

# **DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE IM SCHULISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER TÜRKEI:**

## **Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung**

**Gülten Güler**

### **1. Einführung**

Die weltweiten Globalisierungstendenzen und der rasante technologische Fortschritt zwingen fast alle Länder der Welt, sich mit Fragen der Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. Unangefochten ist Englisch die Sprache der überregional-internationalen und der geradezu raumlosen wissenschaftlichen Kommunikation. Zum Englischen gibt es für diese Funktionen auf lange Sicht keine realistische Alternative, etwa das Esperanto. Das bedeutet aber nicht, dass Englisch die einzige - oder auch die erste - Fremdsprache sein muss, die im öffentlichen Schulsystem gelehrt wird. Für Deutsch als Fremdsprache ergibt sich daraus, dass es zumeist als zweite Fremdsprache gelernt wird - in der Regel nach Englisch. Das Leben in einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft, wie es heute überall realisiert wird, erfordert die gleichzeitige Beherrschung mehrerer Fremdsprachen. Um dem Rechnung zu tragen, muss die Sprachenpolitik der einzelnen Staaten "Diversifizierungen" aufzeigen (vgl. Christ 1996, S.186). Gemeint ist, dass nicht nur eine Fremdsprache für alle angeboten werden soll, sondern dass mehrere Fremdsprachen zur Wahl gestellt werden sollten, damit Kenntnisse in möglichst vielen - möglichst in allen für die Gesellschaft relevanten - Sprachen vermittelt werden. Betrachtet man unter diesen Gesichtspunkten das erst in jüngster Zeit reformierte türkische Erziehungssystem, so fallen hinsichtlich des Fremdsprachunterrichts folgende Aspekte auf:

- Mit der Einführung der regulären achtjährigen Schulpflicht im Jahr 1997/98 fällt in Zukunft die Entscheidung für eine erste Fremdsprache viel früher als bisher. Bereits ab der 4. Grundschulklasse können türkische Schüler mit zwei und in den folgenden Jahrgangsstufen dann mit immer steigenden Wochenstunden eine Fremdsprache lernen. Landesweit geführte Statistiken zeigen, dass nur 1% (ca. 37 972) der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache bevorzugen und somit das Englische eindeutig eine Priorität im Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Schulen in der Türkei genießt. Deutsch als erste Fremdsprache wird z. Z. nur an einigen privaten Grundschulen in den drei Metropolen Istanbul, Ankara und Izmir angeboten, und man hofft, dass solche Projekte in der Zukunft weiter ausgebaut werden. Ausser dieser begrenzten Zahl einiger deutscher Privatschulen bieten fast alle anderen (die Zahl der Privatschulen zeigt eine steigende Tendenz in der Türkei!) Deutsch nur als zweite Fremdsprache an und führen bereits ab dem Vorschulalter Englisch ein, um die spielerische Ausbildung einer altersgemäßen Sprachsensibilisierung zu fördern.

