DEUTSCH ALS UNTERRİCHTSSPRACHE BEİ GERMANİSTİSCHEN LEHRVERANSTALTUNGEN?

In diesem Text möchte ich versuchen zu begründen, welche Sprache als Unterrichtssprache sinnvoller ist. Ausgehen werde ich von den Tatsachen am gennanistischen Seminar der pädagogischen Fakultät der Dicle-Universität in Diyarbakır/Türkei. Aber trotzdem bin ich der Ansicht, daß meine Feststellungen und Thesen auch die andern germanistischen Seminare bzw, Abteilungen anderer Fakultäten in derTürkei betreffen, es mag sein, daß das Ausmaß des Problems unterschiedl¡ch ist. Dies hat sich auch durch die Aussagen meiner Kollegen bestät¡gt, die an anderen Universitäten tãtig sind.

Die Situation

Eines der größten Probleme bei den Lehrveranstaltungen an geıTnanistischen Seminaren bzw. Abteilungen ist die verwendete Sprache, also das Problem, ob die/der Dozierende (im folgenden: der Dozent) den Unterricht auf Deııtsch oder aııf Türkisch halten soll. Diesem Problem begegnet fast jeder von uns. Schon in den ersten Stunden vcrsıichen wir, im Unterricht das Deutsche zu vcrwcndcn, weil cs uns sinnvoller ersche¡nt, Fachkenntnisse betreffend das Deutschstudium dıırch eincn frcmd.sprachigcn Kanal zıı vermitteln, zuınal auf'.solchc Weisc aııclı dic Spraclıkompctcnz dcr Stıidentcn implizit erweitcrt ıınd die schon erworbene durch Anwendung aktiv gehaltcn wird; so kennt dcr Student auch die Fachtermini. Hierkönnte man der Aussage, daß implizit auch Sprachkenntnisse vermittelt würden bzw. daß die Sprachkompetenz entwickelt würde, vorwerfen, daß von den Studenten zu erwarten wäre, daß sie die sprachlichen Voraussetzungen zum Verständnis des Gehörten und Gelesenen mitbringen. Aber daß es nichı so ist, erleben wir fast in jeder Stunde,
Da die Mehrheit unserer Studenten in ei-nern deurschsprachigen Land gewesen ist, haben sie fast keine Schwierigkeiten bei der Rezepııon und Produktıon umgangssprach-licherAußerungen oderTexte, weil bei der Umganessprache einıge hundert Wörter ınımer wiederkehren und gedankliche und sprach!ıche Zusammenhänge viel losersind als beı einer Fachsprache.
Übrigens könnte man mir nun noch den Vorwu-f machen, daß der 1nhalt wichtig ist ıınd nı;hı die Form (dh, die Sprache), in der ein hestimmter Inhalt erscheint. Mit anderen \\'orten: daß der Unterrichtsgegen-stand rele\·ant ist und der Unten·ichtsspra-;he keıne Bedeutung zukommt. Gegen eine größere Relevanz des Inhalts im Vergleich zur Form ist im Grunde nichts einzuwen-jen, Aber nun stelle ich die Gegenfrage, was einen inhaltsgleichen Unterricht, z.B, ¿inen Linguistik-Untemcht an derGerma-lislik-Abteilung und an der Turkologie-\btei)ung voneinander unterscheiden soll. Die Linguistik istja immer Linguistik, ob :hrGegenstand das Dcutsche oder das Türkische ist. Es soll meıner Me¡nung nach e¡nen Unterschied geben, und dies ist gerade die Sprache, die im Unterricht gebraıicht wird Naitürlich g¡bt es auch andcrc Unterschiedc: sıe wcrdcn aber ın dicsem Artikcl nicht behandelt. Welchen Sinn hier die Ver-wendung der Fremdsprache als Unterrichts-sprache haben soll, wurde oben angedeu-tet: Erwerb neuer deutschen Fachtcrmini; die erworbene Fremdsprachenkompetenz lebendig halten; deutsche Texte rezipieren und produzieren können; sich auf Deutsch über Fachthemen äußem können. Von einem Studenten erwarten wir natür-lich, daß er nicht nur die fremdsprachigen Tennini, sondem auch ihre muttersprachi-gen Entsprechungen kennt, Denn aus be-rufiichen Gründen könnte er Kommunika-tionspartncr haben, die die eine Sprache mit ihren Fachtermini nicht können. Deswegen muß der Student in der Lage sein, von ei-ner Sprache in die andere spontan umzu-schalten, ohne über die sprachlichen Zu-sammenhänge nachdenken zu müssen. Am Semesteranfang frage ich die Studen-tenjedes Mal, welche Sprache sie als Un-terrichtssprache hören möchten,

