowohl der osmanische Zivilisationsbegriff „*medeniyet*“ als auch der türkische Begriff „*uygarlık*“, der in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts gebildet wurde, stammen aus dem arabischen Begriff „*medine*“ und dem türkischen Wort „*uygur*“, weil die Uiguren die ersten türkischen Stämme waren, die Städte bebauten. Mit dem Wechsel des langfristigen Zivilisationsziels haben die Türken also auch den Begriff für die Zivilisation geändert, von *medeniyet* zu *uygarlık*.

Im Gegensatz zu Deutschland bedeutete im 19. Jahrhundert der von Frankreich übernommene Begriff "civilisation" im osmanischen Reich zunächst gutes Benehmen, vor allem Feinheit und Höflichkeit in menschlichen Beziehungen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde zwar der Zivilisationsbegriff auf den technischen Fortschritt erweitert, damit war er aber mit dem in Deutschland gebrauchten Zivilisationsbegriff nicht deckungsgleich: die Deutschen verstanden darunter im Allgemeinen nur den technischen Fortschritt.

Anfang des 20. Jahrhunderts existierten im osmanischen Reich verschiedene Interpretationen von Zivilisation. Bei der Diskussion, das osmanische Reich zu retten, setzte sich immer wieder das Argument durch, wonach die Japaner als Vorbild gesehen wurden. Man sollte wie die Japaner von der westlichen Zivilisation nur die Technik und Wissenschaft übernehmen, gleichzeitig die moralischen, gesellschaftlichen Werte aber bewahren.

Durch den Nationalismus, der mit der Gründung der Republik Türkei (1923) einen offiziellen Charakter gewann, haben die Begriffe Zivilisation und Kultur eine spezifische Bedeutung bekommen. An der Gestaltung der begrifflichen Klärung war vor allem der türkische Soziologe Ziya Gökalp maßgeblich beteiligt. In seinem Buch *Türkçülüğün Esasları (Grundlagen des Turkismus)* hat er sein Identitätskonzept für die türkische Gesellschaft wie folgt zusammengefasst:

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| 1) Türk milletindenim. | (Ich gehöre der türkischen Nation, |
| 2) İslâm ümmetindenim. | der islamischen Gemeinde, |
| 3) Batı medeniyetindenim. | der westlichen Zivilisation an.) |
| (zit. nach Güvenç, 1993, 28). | |

-3-

Nach seinem Tod im Jahre 1924 übernahmen die türkischen Intellektuellen und der türkische Staat nur zwei Komponenten des o.g. Konzeptes: 'türkische Nation' und 'westliche Zivilisation.' Die Komponente 'türkische Nation' wurde mit dem Begriff '*kültür*' (Kultur) in Verbindung gebracht sowie '*batı medeniyeti*' (westliche Zivilisation) mit Wissenschaft und Technologie. Diese Trennung der Begriffe hat in der Türkei zum Teil bis heute überlebt und färbt die aktuellen Diskussionen über den Beitritt in die Europäische Union an.

Abgesehen von dem islamischen Konzept herrschen in der Türkei unter Wissenschaftlern und Intellektuellen zwei Ansätze. Der erste Ansatz befürwortet, wie seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts, die Übernahme der westlichen Zivilisation bzw. die wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnisse bei gleichzeitiger Bewahrung des eigenen (nationalen) Kulturgutes, wobei man die beiden Begriffe für trennbar hält. Nach dem zweiten Ansatz können die Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur' nicht mehr als getrennte Sphäre angesehen werden. Zivilisation und Kultur bilden eine begriffliche Kongruenz, die Inhalte beider Begriffe beeinflussen sich gegenseitig. Mit anderen Worten: Es müssen bestimmte gesellschaftliche, historische und sprachliche Werte verinnerlicht sein, um langfristige wissenschaftliche und technologische Erfolge zu erzielen.

Nachdem wir die deutsche und türkische Perspektive hinsichtlich der Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur' dargestellt haben, gehen wir im vorliegenden Beitrag von dem folgenden Kultur- und Zivilisationsverständnis aus: Kultur und Zivilisation sind weder synonyme noch antonyme Begriffe. Sie stehen weder nebeneinander noch gegeneinander. Sie liegen ineinander. Unter Zivilisation verstehen wir einen länger dauernden Prozess als Kultur.

1.2 Verhältnis von Unterrichtsinhalt und interkulturellem Lernen

Den zweiten Schwerpunkt unserer Einführung stellt das Verhältnis von Unterrichtsinhalt und interkulturellem Lernen dar. In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, welche Ziele die Kultusministerkonferenz mit dem fremdsprachlichen Unterricht in Deutschland verbindet. Nach dem Bericht des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz wird von fremdsprachlichen Unterrichtsfächern „aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld“ (Geographie, Geschichte, Sozialkunde)“ (Sekretariat, 1999, 9) erwartet, dass sie die Schüler „zu kulturellen Mittlern heranbildet“. Kulturelle Mittler können vor allem die Schüler sein, die über eine interkulturelle Kompetenz mit Doppelperspektive verfügen. Die Entwicklung einer Doppelperspektive, die durch das interkulturelle Lernen möglich ist, ist von zentraler Bedeutung für den Gegenstand des vorliegenden Artikels. Sie stellt auch für die türkischen Generationen eine existentielle Voraussetzung dar, wenn sie die anderen Europäer verstehen und wenn sie von den anderen Europäern verstanden werden wollen (Polat, 2000, 23).

Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern in einer Fremdsprache spricht der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz nicht von kulturellen Mittlern, sondern vom Erwerb der „Wissenschaftssprache“

(Sekretariat, 1999). Hier geht es also darum, wie sehr die Unterrichtsinhalte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer kulturell und kulturübergreifend sein können (Schmid-Schönbein, 1999, 1), während bei den Inhalten des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts der Grad der sich auf die Kultursysteme beziehenden Interkulturalität abnimmt.

-4-

Beim mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in einer Fremdsprache gewinnt die Entwicklung der Wissenschaftssprache, die eine Fachsprache ist, mehr Bedeutung. Fachsprachen erfordern wiederum eine formale Schulung der Denkfähigkeit. Gewiss kann auch der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht einen kulturellen Aspekt haben, wie z.B. in den Veröffentlichungen von Susanne Prediger zum Ausdruck kommt. Sie entwickelt einen Ansatz, in dem sie Mathematik als interkulturelles Lernen auffasst. Sie betrachtet Mathematik als Kultur formalen Denkens, also eine geschulte, verfeinerte Form des Denkens (Prediger, 2001). Die methodischen Wege zu mathematischem Denken und zu mathematischen Erkenntnissen können von Kulturkreis zu Kulturkreis unterschiedlich sein. Die mathematischen Erkenntnisse selbst bleiben aber nicht von einem Kultursystem abhängig, weil sie dem Menschen gegenüber als objektiv Gegebenes auftreten können. Bei gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen können wir nicht mit der gleichen Genauigkeit behaupten, dass sie als objektiv Gegebenes auftreten können.

Da es durch bildungspolitische Maßnahmen möglich ist, z.B. den Geschichtsunterricht durch den Ethnozentrismus zu fördern, kann man von einem eigenkulturellen Geschichtsunterricht sprechen (vgl. Yildiz, 1993 und Strohmeier, 1987). Es ist natürlich möglich, in die Textaufgaben des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts eigenkulturelle Elemente hineinzusetzen. Der mathematische oder naturwissenschaftliche Unterricht lässt sich aber nicht in dem Ausmaß durch den Ethnozentrismus färben wie der gesellschaftswissenschaftliche Unterricht.

Ein kurzer Vergleich der deutschen und türkischen Geschichtsbücher kann in diesem Zusammenhang didaktische Anhaltspunkte geben. An der didaktischen Auswahl der zu behandelnden Lernstoffe lässt sich z.B. der äußerliche Unterschied zwischen den deutschen und türkischen Geschichtsbüchern feststellen. Im in den 7. Klassen der deutschen Schulen immer noch gebrauchten Buch mit dem Titel *Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten* macht der Umfang der Seiten, die sich auf Kriege und Verträge beziehen, ca. 15% aus (Martin und Zwölfer, 1987). Bei dem türkischen Geschichtsbuch für die 7. Klassen *Millî Tarih II* erhöht sich der Anteil dieser Seiten auf 40% (Akşit, 1993). Im deutschen Geschichtsbuch, das auf Fakten und anschaulichen Dokumentenbeispielen basiert, werden soziale, wirtschaftliche und kulturelle Verhältnisse analysiert. Auch das Leben des einfachen Mannes wird dargestellt, z.B. Familienleben, Berufe, Landbewohner. Die Schüler werden dazu angeregt, den Zusammenhang zwischen den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen zu entdecken. In den teilweise emotional geschriebenen Darstellungen des türkischen Geschichtsbuches nehmen Kriege, Eroberungen und Verträge einen größeren Platz ein als bei dem deutschen.

Welche Konsequenzen sind aus den o.g. Aspekten des muttersprachlichen Geschichtsunterrichts zu ziehen? Der muttersprachliche Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern begünstigt die Verinnerlichung der eigenkulturellen Perspektivierung. Wo es sich aber um zwei Unterrichtssprachen handelt, tritt die Notwendigkeit eines interkulturellen Sichtwechsels auf (Abali, 1998, 18). In bilingualen gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern wird daher von deutschen Schülern erwartet, dass sie eine doppelte Perspektive entwickeln, was unter den heutigen Voraussetzungen auch möglich ist (I. Christ, 1999, 6). Die Entwicklung der Doppelperspektive setzt eine interkulturelle Kompetenz voraus. Mit den Worten von Herbert Christ bedingt das Verstehen fremder Inhalte einen zweifachen Wechsel:

So muss also, wer sich in einer *anderen* Sprache äußern und in einer *anderen* Sprache verstehen will, zweimal den Bezugsrahmen auswechseln: den kulturellen und den sprachlichen (H. Christ, 1996, 8).

-5-

Genau in diesem Punkt lässt sich der wesentliche Unterschied zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern feststellen. Das Ausmaß dieses zweifachen Wechsels des Bezugsrahmens ist bei Unterrichtsfächern mit gesellschaftswissenschaftlichem Aufgabenfeld anders als bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Bei den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern liegt die Schwierigkeit vielmehr im kulturellen Wechsel, weniger im fachsprachlichen. Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern liegt sie aber eher im fachsprachlichen Bereich.

Im vorliegenden Artikel gehen wir also von dem Ansatz aus, dass es einen qualitativ unterschiedlichen Zusammenhang zwischen Unterrichtsinhalten und interkulturellem Lernen gibt. Der Zusammenhang zwischen den Inhalten der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und dem interkulturellen Lernen ist gemeinhin stärker ausgeprägt als die Verbindung zwischen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern und dem interkulturellen Lernen (vgl. Lamfuß-Schenk und Wolff, 1999, 3). Denn der Objektivitätsgrad des mathematisch-

naturwissenschaftlichen Unterrichts ist nicht zu vergleichen mit dem Relativitätsgrad des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts.

2. Was sind bilinguale Schulen?

Es sind Sekundarschulen in Deutschland, in der Türkei und in anderen europäischen Ländern, die eine Fremdsprache als Unterrichtssprache einsetzen. Je nach Land zeigen sie besondere Merkmale: zunächst bilinguale Schulen in der Türkei. Die heutigen fremdsprachigen Sekundarschulen in der Türkei, die ein zentralistisches Bildungswesen haben, lassen sich in zwei Gruppen gliedern:

- Staatliche fremdsprachige Sekundarschulen,
- Private fremdsprachige Sekundarschulen.