- An den achtklassigen Grundschulen lernten im Schuljahr 1998/99 insgesamt 40 282 Schüler Deutsch nach Englisch. Künftig werden auch an den sog. "Anadolu-Gymnasien" mit deutschen Vorbereitungsklassen, den beruflichen Schulen und auch an den regulären Gymnasien die Schüler nach dem neuen System in aller Regel Deutsch erst nach Englisch lernen. Denn wenn überhaupt dann wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab der 6. Grundschulklasse mit drei Wochenstunden - zu unserem Bedauern leider nur als Wahlfach - angeboten. Da die Verbindlichkeit der zweiten Fremdsprache eingeschränkt ist, droht Deutsch in der Konkurrenz mit den polytechnischen Fächern wie der elektronischen Datenverarbeitung, die ihren Platz in den Stundenplänen der Schulen beanspruchen, unterzugehen.
- Wer welche Fremdsprache zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form in einem gesteuerten Erwerbsprozeß lernt oder nicht lernen darf, ist hier eindeutig nicht von fachdidaktischen Faktoren abhängig gemacht, sondern es spiegelt vielmehr die bildungspolitischen Vorgaben des Staates wieder.
- Diese kurzfristige Unzulänglichkeit des türkischen Fremdsprachenunterrichts stimmt aber mit den außen- und kulturpolitischen Zielen der Türkei nicht überein, denn angesichts der bilateralen Verflechtung der Türkei mit den deutschsprachigen Ländern erweist sich ein grosser Bedarf an deutschen Sprachkenntnissen, den der derzeitige schulische Deutschunterricht bei weitem nicht zu decken vermag. Das Lernen einer zweiten Fremdsprache sollte deshalb obligatorisch festgelegt werden, will man bei der minimalen Wochenstundenzahl, die auch erhöht werden sollte, erfolgreich sein. Zudem sollte eine "Sprachenberatung" stattfinden, da einem Grossteil der Schüler wie auch deren Eltern leider die Einsicht fehlt, dass künftige attraktive Berufstätigkeiten solide Fremdsprachenkenntnisse unbedingt voraussetzen.
- Die Konstellation des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei bezüglich der Relation der Fremdsprachen untereinander ist mit dem in den anderen europäischen Ländern in vielem identisch, abgesehen von der Tatsache, dass man sich mit dem Phänomen "Deutsch als zweite Fremdsprache" noch nicht sehr intensiv beschäftigt hat und Tertiärsprachenforschung ein nahezu neues Terrain ist. Während man anderorts bereits von einer eigenständigen Forschungsrichtung berichten kann, deren Erkenntnisse sich in den letzten zwanzig Jahren immer stärker in die curriculare und didaktisch-methodische Planung der Vermittlung einer L3 niederschlagen (vgl. Hufeisen, 1993, 1994; Krumm, 1995; Neuner, 1996), zeigen hiesige Beobachtungen, dass es keine methodische Differenzierung zwischen dem Deutschunterricht als erste oder zweite Fremdsprache gibt, genauso wie auch keine sinnvoll aufgebaute Progression des Unterrichts Deutsch als zweite Fremdsprache existiert. Dementsprechend weist der Unterricht in der zweiten Fremdsprache kaum Unterschiede vom Unterricht in der ersten Fremdsprache auf, weil man über keine oder wenige Kenntnisse über die Didaktik der Vermittlung einer L3 oder weiterer Fremdsprachen verfügt.

Um diese Defizite zu beheben, müssen spezielle Curricula aufgebaut werden, die helfen können, von dem Vorhandensein einer bereits gelernten Fremdsprache auch zu profitieren. Durch diese neue Strukturierung des Deutschunterrichts könnte man Schüler und auch Eltern von den erwerbsfördernden Aspekten der bereits erlernten Fremdsprache beim Lernen einer

weiteren Fremdsprache (in unserem Falle Deutsch) überzeugen und somit den Status des Deutschen innerhalb des Fremdsprachenkanons türkischer Schulen aufwerten.

---

-3-

Jüngere Ergebnisse der Hirnforschung belegen eindeutig, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit keinerlei Überbelastung oder gar gespaltene Identität zur Folge haben müssen. Um die Schüler aber durch das Erlernen zweier Fremdsprachen nicht zu überfordern, wäre es sinnvoll zu überlegen, ob der Akzent auf den produktiven vs. rezeptiven Fertigkeiten liegen soll oder nicht. Dafür müssten aber die Lehr- und Lernziele und die Unterrichtsgestaltung der zweiten Fremdsprache ganz anders strukturiert werden.

Mit der Etablierung des Deutschen als zweite Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich, einschliesslich der Entwicklung von entsprechenden Aus- und Fortbildungsmodulen sowie der Erstellung einer ganz neuen Generation von Lehrwerken, könnten die Ursachen für die rückläufige Tendenz des Faches Deutsch als Fremdsprache an Schulen, mit entsprechenden Konsequenzen für das Hochschulfach behoben werden.

## **2. Einflüsse der ersten Fremdsprache auf den Lehr- und Lernprozess der Tertiärsprache(n)**

Geht man von der länderspezifischen Fremdsprachensituation in der Türkei aus, so kann gesagt werden, dass bei weit über 90 % der Deutschlernenden - wenn sie einen qualitativ guten Englischunterricht gehabt haben - zumindest ausreichende (meistens aber rudimentäre) Englisch-Kenntnisse voraussetzen sein werden. Anstelle hier ängstlich auf das Englische zu blicken und um Stundenanteile zu ringen, sollte Deutsch die Rolle einer zentralen zweiten, ggf. auch dritten Fremdsprache akzeptieren. Für die Favorisierung des Deutschen als zweite Fremdsprache kann zweifelsohne das Argument von Krumm (1996, S. 533 ) vorgebracht werden, dass wer bereits Englisch gelernt hat, nun auch das Deutsche leichter lernen kann (oder umgekehrt!). In einer umfangreichen Studien weist Britta Hufeisen (1991) nach, dass Deutschstudierende mit den Herkunftssprachen Arabisch, Indisch, Japanisch, Thai und Ungarisch beim Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache in nahezu allen Bereichen der Sprachbeherrschung auf ihre erste Fremdsprache Englisch zurückgreifen, da sie wissen und gelernt haben, dass Deutsch anders funktioniert als ihre Muttersprache. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt man auch mit türkischen Deutschlernenden, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, da sie sich in Zweifelsfällen an die Fremdsprache halten, die sie schon beherrschen, um von dort Muster und Hilfestellungen zu übernehmen.