undjedes Mal sprechen sie sich fürs Deutsche aus, Aber schon in der ersten Woche werden die Probleme evident: Die Studenten äußem sich nun gegen das Deutsche, weil sie das Gehörte überwiegend nicht verstehen und die inhaltlichen Zusammenhänge verfehlen, Besteht der Dozent aufdeın Deutschen als Unterrichtssprache, so kapseln sich die Stu-denten ab, geraten in eine Streßsituation, nehmen am Unterricht nur passiv teil und verstehen überhaupt nicht oder nur fetzen-haft, worum es sich im Unterricht gehan-delt hat, Stellt ınan den Studenten Fragen übcr den 1nhalt, so bekommt man keine Antwort, In dicscın Falle bitten dic Studen-ten dcn Du/.enten, den Unterrichtsgcgcn-stand /.ıcrsl aıl'l)cıtsch ınd daıiì denscl-ben aıif"l'ürkısL·h vM¿u^rí^gcn. lın IJnlcrrıchl gclìt es in crster Linie dar-ıım, daß die SliKlcnten dcn (icgenstand vcr-

stehen; in dieser Hinsicht haben sie recht, wenn sie vom Dozenten eine türkische Übersetzung des auf Deutsch Vorgetragenen verlangen. Aber aus der Sicht des Do-zenten muß gefragt werden, ob es übcrhaupt einen Sinn hat und Spaß macht, den Unter-richt abwechselnd zweisprachig durchzuführen. Welchen Sinn soll die teilweise Ver-wendung des Deutschen als Unterrichts-sprache haben, wenn es von den Studenten nicht verstanden wird? 1st es nicht sinnvol-ler, 1) das Deutsche beiseite zu lassen, weil seine Verwendung nur Zeit- und Motivati-onsverlust bedeutet, und 2) nur die Fach-termini und Schlüsselbegriffe aufDeutsch zu erklären? Ich selbst verwende das Deut-sche zwangsweise nicht mehr, möchte auch nicht zwischen dem Türkischen und Deut-schen abwechseln, weil das mich demoti-viert, da ich sonst das Vorgetragene wie ein Tonband zurückspulen und wieder losspielen müsste. So habe ich willenlos den zwei-ten Weg eingeschlagen; nännlich verwende ich im allgemeinen das Türkische, aber wenn es sich um Begriffe oderTermini han-delt, auf die die Studenten aufgrund ihrer potentiellen Deutschkompetenz nicht schließen können, so schalte ich das Deut-sche ein, lch habe festgestellt, daß die Stu-denten mit dieser Vorgehensweise zufrie-den sind, Was die aktive Teilnahme am Unterricht betrifft, stellt sie auch mich zu-frieden: Sie nehmen Stellung zıım Thema, äußern sich, diskutieren mit mir oder mit-einander Fast jedc Unterrichtsstunde fragen mich die Studentcn, wie die Prüfung sein werde, nümlich ob dic Fragen auf'Dcutsch gestellt und bcaiìtw(.)rtet würden odcr 1110^1. Auf-grund rncineı· Überzeugung von der Relc-vanz und Nutzliclıkeit dus Gebraıichs des Dcutschcn als llnterrichtssprachc stelle ich die Fragen auf Deutsch und erwarte dem-entsprechende Antworten, da ich ohnehin deutschsprachigeTexte vom Unterrichtsge-genstand austeile; damit bezwecke ich auch, daß sie mindestens die ausgeteilten deutsch-sprachigen Texte lesen, verstehen und über sie reñektieren können... Da geht die Hölle los: Sie lehnen sich auf, mit dem Vorurteil, daß sie auf solche Weise die Prüfung nicht bestehen würden Hier taucht ein anderes Problem auf, das ich nur mit einem Satz streifen möchte: die Studenten studieren sozusagen nicht deswegen, weil sie neue K.enntnisse erwerben und die schon erwor-benen Kenntnisse in die Praxis umsetzen wollen, sondem nur, weil sie ein Diplom haben wollen; und dies bedingt gerade die Bewältigung der vorgesehenen Prüfungen. Natürlich gibt es auch andere persönliche, familiäre, schulische, methodisch-didakti-sche und erziehungspolitische Gründe, welche die Studenten zu einer solchen Hal-tung bzw, Aufïassung führen; im Hinblick auf unser Anliegen sind sie aber peripher und müssen in einem anderen Zusammen-hang behandelt werden, Warum bin ich nun trotzdem unzufrieden, wenn im Falle des Gebrauchs des Türki-schen als Unten·ichtsspràche die aktiveTeil-nahme der Studenten am Unterricht ermög-licht wird? Es ist wiederum die Tatsache, daß sich die Studenten über den Inhalt auf Deutsch weder schriftlich noch mündlich ausdrücken könncn.