Als staatliche fremdsprachige Schulen existieren die sogenannten Anadolu-Gymnasien (*Anadolu Liseleri*) und die Gymnasien mit fremdsprachigem Schwerpunkt (*Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler*), die von den Medien als „Super-Gymnasien“ (*Süper Liseler*) bezeichnet werden. Der wichtigste Unterschied zwischen den beiden Schulformen ist die Organisation der Unterrichtssprache. Sowohl bei Anadolu-Gymnasien als auch Super-Gymnasien beginnen die Schüler mit einer einjährigen Vorbereitungsstufe, in der die angebotene Fremdsprache (in der Regel Englisch) intensiv unterrichtet wird. Bei Anadolu-Gymnasien wird die in der Vorbereitungsstufe intensiv vermittelte Fremdsprache später zur Unterrichtssprache in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, während sie bei Super-Gymnasien nicht als Unterrichtssprache fungiert: in weiteren Jahrgängen wird die betreffende Fremdsprache im Rahmen des Faches Fremdsprache nur verstärkt angeboten. Der verstärkte Fremdsprachenunterricht zeigt zugleich auch den Unterschied zu den regulären türkischen Gymnasien. Reguläre türkische Gymnasien sehen eine geringere Wochenstundenzahl für den Fremdsprachenunterricht vor als die der Super-Gymnasien.

Nach türkischen Presseberichten arbeitet derzeit ein Ausschuss beim Erziehungsministerium an einem neuen Unterrichtskonzept für türkische bilinguale Sekundarschulen. Das neue Konzept des Ausschusses, das noch erarbeitet werden muss, sieht zum Schuljahr 2002/2003 die Abschaffung der Vorbereitungsstufen an Anadolu-Gymnasien und an Super-Gymnasien vor. Ab dem kommenden Schuljahr 2002/2003 soll ferner der fremdsprachliche Fachunterricht durch den türkischsprachigen Fachunterricht ersetzt werden. Ansonsten soll der Besuch der Anadolu-Gymnasien und der Super-Gymnasien weiterhin 4 Jahre dauern (Zeren, 2002 und Güçlü, 2002).

-6-

In der Gruppe der Privatschulen dagegen gibt es 4 Schulformen, die den Unterricht teilweise in einer Fremdsprache durchführen: Es sind Minderheitenschulen (*Azınlık Okulları*), ausländische Schulen (*Yabancı Okullar*), türkische Privatschulen (*Özel Türk Okulları*) und internationale Schulen (*Uluslararası Okullar*). Die türkischen Privatschulen weisen mehrere Schulformen auf, darunter auch die privaten Anadolu-Gymnasien.

Unter Minderheitenschulen werden offiziell griechische, armenische und jüdische Schulen verstanden, die von Kindern dieser ethnischen Gruppen besucht werden. Sie sind die ältesten Schulen in der Türkei. Bereits nach der Eroberung Istanbuls (1453) durch die Osmanen hat Sultan Mehmet II. dem Patriarchat der griechischen Orthodoxen das Recht gegeben, u.a. eigene griechische Schulen zu verwalten. Die Bemühungen der Armenier hinsichtlich eigener Schulen im osmanischen Reich bestand bis zum 19. Jh. aus kleinen Versuchen. Die Entwicklung der armenischen und jüdischen Minderheitenschulen vollzog sich erst im 19. Jh. Im Jahre 2001 gab es in der Türkei 51 Minderheitenschulen.

Ausländische Schulen waren katholische oder protestantische Schulen im osmanischen Reich, die von Franzosen, Amerikanern, Engländern, Österreichern oder anderen westlichen Stiftungen eingerichtet wurden (Abali, 1992). Die Gründung der ausländischen Schulen geht auf das Jahr 1535 zurück. Nach dem Handelsabkommen „Kapitulationen“, das Sultan Süleyman der Prächtige mit Frankreich vereinbarte, haben die Franzosen einige Vorrechte im osmanischen Reich erhalten. Aufgrund dieser Kapitulationen haben die Franzosen mehrere religiöse Schulen im osmanischen Reich gegründet. Die Reformverkündung von 1856 hat die christlichen und jüdischen Gemeinden und ausländischen Stiftungen bestärkt, neue Schulen zu eröffnen. Die Zahl der ausländischen Schulen scheint 1911 ihren höchsten Punkt erreicht zu haben: 1911 gab es 1506 ausländische Schulen. Im Schuljahr 2000/2001 existierten in der Türkei 35 ausländische Schulen. Sie werden von türkischen Schülern besucht und sind sehr begehrt, weil sie mit ihrem fremdsprachlichen Unterricht in der Lage sind, den gründlichen Erwerb einer europäischen Fremdsprache zu gewährleisten.

Unter türkischen Privatschulen werden die Schulen mit türkischen Trägern verstanden, Privatpersonen oder Bildungsstiftungen, aber keine religiösen Körperschaften. In der Zeit vor 1923 (Gründung der Republik Türkei) haben diese säkularen Schulen keine große Rolle gespielt. 1903 gab es im osmanischen Reich nur 28 weltliche bzw. europäisch orientierte Privatschulen. 2001 stieg die Zahl der säkularen türkischen Privatschulen auf 1220,

die von türkischen Schülern besucht werden. Wie bei ausländischen Schulen geht das Ansehen dieser privaten Schulen auf den Unterricht in einer westlichen Fremdsprache (meist Englisch) zurück.

Von den 1220 türkischen Privatschulen sind 180 private Anadolu-Gymnasien, die die gleichen Stundentafel haben wie die staatlichen Anadolu-Gymnasien. Der wesentliche Unterschied bezieht sich auf das nicht unerhebliche Schulgeld, das von den privaten Anadolu-Gymnasien verlangt wird. Die Aufnahme in ein staatliches Anadolu-Gymnasium setzt aber das Bestehen einer strengen Ausleseprüfung voraus.

Internationale Schulen sind ebenfalls türkische Privatschulen. Ihre herausragende Stellung kann mit dem Erwerb des international anerkannten Gymnasialabschlusses IB (International Baccalaureate) erklärt werden. Diese Privatschulen mit dem höchsten Schulgeld in der Türkei wurden erst in den 80er Jahren gegründet. Heute gibt es lediglich acht internationale Privatschulen.

-7-

Im Folgenden verstehen wir unter dem Begriff '**türkische bilinguale Schulen**' die Anadolu-Gymnasien, sowohl die staatlichen als auch die privaten. Aufgrund der zentralistischen Struktur des türkischen Bildungssystems ist es einfach, einen Überblick über die einzelnen Schulformen zu geben. Da das bundesdeutsche Bildungssystem eine föderative Struktur hat, können wir die bilingualen Schulen in Deutschland nicht mit der gleichen Übersichtlichkeit darstellen.

Mit **bilingualen Schulen in Deutschland** sind hier nicht die besonderen bikulturellen und internationalen Schulen gemeint wie z.B. die Europa-Schulen in Berlin. Hier geht es um die „**Sekundarschulen mit bilingualem Angebot**“, die eine **Fremdsprache als Arbeitssprache** im Sachfachunterricht einsetzen. In der deutschsprachigen Literatur sind diese Schulen auch unter der Bezeichnung „**bilingualer Unterricht, bilinguale Züge, bilinguale Zweige, bilinguale Bildungsgänge, bilingualer Sachfachunterricht**“ zu finden (Sekretariat 1999, 4).

Dafür etablierte sich in europäischen Ländern ein neuer Ansatz, der „Content and Language Integrated Learning (CLIL)“ genannt wird (Lamsfuß-Schenk und Wolff, 1999). Neben diesem Ansatz werden auch die Bezeichnungen „vehicular language“ oder „language as a means of instruction“ (Loyall, 2000, 3) gebraucht. Die beiden letzten Bezeichnungen werden synonym verwendet im Sinne der „Fremdsprache als Lern- und Arbeitssprache im Fachunterricht“.

Die deutschen bilingualen Schulen sind in der Regel normale Schulen mit bilingualen Zweigen oder mit bilingualem Unterrichtsangebot. Um eine bildungspolitisch sinnvolle Vergleichbarkeit zu erreichen, berücksichtigten wir hier nur die türkischen bilingualen Sekundarschulen (Anadolu-Gymnasien) und die deutschen bilingualen Sekundarschulen (Schulen mit bilingualem Unterrichtsangebot).

3. Bilinguale Sekundarschulen in der Türkei

3.1 Kurzcharakteristik

Die türkischen bilingualen Sekundarschulen (Anadolu-Gymnasien) sind nach heutiger offizieller Bezeichnung staatliche oder private „Schulen, die einen Teil der Fächer in einer Fremdsprache unterrichten“ (*Bir Kısım Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Okullar*). Die 1955 eingerichteten sechs Vorläufer wurden im Zuge der bildungspolitischen Zuwendung zu den USA Bildungs-Colleges (*Maarif Kolejleri*) genannt. Bis 1975 hießen die entsprechenden Nachfolge-Einrichtungen in der offiziellen Statistik „staatliche Colleges“ (*Resmî Kolejler*) bzw. „Gymnasien mit fremdsprachlichem Unterricht“ (*Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler*).

Die bildungspolitischen Vereinheitlichungsbemühungen führten 1975 zu der Umbenennung der staatlichen Bildungs-Colleges in Anadolu-Gymnasien. Im Unterschied zu den Bildungs-Colleges, die unter der Perspektive der Elite-Bildung entstanden sind, streben die Anadolu-Gymnasien eine fremdsprachliche Ausbildung in Mathematik und Naturwissenschaften für begabte Kinder aus breiten Schichten an.

Bis 1983 gab es nur noch allgemein bildende Anadolu-Gymnasien. Ab 1983 wurden auch berufsbildende Anadolu-Gymnasien gegründet. Staatliche Anadolu-Gymnasien, sowohl die allgemeinbildenden als auch die berufsbildenden, verlangen kein Schulgeld; für den Besuch eines privaten Anadolu-Gymnasiums ist aber ein staatliches Schulgeld erforderlich. Bilinguale Schulen (Anadolu-Gymnasien) sind in den 80er und 90er Jahren in der Türkei zu einer beliebten und begehrten Schulform geworden, die jedoch nur nach einer strengen Ausleseprüfung besucht werden kann. In diese Schulen kann im Allgemeinen jeder zwölfte Bewerber aufgenommen werden. Sie sind Ganztagschulen ohne den sonst in manchen Gymnasien verbreiteten Schichtunterricht. (Der gleiche Klassenraum wird jeweils vormittags und nachmittags von zwei Klassen benutzt.)

-8-

Seit der wichtigen Bildungsreform im Sommer 1997, die als eine Angleichungsmaßnahme an die Bildungsstandards der Europäischen Union zu verstehen ist, dauert der Besuch der türkischen bilingualen Sekundarschulen meist vier Jahre (9.-12. Jahrgang). Mit der Bildungsreform wurde die 5-jährige türkische Grundschule in eine 8-jährige Primarbildungsschule (*İlköğretim Okulu*) umgewandelt (Tapan, 2000a, 555). Die 4-jährige Besuchsdauer der türkischen bilingualen Schulen umfasst also eine einjährige Vorbereitungsklasse und eine 3-jährige Oberstufe. Es ist wahrscheinlich, dass die einjährige Vorbereitungsklasse ab dem kommenden Schuljahr 2002/2003 abgeschafft und die 3-jährige Oberschule in eine 4-jährige Oberschule umgewandelt wird (Millî Eğitim, 2002).