Die lernpsychologischen Forschungsergebnisse können diese These des erfolgreichen Lernens durch das Anknüpfen an bereits Bekanntes nur bestärken, zudem die Lernenden einer zweiten Fremdsprache in der Regel meistens älter sind und ihre intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten ein höheres Niveau als beim Erlernen der ersten Fremdsprache aufzeigen. Um einer möglichen Demotivation wegen des bereits vorhandenen Vorwissens über die fremde Sprache und Kultur vorzubeugen, die sich - vielleicht, weil der Reiz des Fremden bereits verbraucht ist - negativ auf das Lernklima einer zweiten Fremdsprache auswirken könnte, sollte der Unterricht einer zweiten, mehr noch einer dritten Fremdsprache daher gezielt Wert

auf die thematische Progression legen und die Nutzung authentischer Texte und der Medien der jeweiligen Zielkultur in den DU einbeziehen -- d. h. er sollte die Lernenden interkulturell fördern, z. B. auch durch frühes freies Schreiben im Unterricht. Die "Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache" von 1989 fordern daher die Berücksichtigung interessierender, intellektuell anspruchsvoller sowie kulturell signifikanter Texte: "Neues" soll zum motivierenden Steuerungsprinzip der Lernprozesse erhoben werden, sodass die intellektuellen Interessen und Fähigkeiten der Schüler - im Sinne eines neuen Sprachlernabenteuers - tatsächlich gefordert werden." (Thesen: 14).

---

-4-

In einem "Deutsch als zweite Fremdsprache"-Unterricht sollten Lernstrategien, die beim Erlernen der ersten Fremdsprache meistens unbewusst den Lernprozess gesteuert haben, nun ganz bewusst eingesetzt werden. Sie dienen nicht nur als nützliche "Lernhilfen" bei der Rezeption und Produktion der fremdsprachlichen Formen, Strukturen und Vokabeln, sondern bilden auch eine solide Grundlage für erfolgreiches Lernen und tragen entscheidend zur Autonomie der Deutschlernenden bei (vgl. Nodari, 1996). Strategietraining im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache unterscheidet sich nur in manchen Punkten vom Strategietraining im Unterricht der ersten Fremdsprache:

- Auf Vorwissen und Erfahrungen kann zurückgegriffen werden, wenn diese zuvor zu positivem Lernen geführt haben.
- Oft können die Lernenden von Anfang an an der Gestaltung des Strategietrainings mitwirken, auch wenn sie nicht ganz genau erklären können, "was" sie "wie" gelernt haben.
- Zwei weitere Sprachen können in den Unterricht integriert werden (zu Erklärungs-, Übungs- und Demonstrationszwecken).

Doch stellen erst Recht die sprachlichen Anknüpfungspunkte zwischen zwei verwandten Sprachen wie Englisch und Deutsch "Lernbrücken" her, die unbedingt genutzt werden sollten:

### 6.1. Lernhilfen bei der Wortschaftsvermittlung

Als Sprachen germanischen Ursprungs weisen Englisch und Deutsch besonders im Elementarbereich viele Entsprechungen auf, die für jedermann ersichtlich sind.

Besonders produktiv ist der Einsatz des Englischen beim Lernen neuer deutscher Wörter. Der Verweis auf gleichbedeutende, ähnliche Wörter (Kognate wie z. B. engl. *school* / dt. *Schule*) kann als eine "Lernbrücke" eingesetzt werden. Bei der Einführung neuer deutscher Wörter ist die Referenz auf das entsprechende Äquivalent im Englischen viel produktiver und effizienter, wie das folgende Beispiel zeigt: engl. *the table* - dt. *der Tisch* - türkisch *masa*. Durch gezielte Übungen kann die natürliche Neugier der Lernenden geweckt werden, wenn sie aufgefordert werden festzustellen, welche Wörter im Englischen und Deutschen identisch sind und meist nicht mehr auswendig gelernt werden müssen. Die in ein Vokabel-Raster einzufügenden Wörter, die im Deutschen anders sind als im Englisch, erscheinen nicht mehr als problematisch, wenn man den Lernenden die Möglichkeit gibt, die Arbeitsschritte selbst zu gestalten. Durch Einbeziehung des Türkischen in den Sprachenvergleich erfahren sie