Dic Ursachcn

Oben habe ich die vorherrschende Situation beschrieben. Aber ınir erschcint wichtigcr zıı bcgründen, warum cs zu dieser Lci-slıııngsschwaeche komınt und warıım der Erfolg dcr Studcnten ins Gcgcnteil umschlaegt, wenn das Deutsche als 1Jnlerrichtssprache gebraucht wird, Die Ursichen die-ser Situation möchte ich in dreı Gmppen einteilen: a) Dozentenbezogene Probleme, b) Studentenbezogene Probleme. c) Kogni-tionspsychologische Probleme.

a) Dozentenbezogene Probleme

- Die Stimmlage und Artikulation des Do-zenten können das Verständnı' erschwe-ren, So verliert der Student den Zusam-menhang, wenn er aus diesen· Grund ei-nige Wörter oder Begrifïe nicht verstanden hat Oder schwere Artikulationsfehler rufen auch beim Studenter Hörfehler hervor
- Wenn der Dozent das Relevante vom we-niger Relevanten nicht auszuwählen weiß, wird der Student mit recundantem Wissen belastet bzw. überfordert Der Sachverhalt soll so extensiv wie nötig und so intensiv wie möglich dargestellt werden,
- Bei der Rezeption und Verarb;ıtung von Äußerungen spielt die granmatische Struktur des Satzes eine wichtige Rolle, indem sie die semantische Speicherung der Infornation. beeinflusst Je transparenter und kürzer eine Formulierng ist, desto größer ist die Wahrschein|ı;hkeit, daß sie wahrgenommen wird. Wenn der Do-zent dagegen ineinander verschachtelte komplizierte Sätze verwendet, dann besteht die Gefahr, daß der Inhalt in ihncn verlorengeht.
- Je mehr Sinnesorgane angesprochen wer-den, um so besser kann dcr Inhalt ver-standcn werden. Deshalb ınuß hier Dozcnt nicht nur das Ohr, sondem auch das Aııge ansprcchen, indcm er die Tafel und nach Möglichkeit andere visuelle Meledien bnutzen.
- Wenn der [)ozcnt seincn Fachbercich
nicht gut behcrrscht, redet er am Sach-verhalt vorbei und kann sich nicht verständlich machen.