3.2 Unterrichtssprachen in der türkischen Bildungsgeschichte

Um die derzeitige Unterrichtsorganisation der türkischen bilingualen Sekundarschulen zu verstehen, muss hier auf die osmanische (1299-1920) und türkische (1923-) Bildungsgeschichte eingegangen werden.

Aus der Bildungsgeschichte des osmanischen Reiches geht hervor, dass zwischen Bildungssprache bzw. Unterrichtssprache und kultureller Identität ein nachweisbarer Zusammenhang besteht. Die Einheit des Reiches versuchten die Osmanen dadurch aufrechtzuerhalten, dass sie die Bedeutung einer Religion und die Sprache dieser Religion hervorhoben. Der Islam und die Amtssprache Osmanisch - man könnte sagen eine Art Arabisierung der türkischen Sprache - bildeten also die kulturelle Grundlage des Reiches.

Wie das mittelalterliche Europa seine Stift- und Domschulen hatte, hatte auch das osmanische Reich seine theologischen Schulen. Die islamischen Stiftschulen (Sekundar- und Hochschulen), die „*medrese*“ hießen, überlebten viel länger als die christlichen Stiftschulen in Europa. Da die Medresen, in denen die türkischsprachigen Scholaren ihre arabische Lektüre auswendig lernten, bis 1924 offen blieben, kann behauptet werden, dass in diesem Bereich das osmanische Mittelalter bis Anfang des 20. Jahrhunderts dauerte. Während die Medresen der Fremdsprache Arabisch als Unterrichtssprache dienten, wurde die Muttersprache der islamischen Scholaren, also Türkisch, nicht einmal als Unterrichtsfach angeboten. Schließlich sollten die Medresen zur Etablierung der islamischen Identität im Reich dienen. Denn Arabisch war die Sprache des Koran wie damals in Europa Latein die Sprache der Bibel.

Ein Teil der türkischen Intellektuellen sieht heute eine Parallellität zwischen der fremdsprachigen (arabischen) Bildung und der wissenschaftlichen Rückständigkeit des osmanischen Reiches. So fragt der türkische Fremdsprachendidaktiker Ömer Demircan, ob es eine Nation gäbe, die die wissenschaftliche Bildung in einer Fremdsprache organisiert und dennoch Erfolge erzielt. Nach ihm ist das 500-jährige osmanische Experiment ein Paradebeispiel dafür, dass es nicht gelingt (Demircan, 1988, 29).

Ab 1773 bekamen die islamisch geprägten Medresen einen nicht-islamischen Konkurrenten. Die osmanischen Geistlichen waren bis dahin gegen jede Form der Eröffnung einer europäisch orientierten Schule für Schüler islamischen Glaubens im Reich. Als aber die osmanische Flotte 1770 durch die russische Flotte beinahe vernichtet wurde, hatte der osmanische Sultan einen berechtigten Grund, 1773 die erste europäisch orientierte Schule zu gründen; sie war eine Militärschule für Marineingenieure (*Mühendishane-i Bahrî Humâyûn*). Mit dieser neuen Schule kam auch ein neuer Begriff in die osmanische Bildungslandschaft; die neuen Schulen wurden nunmehr als „*mektep*“ bezeichnet, also nicht mehr als „*medrese*“. Im 19. Jahrhundert wurden nach französischem Vorbild weitere Militär- und Medizinschulen eröffnet. Sie hatten aber ein großes Problem: die Unterrichtssprache. Da die Lehrer Franzosen waren, wurde der in Französisch gehaltene Unterricht durch einen Dolmetscher ins Türkische übersetzt. Die Schüler waren aber nicht ohne weiteres in der Lage, in ihrer Muttersprache Türkisch Notizen zu machen, weil sie bis dahin nicht gelernt hatten, auf Türkisch zu schreiben. Damals hat man eher Türkisch gesprochen und Osmanisch geschrieben. So entstand im osmanischen Reich zum ersten Mal die Notwendigkeit des muttersprachlichen Unterrichts Türkisch.

Ab 1845 wurden Schulklassen eingerichtet, in denen der türkische Lese- und Schreibunterricht angeboten wurde. Die erste türkische Fibel (*Nuhbe-t'ül Etfâl*) wurde erst 1858 veröffentlicht. Der muttersprachliche Unterricht begann also im osmanischen Reich ca. 400 Jahre später als in Deutschland. Bereits im 15. Jahrhundert gab es in Deutschland die städtischen Schreib- und Leseschulen, die in deutscher Sprache unterrichteten.

Eine weitere Konsequenz der europäisch orientierten Schulen war die Entstehung der Nationalismus-Bewegung im osmanischen Reich. Der muttersprachliche Unterricht Türkisch und die Fremdsprache Französisch, die im Fächerkanon dieser Schulen einen wichtigen Platz einnahmen, begünstigten die Entstehung des türkischen Nationalismus. Die osmanischen Intellektuellen mit Französischkenntnissen, begeistert von der französischen Revolution (1789), verbreiteten die Notwendigkeit einer nationalen Identität, um dem Untergang des osmanischen Reiches entgegenzuwirken.

Als das osmanische Reich 1920 unterging und 1923 die Republik Türkei gegründet wurde, siegten die Nationalisten militärisch und politisch. Nun sollte die neue Republik nicht mehr eine islamisch-osmanische

Identität bekommen, sondern eine türkisch-nationale. Die Bildungseinrichtungen waren das beste Mittel, die neue nationale Identität aufzubauen.

Welche Unterrichtsfächer waren da besonders geeignet, eine nationale Identität aufzubauen? Für die türkischen Politiker waren sie türkische Sprache und Literatur, Geschichte, Geographie, Soziologie, Reformgeschichte der Republik Türkei und nationale Sicherheitskunde, die in amtlichen Dokumenten als „Kulturfächer“ (*kültür dersleri*), bezeichnet wurden. Wegen seiner im Vergleich zu Europa verspäteten Entstehung hat der Nationalismus in der Türkei eine ausgeprägtere Erscheinungsform als in europäischen Ländern. Dies zeigt sich z.B. in der bildungspolitischen Verbindung zwischen den o.g. Unterrichtsfächern und dem türkischen Nationalismus.

Als die ersten fremdsprachigen Sekundarschulen in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts gegründet wurden, blieb in dieser bildungspolitischen Konstellation wenig Raum, einige der o.g. Unterrichtsfächer in einer Fremdsprache anzubieten. Mathematik und Naturwissenschaften konnten aber in einer Fremdsprache unterrichtet werden, weil sie nach dem geltenden offiziellen, hauptsächlich durch die Gedanken von Ziya Gökalp geprägten Identitätsansatz einerseits der Förderung einer nationalen Identität sowieso nicht viel beitragen konnten, andererseits brauchte die Türkei die moderne Wissenschaft und den Technologie-Transfer aus dem Westen. So wurden z.B. der englischsprachige Mathematikunterricht und die Naturwissenschaften als Schlüsselqualifikationen für die wissenschaftliche Forschung und Lehre vorausgesetzt.

-10-

Nach den in der Türkei durchgeführten Umfragen spricht sich die Mehrheit der türkischen Gesellschaft für den Beitritt der Türkei in die Europäische Union aus. Vor dem Hintergrund eines zukünftigen Beitritts der Türkei in die EU begann heute (2002) eine lebhafte öffentliche Diskussion über die politischen und kulturellen Konkretisierungsformen der Europäisierung: inwieweit sollen die bestehenden Elemente der nationalen Identität modifiziert und die Grundlagen einer europäischen Identität (z.B. Grundsätze der Europäischen Union) angenommen werden?

3.3 Zielsetzung

Die Zielsetzung der türkischen bilingualen Sekundarschulen kann im Zusammenhang mit dem offiziellen Zivilisations- und Kulturverständnis erklärt werden, das wir oben erörtert haben. So ist auch die Gründung von Bildungs-Colleges zu verstehen, die 1955 in dem damals der US-amerikanischen Pädagogik gegenüber sehr aufgeschlossenen Klima in der Türkei eingerichtet wurden. Als Prinzip dieser kostenpflichtigen Schulen galt die Unterrichtung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer in Englisch; die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wurden in Türkisch unterrichtet. Diese Konzeption wurde später von den Anadolu-Gymnasien direkt übernommen.

Die Bildungs-Colleges, die durchaus das Ziel einer Elite-Bildung der türkischen Gymnasialjugend anstrebten, stießen am Anfang auf eine bildungspolitisch begründete Skepsis; mit den ausländischen Schulen (deren Zahl stieg im Jahre 1911 auf 1506), die zumeist Missionarschulen waren, hatte das Osmanische Reich keine gute Erfahrung gehabt.

Nach einigen Jahren erfuhren aber die englischsprachigen Bildungs-Colleges eine breite Akzeptanz durch die türkische Öffentlichkeit, da das Unterrichtsniveau eindeutig höher lag als an normalen staatlichen Gymnasien. Vor diesem Hintergrund stieg die Zahl der Bildungs-Colleges an. Der Begriff des „*Kolej*“ wurde so positiv besetzt, so dass sich auch heute noch private Oberschulen dieses Begriffs bedienen, die den Unterricht teilweise in einer Fremdsprache durchführen.

Ziel der früheren Bildungs-Colleges und der heutigen bilingualen Gymnasien ist, dass ihre Absolventen fremdsprachige Veröffentlichungen - vor allem auch wissenschaftlicher Art - lesen, dass sie an internationalen Tagungen teilnehmen und die weltweiten wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen eigenständig verfolgen können. Mit diesem langfristigen Ziel hängt die Vorbereitung auf englischsprachige bzw. fremdsprachige Hochschuleinrichtungen in der Türkei zusammen. Vor dem Hintergrund einer eventuellen kulturellen Entfremdung durch den Fremdsprachenunterricht sehen die betreffenden Richtlinien türkischsprachigen Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern vor.

-11-

Als derzeitige gesetzliche Grundlage für die bilingualen Schulen (Anadolu-Gymnasien) dient das „Gesetz für die fremdsprachliche Erziehung und den fremdsprachlichen Unterricht“ (*Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu*), Nr. 2923, vom 14. Oktober 1983 und die Ausführungsbestimmungen (*Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliği*) für den fremdsprachlichen Unterricht in Anadolu-Gymnasien, die am 5. November 1999 im

Staatsanzeiger (Başbakanlık, 1999) veröffentlicht wurden. Das erwähnte Gesetz bestätigt erneut die schon seit 1955 geltende klare Grenzziehung zwischen türkischsprachigem und fremdsprachlichem Unterricht:

In den Einrichtungen der Primar-, Sekundar- und Erwachsenenbildung dürfen das kemalistische Gedankengut und die die kemalistischen Grundsätze und Reformen behandelnden Unterrichtsfächer Reformgeschichte der Republik Türkei und Kemalismus, Türkische Sprache und Literatur, Geschichte, Geographie, Sozialkunde, Religionskultur und Moralkunde sowie die anderen Fächer, die sich auf die türkische Kultur beziehen, nicht in der Fremdsprache erteilt und unterrichtet werden (Başbakanlık, 1983).

Nach dem Gesetz von 1983 soll der fremdsprachliche Unterricht in pragmatischer Absicht erfolgen zur Förderung wissenschaftlicher Kommunikation und zum Technologie-Transfer. Auch die Ausführungsbestimmungen, die 1999 für Anadolu-Gymnasien veröffentlicht wurden, formulieren die Ziele der türkischen bilingualen Schulen im Gesetzessinne (Başbakanlık, 1999):

Das Ziel dieser Schule ist es:

- a) die Schüler je nach Begabung und Leistung auf die Studiengänge im Hochschulwesen vorzubereiten,
- b) zu gewährleisten, dass sie eine Fremdsprache erlernen und
- c) den aktuellen Technologiestand erreichen und benutzen zu können.