schliesslich, wie nützlich die bereits gelernte Fremdsprache ist, da sie von der eigenen Muttersprache her keine "Brücke" zum neuen Wort schlagen können. Trotz ihrer "artikellosen" Ausgangssprache vermögen türkische Deutschlernende nun die Kategorien des bestimmten und unbestimmten Artikels besser zu verstehen, da sie diese bereits aus dem Englischunterricht her kennen. Der positive Transfer des Artikelgebrauchs aus dem Englischen in das Deutsche erleichtert somit den Lernfortschritt in der zweiten Fremdsprache.

Im Fremdsprachenunterricht sollte neben diesem positiven Transfer stets auch auf die Interferenzen, die sog. "Falschen Freunde" im Wortschatzbereich eingegangen werden, die als potentielle Fehlerquellen stets mitberücksichtigt werden müssen.

---

-5-

## 2.2 Lernhilfen bei der Grammatikvermittlung

Lernende einer zweiten Fremdsprache können auf das deklarative Sprachwissen der bereits erlernten Fremdsprache zurückgreifen und vermögen somit die Struktur der neuen Sprache besser zu erfassen (vgl. Apeltauer 1997, S. 91). Neueren Untersuchungen zufolge werden beim Erlernen der L2 u.a. metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten entwickelt, die das Lernen einer L3 erleichtern. Durch die Kenntnis der grammatischen Termini, die man im formalen Fremdsprachenunterricht bereits erfahren hat, wird die Regelmäßigkeit der neuen Sprache schneller erfasst.

Ein bedeutsamer Faktor ist aber zweifelsohne die sprachtypologische Nähe bzw. Distanz, welche die zu lernenden Sprachen aufweisen. Die relative typologische Nähe von Englisch und der neu zu erlernenden Tertiärsprache Deutsch führt dazu, dass man im L3-Grammatikunterricht auf diese zurückgreifen kann. Dies ist insofern bedeutend, da türkische Lernende mit einer agglutinierenden Sprache das spezifische sprachliche Konzept einer flektierenden Sprache bereits im Englischunterricht gelernt haben. So erscheinen z. B. die zweiteilige Perfektform und die (leider) auswendig zu lernenden Konjugationslisten der in beiden Fremdsprachen vorkommenden "starken" Verben nicht mehr als befremdend z.B. *I have written a letter. / Ich habe einen Brief geschrieben. / (Ben) bir mektup yazmitm.* Die "Brücken-Funktion" des Englischen ist insbesondere bei der Vermittlung folgender grammatischer Erscheinungen evident: Adjektivkomparation, Tempora, Verben mit Präpositionen, Satzstellung (Wortfolge im Aussagesatz, im Befehlsatz, im Fragesatz), Modus/Aussageweise (Imperativ, Konjunktiv) u.a. (vgl. Hufeisen, 1993; 1994).

Doch sollte man die Grammatikvermittlung anfangs der Unterrichtsmethodik des Englischunterrichts versuchen anzugleichen, um bei den Lernenden keine Frustrationen und Unmutsausserungen hervorzurufen. Zwar kann wegen des fortgeschrittenen Alters der Lernenden und den vorhandenen Sprachlernerfahrungen ein kognitives Lernen und analytisches Verarbeiten der Lerninhalte propagiert werden, wobei allerdings zu vermeiden ist, dass die grammatischen Phänomene einzeln nacheinander und isoliert behandelt werden. Erfahrungen zeigen, dass die Deutschlernenden nach dem Englischunterricht mit ganz bestimmten Erwartungen und Vorlieben bezüglich der Unterrichtsmethodik in den Deutschunterricht kommen. Um dem zu genügen, sollten die Lernenden aktiv und bewußt am Grammatikunterricht beteiligen werden, was bedeuten würde, die bisher gelernten Fremdsprachen systematisch miteinzubeziehen, und