b) Studentenbezogene Probleme

- Die Studenten verfügen über keinen reichen Wortschatz, der ihnen die Erschlie-ßung von (Fach-)Texten ermöglichen soll (dementsprechend vgl. auch Wilms 1991:
102). Zum Verständnis des Dargebotenen brauchen sie nämlich neben der allgemei-nen umgangssprachlichen auch Fachle-xik, die meistens in den betreffenden Textsorten vorkommt· Die Studenten ge-ben sich leider keine Mühe, die unbe-kannte Lexik im Wörterbuch nachzuschlagen und den 1nhalt zu erschliessen. Sie wollen überhaupt nicht das Wörter-buch benutzen, obwohl sie einen starken Mangel an Lexik haben, und erwarten alles vom Dozenten. Sie wollen gewis-seımaßen, daß der Dozent ihnen alles eintrichtert.
- Die ausgeteilten Texte lesen sie gar nicht oder nur flüchtig, und dann beschweren sie sich über ihre Kompliziertheit bzw. Unverstaendlichkeit. Beauftragt man sie mit derVorbereitung eines Seminars oder irgendeiner Aufgabe, so fassen sie dies auf als einen Versuch des Dozenten, sich selbst zu entlasten und die Studenten zu belasten, „Wozu ist denn der Lehrer da?", fragen sie nicht selten.
- Die Fremdheit des 1nhalts ist ein anderesProblem. Sie kann aber durch bewußte Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes überwunden werden,
- Die Studentcn glauben meistens nicht an die Brauchbarkcit dcs Lerngegenstandes.
- Sic bringen auch sehr olt zuın Ausdruck, datì sie nach derrı Studium nichl oinmal cin Lchramt bckomıncnwürden. Wozu

solle man dann l)culsclı lerncn oder lcsen? Also der Glaube, daß ihr Studium keine sichtbare Zukunft hat, nimmt ih-nen die Lembereitschaft und verleitel sic zu einer negativen Haltung gegenüber dem Deutschen,

· Manche Studenten äußem sich nicht zum 1nhalt, es mag sein, daß sie ein gutes Hör-verständnis haben, Das komınt wahr-scheinlich daher, a) daß sie Angst haben, Fehler zu machen, b) daß sie im Sprach-gebrauch unsicher sind und c) daß sie kein Selbstvertrauen haben,

- Wie schon oben gestreift wurde, lesen die Studenten die ausgeteilten Texte nicht sachgemaess. Auch wenn sie imVerlaufder Stunde einiges verstanden haben, verges-sen sie es bis zur nächsten Stunde, weil sie sich und den Text weder vor- noch nachbereiten. Der größte Mangel an unseren Studenten ist, daß sie im allgemeinen keine Lese-gewohnheit haben, Da sie sehr selten muttersprachliche und fremdsprachliche Texte lesen, erwerben sie keine neuen Wörter bzw, Begriffe, die ihre Denk- und Ausdrucksfähigkeit erweitem sollen (vgl, dazu İpsiroglu 1989). 1n diesem Falle bringt ihnen das Studium keinen Fort-schritt, sondem einen Stillstand ihres be-reıts vorhandenen Niveaus, der im wah-ren Sinne einen Rückschritt bedeutet Dieser Gedanke stimmt mit rneiner Be-obachtung überein, daß die meisten Stu-denten im ersten Jahrgang am besten sind, was ihre Studien-Aktivitäten, Motivati-on, Sprachkenntnisse, Denk- und Ausdrucksfähigkcit anbelangt. Im Laufe der Semester wcrden sie passiver

c) K.ognitionspsychologische Problcmc

- Es gibt cinc Diskrepanz zwisclıen dem le-bcnswcltlichen und wisscnschaftlichen WeUbild; das lebenswcltlichc formuliert man durch vage alltagssprachliche Begriffe. Die Formulierung des wissen-schaftlichen Weltbildes erfolgt jedoch durch genauer definierte präzise Begrif-fe, Das Umschalten ins fremdsprachliche Denken ist also für den Studenten eine zweifache Belastung; soll nun das wissenschaftliche Weltbild fremdsprachlich zum Ausdruck gebracht werden, dann bedeutet dies für ihn eine dreifache Be-lastung, weil dies eine Umkategorisie-rung bzw, L)rnformulierung verlangt, die neben einer Sachkompetenz auch eine Fremdsprachenkompetenz voraussetzt. Hier ist also möglich, daß Denkvorgän-ge durch fremdsprachliche Verarbei-tungsvorgänge blockiert werden; gerade dies überfordert den Studenten. So hören wir sehr oft die Studenten sagen, etwas liege ihnen aufder Zunge, aber eben in der Muttersprache, -Nach Leisen (l991: 145) hat die Kogniti-onsforschung belegt, daß man die gleich-zeitige Steigerung der Sach- und Sprach-kompetenz nicht erreichen kann, Deshalb seien selbst in der Muttersprache die For-mulierungen unrein und in der Fremd-sprache zwangsweise fehlerhaft. Dem-nach dürfen wir bei der Begriffsbildung und Problemlösung keine absolute Sprachkorrektlıeit erwarten. Wichtig ist, daß sich der Student bemüht, seine Gedankenzu formulieren. Eine gleichzeitige oder anschließende FehlerkorrcktuT soll ausbleiben, weil unsere Lehrerfah-rungen zeigen, daß sie lernhcmmenc wirkt; würdc man so verfahren, so müsste dcr Sludcnt stcts vom Dcnkvorgang dcr mıttcrsprachlich erfolgt, in den Sprachvorgang, dcr in dicsem Fall