Das o.g. Gesetz sieht für die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer nur die türkische Sprache als Unterrichtssprache vor. Dem Gesetz liegt damit der erste Ansatz zugrunde, der in der Einführung dargelegt wurde und wonach die Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur' als trennbare Komponente betrachtet werden. Dieser Ansatz entspricht nicht mehr dem aktuellen wissenschaftlichen Diskussionsstand, der in Europa über die Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur' geführt wird.

Um dem aktuellen Stand der Europäisierungsmaßnahmen gerecht zu werden, sollte die o.g. Formulierung des türkischen Gesetzgebers dahingehend modifiziert werden, dass gesellschaftswissenschaftliche Fächer im Rahmen eines bilingualen Unterrichts angeboten werden können. Vorgeschlagen wird hier kein vollkommen monolingualer, fremdsprachlicher Fachunterricht, sondern ein fremdsprachlicher Fachunterricht unter Berücksichtigung der Muttersprache Türkisch wie in Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz (Näheres dazu im Abschnitt 3.4). Zunächst kann in jedem Jahrgang die Durchführung nur eines einzigen fremdsprachlichen Fachunterrichts erprobt werden. Die Modernisierungstrebungen, die von vielen türkischen Sozialwissenschaftlern als ein 1839 begonnener Europäisierungsprozess verstanden wird, sind jetzt so weit fortgeschritten, dass ein Unterrichtsfach auch mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld in einer europäischen Sprache in Versuchsschulen experimentiert werden kann. Damit würde an Anadolu-Gymnasien nichts anderes geschehen als das, was in 450 deutschen Sekundarschulen und Schulen anderer europäischer Länder durchgeführt und entwickelt wird. Deutsche Schüler, die englischsprachigen Sozialkunde- oder Geschichtsunterricht bekommen, werden nicht Engländer, sondern höchstens Europäer mit der deutschen Basisidentität. So kann der englischsprachige Sozialkunde- oder Geschichtsunterricht in der Türkei höchstens bewirken, dass Europäer mit der türkischen Basisidentität heranwachsen. Sowie die europäische Identität die Bewahrung einer deutschen Identität nicht ausschließt, so wird es auch in der Türkei nicht unmöglich sein, Europäer zu werden und Türke zu bleiben.

-12-

Dafür sprechen auch die theoretischen Annahmen des Kemalismus, von dem die türkische Gesetzgebung im Falle der Anadolu-Gymnasien ausgeht. Mustafa Kemal Atatürk, der Gründer des Kemalismus, brachte deutlich und mehrmals zum Ausdruck, dass die Zukunft der Türkei in Europa liegt wie aus folgendem Zitat hervorgeht:

Seit Jahrhunderten haben die Türken sich ständig in die gleiche Richtung bewegt – wir sind immer vom Osten nach Westen gegangen! ... Es gibt verschiedene Länder, aber nur eine Zivilisation. Voraussetzung für den Fortschritt der Nation ist, an dieser einen Zivilisation teilzunehmen (Aksan, 1981, 30 und 31).

Mit der Zivilisation meinte Atatürk die Zivilisation in Europa; um den Anschluss an die moderne Zivilisation zu schaffen, hat er die bekannten Grundprinzipien des Kemalismus entworfen. Damit kommen wir auf den Grundsatz 'Nationalismus', einer von sechs Grundsätzen des Kemalismus, der für das Thema des vorliegenden Artikels von großer Bedeutung ist. Die in den zwanziger Jahren in der Türkei bestehende Alternative des Nationalismus war der Islamismus. Atatürk wollte aus einer islamischen Gesellschaft (*ümmet*) eine Nation (*millet*) schaffen. Für diesen Identitätswandel strukturierte er vor allem die Bildungseinrichtungen neu: sie sollten nicht mehr islamisch sein, sondern national bzw. türkisch. Auf welchen Grundlagen sollte nun die nationale Erziehung basieren? Zum Aufbau des nationalen Bildungswesens sollten vor allem die türkische Sprache und Geschichte beitragen.

Bei der Überlegung, gesellschaftswissenschaftliche Fächer in einer europäischen Fremdsprache zu unterrichten, muss das türkische Nationalismusverständnis näher erörtert werden. Lässt sich diese Form des Unterrichts mit dem kemalistischen Nationalismusverständnis vereinbaren? Ja. Das kemalistische Nationalismusverständnis ist so zu interpretieren, dass es die Erprobung neuer Unterrichtsformen nicht verbietet, weil es durch sein Prinzip Reformismus (*İnkılapçılık*) grundsätzlich die ständige Modernisierung, die ständige Anpassung an die Gegebenheiten der Moderne offen hält. Die Kriterien für die Modernisierung sind die Wissenschaft und die Vernunft, wie es auf der Titelseite der Zeitschrift „Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim“ (s. die Ausgabe März 2000) steht, die vom türkischen Erziehungsministerium veröffentlicht wird.

Ein Beispiel für die o.g. Anpassung an die Moderne bildet der Beschluss des türkischen Erziehungsministeriums vom 2 April 1998. Durch diesen Beschluss wurden die Lehrpläne für die Unterrichtsfächer „Nationale Geschichte“ und „Nationale Geographie“ in der Mittelstufe (6.–8. Jahrgang) ab Sommer 1998 aufgehoben und durch das Unterrichtsfach „Sozialkunde“ ersetzt (Millî Eğitim, 1998).

-13-

Je nach bildungspolitischer Zielsetzung kann in jedem Land ein Zusammenhang zwischen Sprache und Unterrichtsinhalt hergestellt werden, insbesondere bei den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Durch diese Unterrichtsfächer ist es möglich, eine eigenkulturelle Identität zu bekräftigen, z.B. eine türkische Identität. Bei dieser Konzeption können muttersprachliche und gesellschaftswissenschaftliche Komponenten einen Multiplikationseffekt aufeinander ausüben. Das Ergebnis einer solchen Konzeption wäre wahrscheinlich die Entwicklung einer einzigen Identitätsperspektive: eine eigenkulturelle.

Für die langfristige Integration der Türkei in die Europäische Union ist aber neben der bestehenden eigenkulturellen Perspektive auch die Entwicklung einer europäischen Identitätsperspektive unumgänglich. Die zukünftigen türkischen Generationen müssen also in der Lage sein, eine Doppelperspektive zu entwickeln. Erst diese Doppelperspektive, die in der Literatur häufig als interkulturelles Lernen bezeichnet wird, ermöglicht den türkischen Generationen, sich nicht nur mit den eigenen Augen zu sehen, sondern auch mit den Augen anderer europäischer Länder. Dies ist eine Grundvoraussetzung für jedes Mitgliedsland in der Europäischen Union, aber auch für die Türkei.

Im Lehrplan für den Englischunterricht an Anadolu-Gymnasien werden kulturelle Aspekte des Fremdsprachenlernens in Betracht gezogen: Die kulturspezifische Rolle des Fremdsprachenunterrichts wird im Lehrplan wie folgt konkretisiert (Millî Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1984, 13): „Die kulturellen Werte der englischsprachigen Länder sollen zur Kenntnis genommen und Toleranz gegenüber den kulturellen Werten der andersartigen Kulturen entwickelt werden.“ Nun könnte man dahingehend argumentieren und sagen, dass die Entwicklung der erforderlichen, europäischen Identität auch durch das Unterrichtsfach Englisch, Deutsch oder Französisch gewährleistet werden kann. Dies gilt aber nur bis zu einem gewissen Ausmaß. Hier muss betont werden, „dass die Lerninhalte des Sachfachs einen höheren Grad an Realität haben als die pseudorealen Inhalte, mit welchen im Fremdsprachenunterricht gemeinhin operiert wird“ (Wolff, 1999, 9).

3.4 Unterricht

Der Unterricht in einer türkischen bilingualen Schule besteht derzeit (Mai 2002) aus einer einjährigen Vorbereitungsklasse (9. Jahrgang) und einer 3-jährigen Oberstufe (10.–12. Jahrgang). Ein Ausschuss bei dem türkischen Erziehungsministerium erarbeitet aber ein neues Konzept über die türkische Gymnasialausbildung in der Türkei. Anlässlich dieser Arbeit berichtete die türkische Presse, dass es die Vorbereitungsklassen an den Anadolu-Gymnasien vom Schuljahr 2002/2003 an nicht mehr geben werde (Zeren, 2002).

Die Vorbereitungsklasse (*Hazırlık Sınıfı*) hat das Ziel, Schüler und Schülerinnen zur Teilnahme am fremdsprachlichen Unterricht zu befähigen (Başbakanlık, 1999) und führt im 1. und 2. Halbjahr hauptsächlich intensiven Fremdsprachenunterricht (24 Wochenstunden) durch; im 2. Halbjahr kommt eine Einführung in die mathematische und naturwissenschaftliche Fachterminologie hinzu. Daneben wird jedoch Muttersprachenunterricht (Türkisch) erteilt und andere Fächer in türkischer Sprache. Der Erfolgsparameter ist jedoch die Leistung im Fremdsprachenunterricht. Trotz des großen Andrangs soll die Zahl der Schüler in den Vorbereitungsklassen 30 nicht überschreiten, was aber in der Praxis nicht immer eingehalten wird.

Nach dem kritischen Jahr 1986, in dem die Abschaffung des fremdsprachlichen Unterrichts in Anadolu-Gymnasien vor allem wegen der fehlenden Fachkräfte erwogen wurde, hat die Türkei 1987 den Antrag auf die Vollmitgliedschaft in die Europäische Union gestellt. Im Schuljahr 1987/88 gab es 123 allgemein bildende Anadolu-Gymnasien mit 48.137 Schülern. In den 90er Jahren hat die Zahl der Anadolu-Gymnasien rasant zugenommen. Im Jahre 2001 ist die Zahl der allgemein bildenden Anadolu-Gymnasien auf 727 gestiegen und die Zahl ihrer Schüler auf 261.390. Die statistische Entwicklung bei berufsbildenden Anadolu-Gymnasien war noch schneller: von 1983 bis 2001 ist zwar ihre Zahl auf 885 gestiegen, ihre Schülerzahl aber mit 107.056 Schülern unter der der allgemein bildenden Anadolu-Gymnasien geblieben (Millî Eğitim Bakanlığı, 2001, 29 und 151).

Sowohl in allgemein bildenden als auch berufsbildenden Anadolu-Gymnasien gliedert sich der Unterricht zunächst in 4 Bereiche:

1. Pflichtfächer, die für alle Formen von Anadolu-Gymnasien vorgesehen sind. Diese zur Allgemeinbildung dienenden Unterrichtsfächer werden auch bei berufsbildenden Schulen obligatorisch durchgeführt.
2. Der zweite Unterrichtsbereich besteht aus den Pflichtfächern, die nur für den betreffenden Schulzweig, z.B. Schulzweig Fremdsprache, vorgesehen sind. Je nach dem Schulzweig haben die Schüler andere Pflichtfächer.
3. Die Wahlpflichtfächer in dieser Gruppe unterscheiden sich je nach Schulzweig. Die Schüler sollen ihre auf den Zweig bezogenen Wahlpflichtfächer so auswählen, dass sie in der Woche sechs Stunden Unterricht bekommen können.
4. Dieser Bereich besteht auch aus Wahlpflichtfächern, sie unterscheiden sich aber nicht von Zweig zu Zweig. Hier haben die Schüler aller Schulzweige die gleichen Wahlpflichtfächer zur Auswahl.