zwar vergleichend wie auch kontrastierend. Gerade bei der Grammatikvermittlung sollte der Lehrer durch bewussten Sprachvergleich versuchen, die neu zu lernende Fremdsprache mit dem bereits Gelernten in Verbindung zu setzen. Wegen der fehlenden methodischen Abstimmung tendiert man aber im spät einsetzenden Deutschunterricht dazu, grammatische Aspekte intensiver zu beschreiben, und übersieht dabei, dass solch eine Verzahnung auch eine sinnvolle Spezialisierung notwendig macht: weshalb müssen alle Lernenden einer zweiten oder dritten Fremdsprache immer noch die Sprache "komplett" lernen? Es sollten eher fachsprachliche, fertigungs- oder auch thematische Spezialisierungen entwickelt werden (vgl. Krumm 1996, S. 210).

---

-6-

### 2.3 Lernstrategien als "Lernhilfen"

Um die weitverbreitete Meinung, das Deutsch eine schwierige Fremdsprache im Vergleich zum Englischen ist, aber auch um angstbesetzte Visionen wie z. B. "Ich verstehe das nicht!" oder "Das lerne ich nie!" zu relativieren, ist der bewusste Einsatz von Lernstrategien im FSU unumgänglich. Gerade wenn man Deutsch als zweite Fremdsprache lernt, sollte man auf die bereits erworbenen Lernstrategien und Lerntechniken zurückgreifen und sie zum integrativen Bestandteil des FSU machen, um die Lernenden zu mehr Lernautonomie in bezug auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache zu führen. Leider muss aber konstatiert werden, dass die Bedeutung von Sprachbewusstsein, bewusstem Lernen und sprachbezogener Kognitivierung im hiesigen Fremdsprachenunterricht noch nicht sehr üblich sind. Die Thematisierung von Lernstrategien im Unterricht Deutsch als Tertiärsprache verlangt, dass auch kompetente Lehrende vorhanden sind, die das Konzept der "language awareness" entweder bereits in ihrer Ausbildung oder auch in Fortbildungsseminaren selber erfahren haben.

Um die oben genannten positiven Auswirkungen der ersten Fremdsprache auf den Lehr- und Lernprozess weiterer Fremdsprache zu übertragen, braucht man eine kompetente Lehrperson, die imstande sein sollte, sowohl im schulischen Fremdsprachenunterricht als auch in der Fremdsprachenlehrerausbildung diese Faktoren in ihr Lehrkonzept zu integrieren.

Viel gravierender ist, dass die Mehrzahl der momentan tätigen türkischen Deutschlehrenden aufgrund ihrer eigenen defizitären schulischen und universitären Ausbildung nicht über die erforderlichen Englischkenntnisse verfügen und deshalb die Lernhilfen, die sich aus der Konstellation "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch" bieten, in ihrem Unterricht kaum realisieren können. Die von Krumm geforderte "curriculare Mehrsprachigkeit" (Krumm 1994, S. 25), d.h. die durchdachte Planung einer Sprachenfolge in allen Bildungssystemen, hat weitreichende Konsequenzen für die Lehrerausbildung. Im Lehramtstudium müssten Konzepte von Mehrsprachigkeit angelegt werden, damit die künftigen Lehrenden zumindest über passive und rezeptive Fähigkeiten in der bzw. den anderen Fremdsprachen verfügen (Hufeisen 1999, S. 5).

Aus dem Gesagten geht eindeutig hervor, dass Deutsch als zweite Fremdsprache von angemessen ausgebildeten Fremdsprachenlehrenden zu vermitteln ist, die sich bereits in ihrer Ausbildung mit den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter

Fremdsprache auseinandergesetzt haben.

Im Folgenden geht es nun um die Ausarbeitung eines möglichen Konzepts für Deutsch als zweite Fremdsprache in der Ausbildung von Deutschlehrenden. Der hypothetische Charakter der Ausführungen rührt von der Tatsache her, dass uns nicht sehr viel Forschungsliteratur hierfür zur Verfügung steht und wir auf (fast!) keine empirischen Daten zurückgreifen können. Dennoch soll dies uns nicht davon abhalten, Reflexionen zur Umsetzung spezifischer Curricula des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung anzustellen.