fremdsprachlich abläuft, weclısclır, und diese hciden Vorgängc würden ineinan-der gcheıı und einander inhibieren. Bekanmlıch finden der Denkvorgang und der Sprachvorgang in anderen Partien des Gehims statt.

Schlußfolgerıingen

Dıe Unten·ichtssprache bei den Lehrveran-staltungen an gennanistischen Seminaren bzw, Abteilungen der pädagogischen bzw, philosophischen Fakultäten in der Türkei soll iTieımes Ennessens das Deutsche sein, obwohl dies eine hohe Leistung in der Sach-und Sprachkompetenz erfordert. Sind die Sıudenten in diesem Sinne leistungs-schwach, so muß ihre Leistung auf ver-schiedene Weisen gefördert werden, Zu die-sem Zweck kann man folgendes empfeh-len:

a) ünseren Studenten fehlt ein reicher Wort-schatz, ohne den der Student nicht die nötigen Mittel haben würde, urn sich auszudrücken. Der Mangel an der nõtigen Lexik kann nur durch die Lektüre ver-schiedenster Lesematerialien gedeckt werden, Der Dozent soll angemessene Straıegien zur Motivierung der Studen-ten zum Lesen und zur mündlichen/ schriftlichenTextproduktion finden. Diese können die Vereinfachung der Texte und die Verpackung des Neuen ins Alte sein,
b) Die Studenten sollen den Unterrichtsge-genstand vor- und nachbereiten.
c) Der Dozent soll den Studenten Formu-lierungshillen anbieten. Diese Hilfen sol-len so viel wie nötig und so wenig wic möglich sein, damit der Weg zur sclbständigen Übcrwiıdung dcr sprachlichcn Problcmc frei bleibt.
d) Zur Vermeidung von Hörfehlcrn soll der Dozcnt sich um eine mõglichst klare und richtige Intonation und Aussprache bemühen.
c) Fehler sollen nicht als Kataslrophen an-gesehen werden. Wichtiger als die sprachliche ist die inhaltliche K.orrektheit. FehlerkorrekturoderErk)ärunggramma-tischer Konstruktionen sollen nur auf Wunsch der Studenten erfolgen·
f) Fachbegriffe sol)en geubt, freier Aus-druck gefördert und Kommunikationsan-lässe geschaffen werden.
g) Wo es sich um Inhalte handelt, deren Erschlíeßung durch die Fremdsprache nicht gelingt, soll die Muttersprache eingeschaltet werden. Aber auch die Beibringung entsprechender (neu abgeleiteter) türkischer Fachtermini soll nicht vemach-lässigt werden. So wie das Ziel verfehlt wäre, wenn die Studenten sich über den Jnhalt nur auf Türkisch äußem kõnnten, wäre es ebenfalls nicht erreicht, wenn sie das Türkische fachbezogen nichtzu verwenden vermöchten
h) Statt des Auswendiglemens der Texte sollen wir von den Studenten eine krea-tive Stellungnahrne und eine bewußte Er-*f*assung erwarten.
i) Wir so))en dıe Studenten aufk)ären, daß das Lehramt nicht die einzige Arbeits-mõg)ichkeit ist und daß es auch andere Berufe gibt, die nach dem Deutschstudi-um ausgeıibt werden können, Aber auch das Lehrveranstaltungs-Angebot an ger-manistischen Seminaren bzw, Abteilun-gen muß dementsprechend revidiert wer-den,
J') In diesem Zusammcnhang muß ich auch eine andere Tatsache erwähnen: Wir Lehrbeauftragte vcrsuchen zwar, unseren Studenten Prımär- und Sekundärlitera(ıır zur Verfügung zu ste¡¡en; da.s reichl abcr nichl aus. Das Tragische hier ist, daß unsere Universitäl(en) bzw. Fakultät(en) keine Bib)iothek(en) mit der nötigen oder brauchbaren Fachliteraturhaben, die un-sere Studenten (und auch wir) benutzen können. Es ist ja wederannehmbarnoch vorstellbar, daß eine Fakultät íiber eine Schein-Bibliothek mit nur einigen hun-dert alten ßüchem verfiigt (zu Aufgabe und Funktionen einer Bibliothek vgl, Baysal 1990).
Auch unser Erziehungssystem ist so auf-gebaut, daß die Studenten alles auswendig lemen und nachproduz)eren. Die Fähigkeit zum selbständigen kreativen Denken und Forschen wı'rd durch dieses System weit-gehend blockiert (vg!, dazu auch Saym 1990).