Zur Zeit existieren in der Türkei allgemein bildende Anadolu-Gymnasien mit sieben Oberschulzweigen:

1. Fremdsprache (*Yabancı Dil Alanı*),
2. Sozialwissenschaften (*Sosyal Bilimler Alanı*),
3. Naturwissenschaften (*Fen Bilimleri Alanı*),
4. Türkisch-Mathematik (*Türkçe-Matematik Alanı*),
5. Musik (*Sanat-Müzik Alanı*),
6. Kunst (*Sanat-Resim-Alanı*) und
7. Sport (*Spor Alanı*).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags ist es nicht sinnvoll, die wöchentlichen Stundentafeln aller Oberstufenzweige darzustellen. Die folgende Übersicht zeigt daher nur die wöchentliche Stundentafel für den Fremdsprachenzweig der allgemein bildenden Anadolu-Gymnasien, die in der ganzen Türkei gültig ist und im Septemberheft 1998 des Amtsblatts des türkischen Erziehungsministeriums (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi) veröffentlicht wurde. Nach aktuellen Presseberichten sollen die derzeitigen Stundenpläne zum Schuljahr 2002/2003 geändert werden. Bis heute (Mai 2002) gibt es aber keine amtliche Veröffentlichung darüber, ob sie zum September 2002 außer Kraft gesetzt werden.

Wie für alle Zweige der allgemein bildenden und berufsbildenden Anadolu-Gymnasien vorgesehen ist, besteht auch die Stundentafel des Fremdsprachenzweiges aus vier Unterrichtsbereichen bzw. aus vier Gruppen für Unterrichtsfächer. Zunächst der erste Unterrichtsbereich:

Wöchentliche Stundentafel für die türkischen bilingualen Schulen (Anadolu-Gymnasien)

(Gültig ab 1998/99 für den Fremdsprachenzweig)

1. Unterrichtsbereich: Pflichtfächer für alle Zweige

Vorbereitungsklasse (9. Jahrgang) Fächer / Stundenzahl	IX. Klasse (10. Jahrgang) Fächer / Stundenzahl	X. Klasse (11. Jahrgang) Fächer / Stundenzahl	XI. Klasse (12. Jahrgang) Fächer / Stundenzahl
Türkisch 4	Türkische Sprache und Literatur 4	Türkische Sprache und Literatur 4	Türkische Sprache und Literatur 4
1. Fremdsprache 24	Religionskultur und Moral 1	Religionskultur und Moral 1	Religionskultur und Moral 1
Leibeserziehung 2	Geschichte 2	Geschichte 2	Reformgeschichte der Republik Türkei 2
	Geographie 2	Nationale Sicherheitskunde 1	und Kemalismus 2
	Gesundheitskunde 2		Philosophie 2
	Leibeserziehung 2		
	Mathematik 5		
	Biologie 2		
	Physik 2		

	Chemie	2	
	1. Fremdsprache	8	

Alle oben dargestellten Unterrichtsfächer sind obligatorisch. Die fett gedruckten Unterrichtsfächer werden fremdsprachlich erteilt. Die Schüler des Fremdsprachenzweiges haben aus dem oben dargestellten ersten Unterrichtsbereich in der Vorbereitungsklasse wöchentlich 30, im 10. Jahrgang 32, im 11. Jahrgang acht und im 12. Jahrgang neun Stunden Unterricht. Das sind aber nicht alle Unterrichtsstunden, die ein Schüler belegen muss. Dazu kommen die Unterrichtsstunden aus den drei anderen Unterrichtsbereichen, die wir unten dargestellt haben.

2. Unterrichtsbereich: Pflichtfächer für den Fremdsprachenzweig

---	---	1. Fremdsprache	10	1. Fremdsprache	10
		Sprachwissenschaft	2	Sprachwissenschaft	2
		2. Fremdsprache	4	2. Fremdsprache	4

Alle Fächer und alle Stunden im o.g. zweiten Unterrichtsbereich sind für die Schüler des Fremdsprachenzweiges obligatorisch. Die Schüler der Vorbereitungsklasse und des 10. Jahrganges haben aus diesem Bereich keinen Unterricht. Im 11. und 12. Jahrgang nehmen sie aber jeweils 16 Wochenstunden Unterricht. Die Schüler weiterer Zweige haben in diesem Bereich andere Pflichtfächer zu belegen. Die Schüler des naturwissenschaftlichen Zweiges haben in ihrem zweiten Unterrichtsbereich z.B. keine Fremdsprachen, sondern Physik, Chemie und Biologie.

-16-

Im dritten Unterrichtsbereich sind Wahlpflichtfächer. Diese für die Schüler des Fremdsprachenzweiges vorgesehenen Fächer sollen so gewählt werden, dass sie im 11. Jahrgang acht und 12. Jahrgang sieben Wochenstunden betragen, während die Schüler der Vorbereitungsklasse und des 10. Jahrgangs aus diesem Bereich keinen Unterricht haben. Je nach Zweig sind die Fächer im dritten Bereich ebenfalls unterschiedlich.

3. Unterrichtsbereich: Wahlpflichtfächer für den Fremdsprachenzweig

---	Literarische Texte	3	Literarische Texte	3
	Förderunterricht	4	Förderunterricht	4
	1. Fremdsprache	4	1. Fremdsprache	4
	Geographie der Türkei	3	Geographie der Türkei	3
	Rede- und Schreibkunst	2	Osmanische Geschichte	3
	Zwischenmenschliche Beziehungen	1	Soziologie	2
	Allgemeine türkische Geschichte	3	Logik	2
	Psychologie	2	Wissenschaft und Technik	1
	Computer	2	Computer	2

Hinsichtlich des vierten Bereiches haben die Schüler aller Zweige der allgemein bildenden und berufsbildenden Anadolu-Gymnasien u.a. die gleichen Fächer zur Auswahl. Die Schüler der Vorbereitungsklasse haben hier keinen Unterricht, während die Schüler der höheren Jahrgänge nach ihrer Wahl jeweils vier Wochenstunden Unterricht bekommen sollen.

4. Unterrichtsbereich: Wahlpflichtfächer für alle Zweige

Kunst	2	2. Fremdsprache	2	Kunst	2	Kunst	2
Musik	2	Förderunterricht		Musik	2	Musik	2
Computer	2	1. Fremdsprache	2	Leibeseziehung	2	Leibeseziehung	2
		Kunst	2	Tourismus	2	Tourismus	2
		Musik	2	Völkerkunde	2	Umwelt und Mensch	2
		Umwelt und Mensch	2	Teamarbeitstechniken	2	Demokratie und Menschenrechte	1
		Zwischenmenschliche Beziehungen	1	Bibliothekswesen	1	Völkerkunde	2
				Schnellesetechniken	1		

Standardisierung und Qualität	1	Bibliothekswesen	1
Schnellesestechniken	1		
Computer	2		
Verkehrskunde	1		

Außer der Vorbereitungsstufe haben die Schüler in den Jahrgängen 10–12 jeweils eine Wochenstunde für Beratung. Die Schüler der Vorbereitungsstufe der Anadolu-Gymnasien haben somit in der Woche 34 Unterrichtsstunden, davon 24 Stunden für den Fremdsprachenunterricht: hier soll die Fremdsprache intensiv gelernt werden, weil sie ab dem darauf folgenden Jahrgang zur Unterrichtssprache wird. Einschließlich der Beratungsstunde haben die Schüler des Fremdsprachenzweiges in den Jahrgängen 10–12 jeweils 37 Wochenstunden Unterricht. Auch die Schüler der anderen Zweige in allgemein bildenden Gymnasien haben 37 Wochenstunden Unterricht in diesen Jahrgängen.

-17-

Wie der Lehrplan für die bilingualen Schulen (Anadolu-Gymnasien) hinsichtlich der einzelnen Unterrichtseinheiten für ein bestimmtes Fach den Lehrplänen der normalen Gymnasien entspricht, so sind auch für die einzelnen Oberstufenzweige der bilingualen Schulen generell die Lehrpläne für die Oberschulzweige der normalen Gymnasien maßgeblich. Die Unterschiede zeigen sich in der Wochenstundenzahl des Fremdsprachenunterrichts und bei den Pflichtfächern für die einzelnen Oberstufenzweige.

Wie man der Stundentafel entnehmen kann, soll im 10. Jahrgang über die Hälfte des Unterrichts fremdsprachlich erteilt werden, im 11. und 12. Jahrgang beträgt dieser Anteil fast die Hälfte der Unterrichtszeit. Auch die Schüler der deutschen bilingualen Schulen haben eine höhere zeitliche Belastung. Ihre Belastung ist aber nicht so hoch wie bei den türkischen Schülern.

Die Stundentafel der türkischen bilingualen Schulen sieht vor, dass die Fächer 1. Fremdsprache (in der Regel Englisch), Mathematik, Biologie, Physik und Chemie in der ersten Fremdsprache erteilt werden. Für die fremdsprachlichen Fächer existiert kein spezieller Lehrplan. Lehrpläne gibt es nur für den Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit für die Erstellung dieser Lehrpläne begann 1968 durch die Zusammenarbeit der Türkei mit dem Europarat (Demirel, 1999, 24). Inzwischen wurden für den Sprachunterricht Englisch, Deutsch und Französisch besondere Lehrpläne erarbeitet.

Wie die allgemein bildenden Anadolu-Gymnasien haben auch die berufsbildenden Anadolu-Gymnasien mehrere Zweige. Es sind beispielsweise technische, berufliche, kaufmännische, gastronomische theologische und pädagogische Zweige. Der technische Zweig der berufsbildenden Anadolu-Gymnasien wird in der Regel von Jungen besucht, der berufliche Zweig dagegen von Mädchen. Die theologischen Zweige sollen zur Ausbildung von islamischen Priestern mit Fremdsprachenkenntnissen dienen. Bei den pädagogischen Zweigen handelt es sich um den Schwerpunkt erziehungswissenschaftliche Unterrichtsfächer. Alle berufsbildenden Anadolu-Gymnasien haben eine Vorbereitungsstufe wie bei den allgemein bildenden. Je nach Schulzweig ändert sich jedoch die Zahl der Jahrgänge. Einige berufsbildende Anadolu-Gymnasien haben auch einen 13. Jahrgang, während die anderen nach dem 12. Jahrgang abschließen. Auch die Wochenstundenzahl des Unterrichts ist unterschiedlich. Die Schüler in berufsbildenden Anadolu-Gymnasien haben mindestens 40 Stunden Unterricht in der Woche, also mehr als die Schüler der allgemein bildenden Anadolu-Gymnasien.

Der entsprechende Gesetzestext für Anadolu-Gymnasien so zu verstehen, dass der fremdsprachliche Fachunterricht monolingual stattfindet, d.h. in der jeweiligen europäischen Sprache. In der Praxis findet er aber schon unter Berücksichtigung der Muttersprache Türkisch statt. Nur in Anadolu-Gymnasien, in denen eine europäische Lehrkraft zur Verfügung steht, wird er tatsächlich monolingual durchgeführt wie im Istanbuler Knabengymnasium (Istanbul Erkek Lisesi) mit deutschen Fachlehrern. Dies ist aber nur bei sehr wenigen Anadolu-Gymnasien der Fall.

Wegen der fehlenden qualifizierten Lehrkräfte lassen die Ausführungsbestimmungen für Anadolu-Gymnasien, die derzeit gültig sind, zu, dass der fremdsprachliche Fachunterricht auch in türkischer Sprache erteilt werden darf:

Der Unterricht für Mathematik und für die Naturwissenschaften wird in der Fremdsprache erteilt. Falls keine Lehrkraft zur Verfügung steht, die diese Fächer in der Fremdsprache erteilt, dürfen diese Fächer in Türkisch erteilt werden (Başbakanlık, 1999).