---

-7-

### **3. Spezifische Curricula des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweite Fremdsprache in der Fremdsprachenlehrerausbildung**

Obwohl seit dem Studienjahr 1998/99 neue Studienordnungen für die Fremdsprachenlehrerabteilungen an den pädagogischen Fakultäten der türkischen Universitäten gelten, ist eine Kooperation der Abteilungen untereinander, wie sie die momentane Forschungslage des Tertiärsprachenerwerbs proklamiert, leider nicht anzutreffen. Von einem Konzept des koordinierten Sprachenangebots kann auch im Hochschulbereich kaum die Rede sein. Auch schreiben diese Curricula ein "Ein-Sprachen-Studium" vor und gehen zum einen an den realen Anforderungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts völlig vorbei und wissen andererseits nicht an den bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen der angehenden Studierenden anzusetzen. Diese Studienprogramme, die vom zentralen Hochschulgremium (YÖK) in Ankara erstellt und an alle pädagogischen Fakultäten verschickt wurden, enthalten strikt festgelegte Studieninhalte und erschweren den Einbau von eigenständigen Lehrveranstaltungen, die auf Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache eingehen. Das Schritt-Halten-Wollen mit den aktuellen Entwicklungen in der Tertiärsprachenforschung erfordert von engagierten Dozenten, daß sie mögliche "Schwachstellen" des Curriculums entdecken und versuchen, in vorgeschriebene Lehrveranstaltungen theoretische und praktische Unterrichtseinheiten des Aspekts Deutsch als zweite Fremdsprache einzubauen, d. h. man setzt an diesen curricularen Vorgaben von "oben" mit entsprechenden didaktisch und pädagogischen Schritten von "unten" an, um somit eine neue didaktisch-methodische Grundlegung (Bausch, 1990; Christ, 1994) schaffen zu können.

Folgende Lehrveranstaltungen - die obligatorisch im Ausbildungsprogramm der Deutschlehrenden vorgeschrieben sind - scheinen hierfür geeignet zu sein:

- Fremdsprachenerwerbtheorien (im 3. Semester )
- Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts (im 5. und 6. Semester )
- Auswertung und Adaption von Lehrmaterialien (im 7. Semester )
- Schulpraktika (im 7. und 8. Semester ).

Die Konkretisierung der Lehrinhalte der einzelnen Lehrveranstaltungen könnte wie folgt erfolgen:

#### **3.1. Fremdsprachenerwerbtheorien**

Wie schon aus der Bezeichnung dieser Lehrveranstaltung zu entnehmen ist, geht es hier primär um die Darstellung der Fremdsprachenerwerbtheorien, wobei der Erstsprachenerwerb die Basis eines jeden Sprachlernprozesses bildet. Beim Fremdsprachenerwerb wird in der jüngsten Forschungsliteratur genau zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache (L2) und dem einer zweiten bzw. weiteren Fremdsprachen (L3) unterschieden. Weltweit zeichnet sich die Tendenz ab, Deutsch - wenn eine L3 überhaupt curricular vorgesehen ist - eindeutig als eine zweite Fremdsprache nach dem Englischen anzubieten. Aus dieser Sprachenkonstellation ergibt sich, das Deutsch als Tertiärsprache (als eine spezialisierte Unterform des Deutschen als Fremdsprache allgemein) zur Etablierung eines eigenständigen Forschungsbereiches führt. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen des Lehrens und Lernens von Tertiärsprachen könnten hier als eine allgemeine Einführung in diese Thematik fungieren.

---

-8-

### 3.2. Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts

Hier könnten die Deutschlehrerstudierenden die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung der theoretischen Ausführungen der Tertiärsprachenforschung in der Aufgaben- und Übungsgestaltung erproben. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung sollte ausdrücklich betont werden, dass ein Unterricht in einer zweiten oder weiteren Fremdsprache gezielt Wert auf die Arbeit mit authentischen Texten und Medien der jeweiligen Zielkultur zu legen hat. Den angehenden Deutschlehrenden sollte einsichtig gemacht werden, dass die thematische Progression kulturell signifikante, interkulturell anspruchsvolle und altersädaquate Texte zu enthalten hat.

In methodischer Hinsicht verlangt die Neubesinnung der Zielsetzung bei der Vermittlung des Deutschen als zweite Fremdsprache, aufgrund des Alters und den lernstrategischen Vorkenntnissen der Lernenden entsprechend, dass die rezeptiven Fähigkeiten eine stärkere Beachtung finden. Dem Lesen und Hören authentischer Texte unter Zuhilfenahme der Elemente einer praktischen Rezeptionsgrammatik sowie eine an der Alltagskommunikation orientierten Entwicklung der Sprech- und Schreibfertigkeit sollten eindeutig Priorität zukommen. Entsprechend der kommunikativen Didaktik und ihrer Fortführung im interkulturellen Ansatz sollte das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache auch eine Vielseitigkeit und Abwechslung der Arbeits- und Sozialformen aufzeigen.