Anmerkungen

1) Das rührt wahrscheinlich dahcr, daß das tradit¡onelle türkische Erziehungssystcm – bewusst odcr unbcwußt cinen lehrerzentriertcn Unterricht vorsieht odcr vorzieh[, in dem dcr Lehrcr vorträgt und der Lemer einfach /uhõrt,
2) üas Le.sen muttcr.sprachlicher Textc (Büchcr, Zeitungen usw.) ist äußcrsı rclcvant, da die Muttersprachc cine Orga-nisation.srollc btíinı Lcmen ^11*11. Scfb.st im Fa)le dc·s FrciTid-sprachcngcbrauch.s sínd un.scrc Wahrnchınung und unser Dcnken oñ muttersprachlich-

Literatıır

Baysal, Jale, Ki(aplıl<farda Eğitimde ^^^^^3^013. In:
Yaratıcı Toplum Yolunda Çagdaş £§1(1^. Cem
^^^?0^1. fstanbul 1990. 5. 71-84. Ipsirosglu, Zehra, Okumayı Öğre(me. In: siehe ßaysaf, 5. 47-60. Dies Düsünmeyi Ögrenme ve 0^(1710. Afa \aym\sın,
Istanbul 1989. Leısen, Josef Über Sprachprobleme im deutschsprachigcn Fachun(errichl aın Bcispicl dcs Plıysil<un(cr-
00^(5. 1n: Zielsprachc 00111.%^. M, Huebcr Verlag,
München 1991. S, 143-151. Sayın, Sara. Cagdaş Egıtimde Amaç ve ^001001. In:
siehe Baysal. S, 25-35. Menxlcr, Waltcr, Grammatikvcrmittlung un(er l<ommunikativen ^5^0^(011. Referat, gchallen anl¿iUliclı
der Fortbildungsvcran.staltung an dcr Ocut.sclıdidal<-
(ikabte¡lung der Çukurova-Umvcrsilät vom 22.-24.
4. 1991. Wilıns, Hein7, Dcıı(,'¡ch al.s f·'rcmd.spr;ıclıe ıvcllwcil'.'
/ur Reichwcitc von M;ı(crialıeıı uııd 1^10(^0^0^. lıı:
üeutsch 101710^. l'ädiigogi.sclitír Vc:rl¡ı|!,. 1Jaltın;ınns-
wc¡lcr 1990. 5. 99-121

OKUYUCUNUN DİKKATİNE : Bu yazı tarayıcıdan geçirildiği için okunamayan ya da yanlış okunan sözcükler vardır. Ayrıca bazı yazıların yalnız özetleri ya da bir bölümü verilebilmiştir.

Çalışmalarımın nerede ve ne zaman yayınlandığı, yayın listesinden öğrenilebilir.