-18-

Im Gegensatz zur Türkei ist in Deutschland der Einsatz der Muttersprache von Anfang an vorgesehen. Nach den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen soll der bilinguale Unterricht auch die Muttersprache Deutsch fördern. In Rheinland-Pfalz z.B. soll die Muttersprache Deutsch dadurch gefördert werden, dass man eine Zusatzstunde für den muttersprachlichen Fachunterricht plant.

4. Bilinguale Schulen in Deutschland

4.1 Kurzcharakteristik

Im Gegensatz zu türkischen bilingualen Schulen handelt es sich bei den deutschen bilingualen Schulen um keine eigenständige Schulform, sondern um Regelschulen mit bilingualem Unterrichtsangebot. Da fast alle türkischen Sekundarschulen Gymnasien sind (*lise/ler*), gibt es in der Türkei folgerichtig nur bilinguale Gymnasien. In Deutschland bieten aber nicht nur Gymnasien bilinguale Bildungsgänge an, sondern auch Real- und Gesamtschulen. Es gibt sogar einzelne Hauptschulen, die einen bilingualen Sachfachunterricht anbieten.

In Deutschland gibt es seit 1969 Schulen mit bilingualen Zügen, die auf den deutsch-französischen Kooperationsvertrag von 1963 zurückgehen. Bis 1973 gab es in Deutschland 24 bilinguale Schulen; 17 davon mit der Partnersprache Französisch und sieben mit Englisch (Loyall, 2000, 4). Bis Ende der 80er Jahre ist die Entwicklung der bilingualen Schulen durch eine Stagnation gekennzeichnet. Seit etwa 1989 nahm einerseits die Zahl der bilingualen Schulen zu, andererseits wurde Französisch durch Englisch als Arbeitssprache überrundet. Parallel zu dieser Zunahme lässt sich eine Ausdehnung der bilingualen Schulen auch auf Real- und Gesamtschulen beobachten (Mäsch, 1995, 338. Ein aktueller Überblick über die bilingualen Bildungsgänge wird in absehbarer Zeit veröffentlicht; vgl. Helbig, 2002).

1996 waren 68% der bilingualen Schulen in Deutschland Gymnasien und 23% Realschulen (Thürmann, 2000), während in der Türkei alle bilingualen Schulen Gymnasien waren und sind. Hinsichtlich der Arbeitssprachen lässt sich feststellen, dass das Englische in beiden Ländern dominiert; in Deutschland haben 71% und in der Türkei über 90% der Schulen Englisch als Arbeitssprache.

Anhand von statistischen Angaben wird deutlich, dass sowohl in der Türkei als auch in Deutschland die Zahl der bilingualen Schulen zunimmt. Im Schuljahr 2000/01 ist die Zahl der türkischen bilingualen Schulen auf 1.609 und die der deutschen auf 450 gestiegen.

In der Türkei wie auch in Deutschland existiert eine Vorbereitungsphase auf den bilingualen Unterricht. In Deutschland besteht die Vorbereitungsphase in den meisten Schulen aus den zusätzlichen Stunden für den regulären Fremdsprachenunterricht in der 5. und 6. Klasse, während die türkischen bilingualen Schulen mit 24-stündigem Fremdsprachenunterricht in der Woche und erst im 9. Jahrgang versuchen, die Schüler auf den fremdsprachlichen Fachunterricht vorzubereiten. Ein türkischer Schüler kommt jedoch in die Vorbereitungsphase nicht ohne Fremdsprachenkenntnisse, weil die türkische Pflichtschule bereits ab der 4. Klasse die 1. Fremdsprache als Pflichtfach einführt. Die Teilnahme an diesem Fremdsprachenunterricht ist bis Ende des 8. Jahrganges obligatorisch.

-19-

Der fremdsprachliche Fachunterricht in deutschen bilingualen Schulen, der im 7. Jahrgang beginnt, wird in Gymnasien bis Ende des 13. Jahrganges durchgeführt. Die Dauer der bilingualen Bildungsgänge kann also einschließlich der Vorbereitungsphase neun Jahre dauern, während die türkischen Schüler nur vier Jahre einen bilingualen Bildungsgang besuchen können. Inzwischen hat diese Form des bilingualen Unterrichts in Deutschland einen Namen bekommen: *German Model* (Mäsch, 1995, 338 und Thürmann, 2000, 8) .

Zum *German Model* gehört nicht nur der 9-jährige bilinguale Bildungsgang, sondern auch eine bestimmte Gruppe der Sachfächer. In den meisten deutschen Schulen mit bilingualem Unterrichtsangebot werden die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik in einer Fremdsprache erteilt, während die türkischen bilingualen Schulen nur Mathematik und Naturwissenschaften fremdsprachlich erteilen dürfen.

4.2 Zielsetzung

Die Staats- und Regierungschefs der Europäischen Gemeinschaft vereinbarten im Dezember 1985 die Vollendung des Europäischen Binnenmarktes bis zum Ende des Jahres 1992. Nach dieser Vereinbarung fand im Schul- und Hochschulbereich eine neue Entwicklung statt. Europa wurde von einem Randthema für Spezialisten zu einem Bestandteil der bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Die Förderung der europäischen Identität rückte immer mehr ins Zentrum der Bildungsprogramme. In diesem Zusammenhang wurde der bilinguale Unterricht in ein sprachenpolitisches Konzept zum zusammenwachsenden Europa eingeordnet.

Da die Bundesrepublik Deutschland kein zentralistisches Bildungswesen hat, können die Ziele der bilingualen

Schulen in den 15 Bundesländern regionale Abweichungen zeigen. Trotzdem ergibt sich ein tendenziell homogenes Bild, wenn man die Ziele der einzelnen Schulen vergleicht. Ein charakteristisches Beispiel zeigt in diesem Zusammenhang z.B. das Zitat des Herbartgymnasiums in Oldenburg, in dem der neue Trend zur Fremdsprachenkompetenz deutlich wird (Brandt, 2001):

Fremdsprachenkenntnisse werden immer wichtiger: Europa wächst zusammen, und die weltweiten internationalen Beziehungen gewinnen ständig an Bedeutung. Gerade die englische Sprache spielt als Konferenzsprache in Politik, Wirtschaft und in fast jeder Wissenschaft eine immer größere Rolle. Englisch ist die Geschäftssprache, die am schnellsten wächst!

Im Untersuchungsbericht von Thürmann wurden die Motive der Schulen aufgelistet, die einen bilingualen Zug eingerichtet haben. Folgende Motive spielten am meisten eine Rolle: *Europa-Kompetenzen, Chancen im Studium und Beruf, Kommunikationsfähigkeit/allgemeine Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz* (Thürmann, 2000). Verglichen mit den türkischen bilingualen Schulen zeigen die deutschen bilingualen Schulen die größte Übereinstimmung in der Zielsetzung „*Chancen im Studium und Beruf*“. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht hinsichtlich der Zielsetzung „weltweite Wissenschaftssprache“.

-20-

Der wichtigste Unterschied zwischen der bildungspolitischen Zielsetzung der deutschen und türkischen bilingualen Schulen ist im Bereich Europa-Kompetenzen festzustellen. Die englische Sprache wird in Deutschland als Mittel zur Bildung einer zukünftigen *europäischen Identität* eingesetzt. Die unverwechselbare Stellung der türkischsprachigen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer im türkischen Stundenplan deutet jedoch daraufhin, dass in der Türkei eher eine *eigenkulturelle Identität* gefördert werden soll.

In Deutschland dürfen die Schulen grundsätzlich alle Fächer in der Fremdsprache anbieten, soweit sie über die personellen und materiellen Voraussetzungen verfügen. In der Tat gibt es heute einzelne deutsche Schulen mit bilingualem Unterrichtsangebot, die auch Biologie, Sport, Arbeitslehre, Musik, Physik und Kunst in der Fremdsprache anbieten. Wie bereits erwähnt, bieten aber die deutschen bilingualen Schulen in der Regel Erdkunde, Geschichte, Politik und Sozialkunde in der Fremdsprache an, während die türkischen bilingualen Schulen die Fremdsprache als Unterrichtssprache nur in Mathematik und Naturwissenschaften einsetzen. Nach der Bewertung der Arbeitsgruppe „Bilinguale Züge“ bei der Kultusministerkonferenz werden die Schüler durch den Unterricht der Sachfächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zu kulturellen Mittlern herangebildet (Sekretariat, 1999).

Der Grund für die bilingualen sozialwissenschaftlichen Fächer in der deutschen Schule liegt einerseits an den kulturellen Integrationsbemühungen der Länder der Europäischen Union, andererseits an den Ausbildungsfächern der heutigen Englischlehrer (Sekretariat, 1999, 16). Die meisten deutschen Englischlehrer haben als zweites Unterrichtsfach ein sozialwissenschaftliches Fach. Zur Zeit sind sie nicht in der Lage, einen englischsprachigen Mathematikunterricht zu erteilen.

Diese pädagogische Gegebenheit wollen aber die deutschen bilingualen Schulen nutzen, um *Europa-Kompetenzen* und Weltoffenheit zu entwickeln. Sie wissen, wie wertvoll diese sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen im gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt und in der globalisierten Welt sind. Das Gymnasium in Lohbrügge bringt das folgendermaßen zum Ausdruck:

Neben Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Sprachkompetenz sind in einer globalisierten Welt auch Toleranz und Weltoffenheit Schlüsselqualifikationen. Der bilinguale Unterricht erweitert und öffnet den nationalen Blickwinkel bereits durch das verwendete Material. Englische oder amerikanische Schulbücher, die ergänzend zu den bilingualen Materialien deutscher Schulbuchverlage eingesetzt werden, vermitteln eine fremde Sicht und somit Multiperspektivität. Der explizite Vergleich englischer und deutscher Geschichtsbücher, etwa zu Themen wie Ausbruch des Ersten Weltkriegs, führt zur Relativierung des nationalen Standpunktes. Die Zweisprachigkeit birgt immer Lernchancen durch diesen Vergleich von Fremd- und Eigensicht (Gymnasium Lohbrügge, 2001)

Mit diesen Worten wird eine bildungspolitische Zielsetzung formuliert, die für fast alle deutschen Schulen mit bilingualem Unterrichtsangebot gültig ist. Diese langfristige Zielsetzung zielt nicht nur auf ein eventuell fremdsprachiges Hochschulstudium im In- oder Ausland, sondern auch auf die Bildung der zukünftigen Europa-Bürger.

-21-

4.3 Unterricht

Unter dem *German Model* wird generell das Unterrichtsangebot verstanden, das aus dem verstärkten Fremdsprachenunterricht in der 5. und 6. Klasse und dem bilingualen Sachfachunterricht in der 7.-13. Klasse besteht. Im 5. und 6. Jahrgang der deutschen bilingualen Schulen erhalten die Schüler meistens um zwei zusätzliche Stunden verstärkten Fremdsprachenunterricht. Das Fach Fremdsprache umfasst für diese Schüler 5+2 oder 6+2 Wochenstunden.