Zwar mögen diese Forderungen an die Unterrichtsmethodik des Tertiärsprachenunterrichts für Fremdsprachendidaktiker anderswo als eine Selbstverständlichkeit gelten, doch stellen sie für viele türkische Deutschlehrende noch ein Experimentierfeld dar und müssen deshalb ausdrücklich in die Ausbildungscurricula miteingebaut werden. Von erfreulichen Ausnahmen abgesehen zeigt der Fremdsprachenunterricht in der Türkei Elemente der landesüblichen Lehr- und Lerntraditionen auf, d. h. "leider" kann das Konzept eines lerner- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts nicht überall realisiert werden.

### 3.3. Auswertung und Adaption von Lehrmaterialien

Das Fehlen von Lehrwerken, die auf die Sprachenfolge "Deutsch nach Englisch" in der Unterrichtsgestaltung explizit Bezug nehmen (vgl. Neuner 1999, S. 15), erfordert von den künftigen Deutschlehrenden, daß sie in ihrer Ausbildung schrittweise das Erstellen von



eigenen Arbeitsmaterialien gelernt haben müssen. Anregungen bieten bereits gemachte Übungsvorschläge (Berger/Colucci 1999, S. 22f.), die den Prinzipien der Lernerzentriertheit und Handlungsorientiertheit unterliegen. Aus der Durchsicht der aktuellen Literatur können die Deutschlehrerstudierenden interessante Impulse gewinnen, die sie dann in den eigenen konkreten Unterrichtssituationen ("microteaching") vorführen.

Auch kann das inzwischen vorliegende Deutschlehrwerk *Hallo, Freunde!* für türkische Schüler (11 bis 13-jährige), die Deutsch als zweite Fremdsprache ab Klasse 6 mit zwei Wochenstunden lernen, im Rahmen dieser Lehrveranstaltung analysiert werden. Das von einem türkisch-deutschen Autorenteam verfasste Regionalwerk entspricht in der Gesamtkonzeption den Anforderungen des im Vergleich zur ersten Fremdsprache spät beginnenden Unterrichts in der zweiten Fremdsprache und berücksichtigt u. a. Folgendes:

- das fortgeschrittene Alter der Lernenden,
- ihr grösseres Vorwissen, auch in Bezug auf das Land Deutschland, dessen Sprache sie erlernen wollen,
- ihre Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache (die Schüler sind z. B. an fremdsprachliche Arbeitsweisen gewöhnt),
- ihre grössere Abstraktionsfähigkeit und
- ihre grössere Fähigkeit, sich selbständig Wissen anzueignen.

### 3.4. Schulpraktika

Schliesslich sollen die Deutschlehrerstudierenden das im Studium erworbene Wissen und Können bezüglich der positiven Aspekte aus der Tertiärsprachenforschung in den Praktika umsetzen und verinnerlichen. Hierdurch könnten auch bereits praktizierende Deutschlehrende anregende Impulse erhalten, um ihren eigenen Unterricht an diesen neuesten Entwicklungen zu orientieren und ihren Schülern das Erlernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache zu erleichtern.

## 4. Zwischenüberlegungen

Um den Rahmen des "Ein-Sprachen-Studiums" etwas zu sprengen, sollten die im Studium angebotenen Wahlfachkombinationen an den Fremdsprachenlehrabteilungen der türkischen Universitäten unbedingt Fremdsprachen an erster Stelle auflisten, um die Studierende in die Sprach-Bewusstheit beim Lernen weiterer Fremdsprachen einzuführen, aber auch um ihnen die Möglichkeit zu geben, bereits vorhandene schulische Fremdsprachenkenntnisse im Studium weiter auszubauen. Für das Weiterlernen des Englischen sollte ausdrücklich plädiert werden, dass künftige Deutschlehrende in ihrer Lehrpraxis stets auf das Englische als "Lernhilfe" bei der Vermittlung des Deutsch als zweite Fremdsprache zurückgreifen können (und auch müssen). Diese eigens erfahrbar gemachte Sprachsensibilisierung schärft in besonderer Weise die bewusste Wahrnehmung von Sprachphänomen und fördert die Entwicklung eines "Sprachgefühls", das dann ohne weiteres auch bei den eigenen Schülern erweckt werden kann.