Damit zeigt sich ein großer Unterschied zwischen der Vorbereitungsphase der türkischen und der deutschen bilingualen Schulen. Die türkischen Schulen bieten 24 Wochenstunden Fremdsprachenunterricht im 9. Jahrgang (Vorbereitungsklasse) an, während die deutschen Schulen für den Fremdsprachenunterricht sieben oder acht Wochenstunden jeweils im 5. und 6. Jahrgang vorsehen. Der frühe Beginn des verstärkten Fremdsprachenunterrichts in Deutschland stellt einen psycholinguistischen Vorteil des deutschen Modells dar. Ein weiterer Vorteil des deutschen Konzepts liegt darin, dass das Erlernen der Fremdsprache auf die Jahre verteilt wird. Die Vorbereitungsklasse der türkischen bilingualen Schulen gerät nicht zuletzt deshalb zunehmend in die Kritik der türkischen Didaktiker, weil die Schüler bereits 15 oder 16 Jahre alt sind, wenn sie mit dem intensiven Sprachunterricht beginnen.

Aufgrund des föderalistischen Bildungssystems können wir hier keine Studententafel darstellen, die für alle bilingualen Schulen in Deutschland verbindlich ist. In den meisten bilingualen Zügen der deutschen Schulen ist aber für den Sachfachunterricht eine zusätzliche Wochenstunde vorgesehen; damit könnte man pro Jahrgang von einem 3-stündigen bilingualen Sachfachunterricht sprechen. In der Türkei wird der bilinguale Fachunterricht nicht ab dem 7., sondern erst ab dem 10. Jahrgang erteilt, und zwar bis Ende des 12. Jahrgangs. Innerhalb dieses kurzen Zeitraumes bekommen aber die türkischen Gymnasiasten je nach dem Schulzweig ca. 10 Wochenstunden bilingualen Fachunterricht.

Um wenigstens ein Beispiel aus einem bilingualen Zug einer deutschen Schule zu geben, stellen wir hier den Stundenplan der englischsprachigen Fächer am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Unna dar (2001):

Sprach- und Sachunterricht im bilingualen Zweig am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Unna

Klasse/Jahrgang	Englisch (Wochenstunden)	Erdkunde (Wochenstunden)	Politik (Wochenstunden)	Geschichte (Wochenstunden)
5.	5+2	---	---	---
6.	5+2	---	---	---
7.	4	2+1	---	---
8.	4	2	2	---
9.	3	2	---	2
10.	3	---	2	2
11. 1. Hj.	3	3	---	---
2. Hj.	6	3	---	---
12.	6	3	---	---
13.	6	3	---	---

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, wird in Deutschland in der 7. Klasse meist ein nichtsprachliches Sachfach, z.B. Erdkunde, angeboten. In den darauf folgenden Jahrgängen kommen Geschichte und Politik mit bis zu zwei zusätzlichen Stunden hinzu. Diese Sachfächer werden in der Regel bilingual unterrichtet. Hier handelt es sich nicht um den bilingualen Unterricht, in dem die Muttersprache und Fremdsprache parallel eingesetzt werden. Vielmehr findet ein fremdsprachlicher Fachunterricht unter Berücksichtigung der Muttersprache Deutsch statt. Die Einsatzform der Muttersprache ist von Bundesland zu Bundesland verschieden.

Hinsichtlich der zeitlichen Organisation des bilingualen Unterrichts zeigt sich ein wesentlicher zeitlicher Unterschied zwischen dem türkischen und dem deutschen Konzept. Im deutschen Konzept haben die Schüler meist nur ein bilinguales Sachfach in einem Jahrgang. Damit wird im Vergleich zur Türkei ein sanfter didaktischer Weg geschlagen; die türkischen Schüler müssen noch weitere drei Jahre warten, bis sie einen fremdsprachlichen Fachunterricht bekommen. Aber dann müssen alle fremdsprachlichen Fächer gleichzeitig gelernt werden. Hier ist die Belastung groß, weil einerseits den Schülern ganz neue fachliche Konzepte und Schemata vermittelt werden

sollen, die in der Muttersprache Türkisch nicht gelernt wurden. Andererseits müssen die neuen Konzepte und Schemata, die in der Muttersprache Türkisch noch nicht gedanklich verarbeitet wurden, von vier Fächern (Mathematik, Physik, Chemie und Biologie) vermittelt werden.

Bis heute (Mai 2002) hat die Kultusministerkonferenz der Länder keine Empfehlung für den bilingualen Unterricht veröffentlicht. Der bilinguale Unterricht, der in 15 Bundesländern durchgeführt wird, weist verschiedene Formen auf. Mäsch spricht in diesem Zusammenhang von additivem und integrativem Unterricht. In der additiven Form des bilingualen Fachunterrichts gibt es zwei Fachlehrer, einen Muttersprachler und eine deutsche Lehrkraft, die ihre Unterrichtsarbeit aufeinander abstimmen. Bei der integrativen Form gibt es nur einen Lehrer, meist einen deutschen Fachlehrer, gelegentlich aber auch einen Muttersprachler.

Ein weiterer Unterschied bezieht sich auf die Lehr- und Lernmaterialien. Die deutschen Fachverlage haben bereits angefangen, Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht zu veröffentlichen. In der Türkei werden noch die englischsprachigen Unterrichtsbücher eingesetzt, die von ausländischen (englischen) Verlagen veröffentlicht werden.

Die Erlasse oder Richtlinien der einzelnen Bundesländer regeln, ob die Abiturprüfung in einem bilingualen Sachfach deutschsprachig oder englischsprachig/französischsprachig abgelegt wird. In diesem Punkt ist der Unterschied zwischen den türkischen und deutschen bilingualen Schulen folgenswer. Der deutsche Schüler eines bilingualen Zuges kann seine fremdsprachlichen Fachkenntnisse bei der Abiturprüfung zur Geltung bringen. Mit anderen Worten: diese Kenntnisse können zum Erwerb der Hochschulreife und damit auch zum Erwerb eines Studienplatzes etwas beitragen.

Bei einem türkischen Gymnasiasten spielen die fremdsprachlichen Fachkenntnisse für den Erwerb eines Studienplatzes kaum eine Rolle. Denn das gymnasiale Abschlusszeugnis in der Türkei ist kein Hochschulreifezeugnis im deutschen Sinne. Das türkische Abschlusszeugnis ist die erste Voraussetzung für einen Studienplatz, sie berechtigt aber noch nicht die Vergabe eines Studienplatzes. Viel wichtiger und definitiv entscheidender ist die zweite Voraussetzung: die Punkte, die man bei der zentralen Universitätsaufnahmeprüfung bekommt. Für die 1,5 Millionen Gymnasialabsolventen standen z.B. im Sommer 2001 nur wenige Studienplätze zur Verfügung. Da nur jeder dritte Studienbewerber einen Studienplatz bekam, durfte die Mehrheit der Schüler mit einem Gymnasialabschluss nicht studieren.

5. Schlussbemerkungen

Im Bereich des bilingualen Unterrichts verfügen die türkischen Schulverwaltungen über eine längere statistische Datensammlung als die deutschen Stellen. In Deutschland existiert keine genaue Statistik über die Schulen mit bilingualem Unterrichtsangebot. Seit Jahren lässt sich feststellen, dass der Anteil der türkischen bilingualen Gymnasiasten an türkischen Universitäten höher ist als die Gymnasiasten in türkischsprachigen Schulen. Im Herbst 2000 konnten nur 14% der Absolventen der türkischsprachigen allgemein bildenden Gymnasien einen Studienplatz bekommen. Bei den Absolventen, die ein bilinguales türkisches Gymnasium (Anadolu-Gymnasium) besuchten, stieg dieser Prozentsatz auf 66 (Millî Eğitim Bakanlığı, 2001, 233).

Hierbei kann diskutiert werden, inwieweit der o.g. Anteil auf den fremdsprachlichen Unterricht in Anadolu-Gymnasien zurückgeht. Zu einem bestimmten Teil geht dieser Erfolg auf die Schüler selbst und auf die Privatunterrichtsanstalten (*dersaneler*). In der Terminologie der deutschen Schulpraxis ausgedrückt, haben die meisten Schüler an Anadolu-Gymnasien ein gutes oder sehr gutes Arbeits- und Sozialverhalten. Dieses Verhalten erzielen sie aber nicht erst in Anadolu-Gymnasien. Vielmehr können sie die strenge Aufnahmeprüfung für Anadolu-Gymnasien bestehen, weil sie eben bereits über ein gutes Arbeits- und Sozialverhalten verfügen. Dies ist der eine Aspekt. Den zweiten Aspekt bilden die privaten Unterrichtsanstalten, die die türkischen Gymnasiasten speziell auf die zentrale Universitätsaufnahmeprüfung vorbereiten. Generell besuchen die Schüler von Anadolu-Gymnasien 1-2 Jahre nachmittags oder am Wochenende diese Bildungseinrichtungen, und zwar während des letzten Gymnasialjahrganges. Weil die Fragen der Universitätsaufnahmeprüfung türkischsprachig formuliert sind, kann der fremdsprachliche Unterricht an Anadolu-Gymnasien nur einen begrenzten Einfluss auf die Erfolgsquote ausüben. Wenn der Unterricht an Anadolu-Gymnasien (oder an anderen Gymnasien) ausreichen würde, würden die türkischen Schüler sowieso keine privaten Unterrichtsanstalten besuchen. In Deutschland wäre es interessant, später zu vergleichen, ob die bilingualen deutschen Gymnasiasten eine höhere Abiturdurchschnittsnote erzielen als die anderen Gymnasiasten. Dieser Vergleich ist jedoch nur begrenzt möglich bzw. nur innerhalb eines Bundeslandes.

Unübersehbar bei dem Vergleich der deutschen und türkischen bilingualen Schulen ist, dass beide Schulen das Englische als *lingua franca* in der Unterrichtsarbeit einsetzen. Da in beiden Ländern die Zahl der bilingualen Schulen zunimmt, kann behauptet werden, dass sich eine gemeinsame Globalisierungssprache immer mehr etabliert.

Trotz dieser einseitigen Entwicklung haben die bilingualen Schulen in beiden Ländern ernsthafte pädagogische Probleme. Wir werden hier nur das Problem der bilingualen Lehrerbildung erwähnen. Denn der Anfang eines jeden bilingualen Unterrichts ist das Vorhandensein der bilingual qualifizierten Lehrer. In beiden Ländern ist es schwierig, bilingual qualifizierte Lehrer in ausreichender Zahl zu finden.

Einzelne deutsche Universitäten (Universität Bochum, Universität Dortmund, Universität Köln und Universität Wuppertal) und Studienseminare haben bereits angefangen, bilinguale Studiengänge oder Studienprogramme anzubieten. Das Seminar für Sprachlehrforschung, das einen bilingualen Studiengang anbietet, hat bereits angefangen, die umfangreiche Bibliographie Bilinguales Lehren und Lernen zusammenzustellen und im Internet anzubieten.

-24-

Auch im Rahmen der Lehrerfortbildung ist es für einen deutschen Lehrer möglich, im nachhinein eine fremdsprachliche Qualifikation zu erwerben (z.B. in Bayern). Zwischen den bilingualen Studienangeboten der deutschen Universitäten und den bilingualen Sachfächern gibt es eine interessante Übereinstimmung: die Studiengänge sind in der Regel so konzipiert, dass eine Fremdsprache mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach kombiniert werden kann. Diese Fächerkombination wird also dazu führen, dass in naher Zukunft keine Änderung der Fächerwahl erfolgen wird. Mit anderen Worten: die meisten Schulen werden weiterhin den bilingualen Sachfachunterricht wie bisher in Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde anbieten. Der bilinguale Erdkunde-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht wird also ein kontinuierliches Merkmal des *German Model* bleiben.

In Anbetracht dieser Tatsache und der ähnlichen Tendenz in den anderen Ländern der Europäischen Union stellt sich für die Türkei, die sich um den Beitritt in die Europäische Union intensiv bemüht, die Frage, ob die Zeit für einen bildungspolitischen Versuch gekommen ist, und zwar den bilingualen Unterricht in den Fächern Geographie, Geschichte und Sozialkunde an einigen Anadolu-Gymnasien unter wissenschaftlicher Begleitung auszuprobieren.

Aus den Gründen, den wir im Abschnitt 1 ([Einführung](#)) und 3.3 ([Zielsetzung](#)) erläutert haben, sind wir der Meinung, dass die europäische Dimension des türkischen Bildungswesens durch den bilingualen Unterricht in den Sachfächern Geographie, Geschichte und Sozialkunde ausgebaut werden kann.

Wie es aus dem folgenden Zitat hervorgeht, hat das türkische Erziehungsministerium 1997 im Rahmenplan für den Fremdsprachenunterricht im Primarbereich (4.-8. Jahrgang) bereits den Weg zu dieser bildungspolitischen Bereicherung eröffnet:

Im frühen Fremdsprachenunterricht soll ein Kind eine andere Kultur und die dort vorfindbaren Sozialisationsfaktoren kennenlernen. Ein kindgemäßer Fremdsprachenunterricht soll Chancen eröffnen, sich über fremde Kulturen zu informieren und sich in der Welt zu orientieren. Indem das Kind fremde Kulturen kennen lernt und sich mit diesen auseinandersetzt, wird einerseits seine Angst und Unsicherheit dem Fremden gegenüber bewältigbar; auf der anderen Seite lernt es dadurch auch seine eigene Kultur besser kennen. Dadurch kann ein Kind die angestrebten Grundhaltungen wie Toleranz und Weltoffenheit erwerben. (Zitiert nach Tapan, 2000b, 43).

In diesem zitierten Ziel kommt ein wichtiger Aspekt der interkulturellen Erziehung zur Sprache: das Kind kann durch die Fremdsprache sowohl die fremde als auch die eigene Kultur besser kennen lernen. Das ist nichts anderes als die bereits oben dargestellte Doppelperspektive, die für ein friedliches Zusammenleben in der Europäischen Union notwendig ist. Dieser interkulturelle Vorteil ermöglicht den Schülern die Fähigkeit zu entwickeln, die erforderliche Flexibilität zur Modernisierung der eigenen Identität zu üben. Denn die Identität ist kein statischer Zustand, sondern ein dynamischer Prozess (vgl. Abali, 2000). Gerade die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer bieten didaktische Handlungssituationen, mit deren Hilfe im Rahmen dieses dynamischen Prozesses *Europa-Kompetenzen* schulisch gefördert werden können. Mit anderen Worten geht es hier nicht um die blinde Ablehnung oder Akzeptanz der europäischen Kultur, sondern vielmehr um eine synchronisierende Reflexion der europäischen Werte. Diese Form der Auseinandersetzung mit europäischen Werten schließt die einseitige Nachahmung aus (z.B. nur das Konsumverhalten der Europäer zu imitieren).

-25-

Die bisherige Erfahrung in deutschen bilingualen Schulen bestätigt, dass die globale Stellung der eigenen und der anderen Kultur mit Hilfe des bilingualen Unterrichts objektiver konkretisiert und eingesehen werden kann als im normalen monolingualen Unterricht. Dies ist die unverzichtbare Voraussetzung der geistigen und wirtschaftlichen Entwicklung in einem Land. Denn die Modernisierung einer entwicklungswilligen Gesellschaft

braucht nicht allein die Gesellschaftswissenschaften oder die Naturwissenschaften. Sie ist eine integrative Einheit, die die Wechselwirkung aller Zivilisationsbereiche wie Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Kunst, Sport u.a. bedingt.

[Eingereicht: 12/2001, überarbeitet: 5/2002]

Literaturverzeichnis

- Abali, Ünal. (1992). Deutschsprachiger Unterricht in türkischen Schulen. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, 17 (2), 248-258.
- Abali, Ünal. (1998). *Deutschunterricht mit Migrantenkindern: bilinguale, kommunikative, interkulturelle und ganzheitliche Ansätze*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Abali, Ünal. (2000). Kulturelle Identität und Sprache – Türkische Schülerinnen und Schüler in Deutschland. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, 25 (4), 310-331.
- Aksan, Akil. (1981). *Mustafa Kemal Atatürk – aus Reden und Gesprächen*. Heidelberg: Groos.
- Akşit, Niyazi. (1993). *Millî Tarih II*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altmayer, Claus. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 2(2), 25 pp. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg_02_2/beitrag/altmayer3.htm. Stand: 02.01.2004.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (Generaldirektorium für Entwicklung und Veröffentlichung gesetzlicher Bestimmungen) (Hrsg.) (1983). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu (Gesetz vom 4. Oktober 1983)*. Resmî Gazete (Türkischer Staatsanzeiger), 63 (18196), S. 124. Ankara: Başbakanlık Basım Evi.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (Generaldirektorium für Entwicklung und Veröffentlichung gesetzlicher Bestimmungen) (Hrsg.) (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliği (Ausführungsvorschriften vom 4. November 1999)*. Resmî Gazete (Türkischer Staatsanzeiger), 79 (23867), 15-20. Ankara: Başbakanlık Basım Evi.
-
- Brandt, Jens. (2001). *Bilingualer Unterricht. Herbartgymnasium Oldenburg [Online]*. http://www.thomas-mike-peters.de/hgo/hgo_1/biliunt.html [Der Link http://www.thomas-mike-peters.de/hgo/hgo_1/biliunt.html existiert leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004]. Stand: 4. November 2001.
- Butzkamm, Wolfgang. (1998). Code-Switching in a Bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 81-89.
- Christ, Herbert. (1996). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1 (3), 22 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm. Stand: 5. Januar 1997.
- Christ, Ingeborg. (1999). Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4 (2), 12 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/christi2.htm. Stand: 1. Oktober 1999.
- Demirel, Özcan. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi (Fremdsprachenunterricht in Primarbildungsschulen)*, Istanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Grönhagen, Wolfgang. (2000). *Bilingualer Unterricht. Geschwister-Scholl-Gymnasium Unna [Online]*. <http://www.gsg-unna.de/aindex/bprofil/cbiling/bilingual.html> [Der Link existiert leider nicht mehr. Stand: 3. Januar 2005]. Stand: Oktober 2000.
- Güçlü, Abbas. (2002). Anadolu liseleri ne olacak ? (Was wird mit Anadolu-Gymnasien geschehen?). <http://www.milliyet.com.tr/2002/05/01/yazar/guclu.html>. Stand: 1. Mai 2002.
- Güvenç, Bozkurt. (1993). *Türk Kimliği (Türkische Identität)*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Gymnasium Lohbrügge. (Hrsg.). (2001). *Zur Legitimation bilingualer Züge. Zweisprachiger Unterricht – ein besonderes Angebot* [Online]. <http://www.gyloh.de/unterricht/faecher/englisch/bilingual/legitimation.htm>. Stand: 2001.
- Helbig, Beate. (2002, in Vorbereitung). Lehren und Lernen in bilingualen Bildungsgängen: Fremdsprache als Arbeitssprache. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen/ Basel: Francke.
- Hofstede, Geert. (2001). *Lokales Denken, Globales Handeln*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Institut zur Erforschung und Förderung österreichischer und internationaler Literaturprozesse. (Hrsg.). (2002). *Kulturwissenschaften und Europa oder die Realität der Virtualität: Kulturbegriffe* [Online]. <http://www.inst.at/ausstellung/kultbeg.htm>. Stand : 19. 2.2002.
- Loyall, Peter. (2000). *Bilingualer Unterricht. Sachfachunterricht in der Zielsprache*. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule [Online]. <http://www.ipts.de/ipts23/englisch/bili.htm>. Stand: Oktober 2000.

-27-

- Lamsfuß-Schenk, Stefanie & Wolff, Dieter. (1999). Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4 (2), 7 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/lamsfus2.htm. Stand: 1. Oktober 1999.
- Lang, Norbert. (1999). *Sociologicus. Lexikon der Grundbegriffe*. <http://sociologicus.de/lexikon>.
- Loyall, Peter. (2000). *Bilingualer Unterricht. Sachfachunterricht in der Zielsprache*. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule [Online]. <http://www.ipts.de/ipts23/englisch/bili.htm>. Stand: Oktober 2000.
- Martin, Jochen & Zwölfer, Norbert. (1987). *Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, Hirschgraben-Verlag.
- Mäsch, Nando. (1995). Bilingualer Bildungsgang. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). (S. 338-342). Tübingen/ Basel: Francke.
- Millî Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı. (Ministerium für Nationale Erziehung, Jugend und Sport) (Hrsg.). (1984). *Bir Kısım Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Anadolu Liselerinin İngilizce Müfredat Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (Ministerium für Nationale Erziehung) (Hrsg.). (1998). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kabulü. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, (2487), 531-568. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (Ministerium für Nationale Erziehung) (Hrsg.). (1998). Bazı Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Resmî Okullar (Anadolu Lisesi) ile Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Haftalık Ders Çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, (2492), 1138-1144. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (Ministerium für Nationale Erziehung). (Hrsg.). (2001). *Millî Eğitim Sayısal Veriler 2001*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Polat, Tülin.(2000). Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe in der Türkei im Kontext von zwei- und mehrsprachiger Erziehung. In Ernst Apeltauer (Hrsg.) (2000). *Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei* (S. 21-39). Flensburg: Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als Fremdsprache.
- Prediger, Susanne. (2001). Mathematiklernen als interkulturelles Lernen – Entwurf für einen didaktischen Ansatz. *Journal für Mathematikdidaktik* 22 (2), 123-144.

-28-

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.).

(1999). *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4. 1. 1999*. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.

Schmid-Schönbein, Gisela. (1999). Ausbildung für bilinguales Lehren: Kontext Europa. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 4 (2), 8 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/schmid2.htm. Stand: 1. Oktober 1999.

Strohmeier, Martin. (1987). Verschärfung des Kulturkonflikts – eine Analyse türkischer Geschichtsbücher. In Klaus Kreiser & Falk Pingel (Hrsg.). *Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 143-150). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Tapan, Nilüfer. (2000a). Zur Entwicklung der Sprachenvielfalt und der interkulturellen Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei. In Manfred Durzak & Beate Laudenberg (Hrsg.). (2000). *Literatur im interkulturellen Dialog* (S. 552-568). Bern: Peter Lang.

Tapan, Nilüfer. (2000b). Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. In Ernst Apeltauer (Hrsg.) (2000). *Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei* (S. 40-60). Flensburg: Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als Fremdsprache.

Thürmann, Eike. (2000). Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest [Online]. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/info/ar0001/kap8.html>. Stand: 2000.

Vierecke, Andreas. (2002). Kultur. *Microsoft Encarta Online-Enzyklopädie*. <http://encarta.msn.de>

Yildiz, Süleyman. (1993). Deutsche und Deutschland in aktuellen türkischen Schulbüchern. In Verein für türkisch-deutsche Bildungsarbeit (Hrsg.). (1993). *Türken in deutschen Schulbüchern – Deutsche in türkischen Schulbüchern* (S. 7-29). Köln: Önel-Verlag.

Zeren, Kamuran. (2002). Liseler dört yıl oluyor (Der Besuch der Gymnasien wird auf 4 Jahre heraufgesetzt). In *Hürriyet* (Europäische Ausgabe vom 29. April 2002).

Copyright © 2003 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Abali, Ünal & Yildiz, Serife. (2003). Türkisches oder deutsches Modell? Bilinguale Schulen in der Türkei und in Deutschland. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]</i> , 8(1), 28 pp. Available: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/abali1.htm
--

[Zurück zur [Leitseite](#)]