Der Wahlfach-Charakter sollte jedoch nicht die Relevanz dieser Lehrveranstaltungen mindern, sondern den Studierenden stets vor Augen gehalten werden. Auch bei der eigenen sprachpraktischen Ausbildung (bei der Entwicklung der vier Fertigkeiten und den Teilfertigkeiten) könnten ihnen die eigenen schulischen Englischkenntnisse bewusst gemacht werden und als mögliche Lernhilfen dienen.

Ausgehend von der Überlegung, dass der Einsatz von Lernstrategien im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache besonders effektiv von Lehrenden realisiert werden kann, die in ihrer eigenen Sprachausbildung diese auch erfahren und reflektiert haben, sollten Studierende ihren individuellen Lernstil versuchen zu bestimmen, um dann mit geeigneten Lerntipps die eigenen Lernschwierigkeiten zu kompensieren. Auch sollten sie angehalten werden, ein Lerntagebuch zu führen, das helfen könnte, die eigenen Lernfortschritte zu erfassen und Selbsteinschätzungen zu bilanzieren. Nur so ausgebildete Deutschlehrende vermögen im schulischen Deutschunterricht den Tertiärsprachenerwerb und die Rolle der Sprachbewusstheit effektiv einzuschätzen.

#### 4. Schlussbemerkung

Die intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik könnte für die momentan etwas "pessimistisch" zu wertende Situation des Deutschen als Fremdsprache im türkischen Fremdsprachenunterricht als eine Chance gewertet werden, eine neue Standortbestimmung vorzunehmen. Der Verweis auf die positiven Einflüsse der bereits erlernten Fremdsprache würde den Werbeslogan "für mehr Deutsch" nur unterstützen, vorausgesetzt die Schüler werden von gut ausgebildeten Deutschlehrenden unterrichtet --was wiederum eine Herausforderung an die Ausbildungscurricula der Fremdsprachenlehrerabteilungen stellt. Nur wenn die Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache in die Studienordnungen integriert werden, kann das weltweit proklamierte Bildungsziel "Erziehung zur Mehrsprachigkeit" auch im türkischen Bildungssystem erreicht werden.

---

-10-

#### Literaturangaben

Apeltauer, Ernst. (1997). *Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit 15. München: Langenscheidt.

Bausch, Karl-Richard. (1990). Zur Erhellung der Frage nach den Spezifika des Lehr- und Lernbereichs 'Deutsch als Fremdsprache'. In Bausch, K.-R. und Heid, M. (Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven* (S. 19-29). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Berger, Maria Cristina & Colucci, Alfredo. (1999). Übungsvorschläge für 'Deutsch nach Englisch'. *Fremdsprache Deutsch*, 20 (1), 22-25.

Christ, Herbert. (1994). Eine zweite Fremdsprache für alle Realschüler. *Neusprachliche Mitteilungen*, 44 (2), 72-74.

Ders. (1996). Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20.

Jahrhunderts. In Hermann Funk & Gerhard Neuner. (Hrsg.). (1996), *Verstehen und Verständigung in Europa* (S. 182-192). Berlin: Cornelsen.

Hufeisen, Britta. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt: Lang.

Dies. (1993). Deutsch als Fremdsprache bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46 (3), 167-174.

Dies. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition.

Dies. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 20 (1), 4-6.

Krumm, Hans-Jürgen. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. *Jahrbuch DaF*, 20, 13-36.

Ders. (1995). Das Erlernen einer zweiten und dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In Ruth Wodak & Rudolf de Cilla. (Hrsg.). (1995), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa* (S. 195-208). Wien: Passagen Verlag.

Ders. (1996). Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen? *Info DaF*, 23, 523-540.

Ders. (1996). Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit. In Hermann Funk & Gerhard Neuner (Hrsg.). (1996), *Verstehen und Verständigung in Europa* (S. 206-212). Berlin, Cornelsen.

Neuner, Gerhard. (1996). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialienentwicklung für die 'Drittssprache Deutsch'. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 211-217.

Ders. (1999). 'Deutsch nach Englisch.' *Fremdsprache Deutsch*, 20 (1), 15-21.

---

-11-

Nodari, Claudio. (1996). Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996*, 4-10.

Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Bausch, K.-R. und Heid, M. (Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven* (S. 11-18). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Copyright © 2000 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Güler, Gülten. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung.

*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(2), 11 pp. Available:  
[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_05\\_2/beitrag/gueler1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm)

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]