

Mehmet Gündoğdu (Mersin)

Einige kritische Gedanken zur Lehrerausbildung für Deutsch in der Türkei

Zur Bedeutung der Fremdsprachen

Die tiefgreifenden Veränderungen im wissenschaftlichen, ökonomischen, kulturellen und künstlerischen Bereich und die Zunahme der internationalen Kommunikation sowie Zusammenarbeit zeigen, dass die Welt immer kleiner wird, dass die Beziehungen zwischen den Ländern, Gesellschaften und Menschen zugenommen haben, dass Fremdsprachenkenntnisse unverzichtbar sind. Viele Länder teilen ihr Wissen, ihre Erkenntnisse, Erfahrungen und ihre Gedanken durch eine gemeinsame Sprache. So haben Fremdsprachen durch die Intensivierung der internationalen Beziehungen und Zusammenarbeit in jedem Bereich des Lebens große Bedeutung gewonnen.

Zur Lehrerausbildung für Fremdsprachen gestern und heute

Nach der Gründung der türkischen Republik wurde, um westliches Zivilisationsniveau erreichen sowie Entwicklungen im wissenschaftlichen und technischen Bereich verfolgen zu können, der Gedanke, dass die westeuropäischen Sprachen gelehrt werden müssen, umgesetzt, woraufhin das Englische, Französische und Deutsche als Unterrichtsfächer in den Ausbildungsinstitutionen Eingang fanden.

Parallel zu der Eröffnung von vielen Ausbildungsinstitutionen und dem Anstieg der Studentenzahl wuchs der Bedarf an Fremdsprachenlehrern, was zur Folge hatte, dass sich das Prinzip durchsetzte, Lehrer für Fremdsprachen auszubilden. So erkannte man die Lehrertätigkeit für Fremdsprachen als Beruf an und stellte in diesem Zusammenhang die Bedingung, dass die zukünftigen Lehrerkandidaten pädagogische und fachwissenschaftliche Fächer zu belegen haben (vgl. Sebüktekin, 1987: 516)

Bekannt ist, dass in den nachfolgenden Jahren die fremdsprachlichen Abteilungen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen, also zunächst die englischen und französischen, ab Lehrgang 1947-48 die deutschen eröffnet

und die Lehrer für diese Sprachen nur in diesen Institutionen ausgebildet wurden.

Daneben konnten die Absolventen der germanistischen Abteilungen an den Universitäten, deren primäres Ziel nicht darin bestand, Lehrer auszubilden, unter der Bedingung, dass sie pädagogisch ausgerichtete Fächer belegen, Lehrer werden. Dieses Modell, das von Sebüktekin (1987: 517) als "ergänzendes Modell" bezeichnet wird, zielte darauf, dass vor allem der Bedarf an Lehrern für Fremdsprachen in kürzerer Zeit abgedeckt wurde und nicht darauf, qualifiziertere Lehrer auszubilden.

Mit der Zeit, besonders nach den 70er Jahren haben sich die Verfahrensweise an den Pädagogischen Hochschulen strukturell verändert, woraufhin man begann, an unterschiedlichen Institutionen Lehrer auszubilden. Inzwischen führten neue Ansätze zur Bedeutungsminderung der Lehrertätigkeit und damit auch zum Verlust an Attraktivität als Berufsziel.

Mit der Verabschiedung des Hochschulgesetzes (YÖK) von 1982 wurden gesetzlich die Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten an den Universitäten eingerichtet, wo man begann, die Lehrer nach einem vierjährigen Lisans-Programm auszubilden und somit nahm die Ausbildung von Lehrern für Sekundär- und Oberschulen an unterschiedlichen Institutionen ein Ende. Es bedarf in diesem Zusammenhang nicht der Erwähnung, dass es viele Vorteile gibt, Lehrer an den Universitäten auszubilden.

Diesem Vorgehen zufolge durften zunächst nur die Studenten, die die deutschen Abteilungen an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten absolviert hatten, Deutschlehrer werden, aber danach erkannte man, auch den Absolventen der germanistischen Abteilungen das Recht zu, Deutschlehrer zu werden, im Falle, dass sie eine zusätzliche pädagogische Ausbildung nachweisen und ein Zertifikat für das Lehramt erwerben. So wurde die Bestimmung für das Verfahren von 1982 erweitert.

Die Funktion des Lehrers

Wie bekannt, gibt es drei grundsätzliche Größen im Ausbildungssystem: Lehrer, Lerner und Lehrprogramm. Um ein vergebene Ziel auf einem gewünschten Niveau zu erreichen, benötigt man eine Homogenität zwischen diesen drei Größen. Um dieses Dreierverhältnis bzw. -interaktion effektiv zu gestalten, müssen sie bestimmte Eigenschaften besitzen. Der Mangel an einer dieser Größen wirkt auf den Lernprozess negativ. Die Größe "Lehrer" spielt bei der Steigerung der Effektivierung und Qualifizierung der Ausbildung die größte Rolle. Denn, "was auch immer der Stoff ist, er wird vom Lehrer im Klassenzimmer vermittelt" (Gündoğdu, 1997:122). Damit der Lehrer aber seine Aufgabe einwandfrei erfüllen kann, muss er

erforderliche Verhaltensmuster und die Kompetenz des Lehrens erworben haben. Die Realisierung ist nun möglich "durch eine komplexe Ausbildung, in der ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen theoretischen und praktischen Arbeitsschritten vorherrscht" (Sebüktekin, 1987: 516).

Ziel der deutschen Abteilungen ist es, qualifizierte Lehrkräfte für die Sekundär- und Oberschule auszubilden. Eine qualifizierte Lehrerausbildung ist neben dem Lehrplan eng verknüpft mit dem Erwerb von Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lerner / Lehrer, mit den Lehr- und Lernmaterialien, mit der Lernsituation, der Bildungspolitik sowie mit der Gestaltung des Unterrichts, i.e. welche didaktischen Methoden und Techniken müssen angewandt werden.

Im nun folgenden Abschnitt meines Vortrags will ich das Thema unter diesen Aspekten behandeln und meine Vorstellungen hierzu präzisieren.

Eigenschaften des Lerners

Eine der unabdingbaren Voraussetzungen für eine qualifizierte Lehrerausbildung ist, dass die Studenten den Lehrerberuf lieben und die Persönlichkeitsfaktoren des Lehrers besitzen. Diejenigen, die Deutschlehrer werden wollen, müssen sich wie die anderen Studenten einer zweistufigen zentralen Aufnahmeprüfung für das Studienprogramm für Deutschdidaktik unterziehen.

Nun ist aber eines der größten Probleme, vielleicht sogar das wichtigste, dass die Studenten ohne eigenen Antrieb und eher zufällig die deutsche Abteilung angekreuzt haben und diese in den meisten Fällen am Ende ihrer Prioritätsliste angesiedelt ist. Was fehlthier: Der Lehrerberuf ist unattraktiv, der Zugang zur Universität ist aber in diesem Bereich am leichtesten.

Dadurch ergibt sich, dass die germanistischen(8) und deutschdidaktischen(14) Abteilungen gemeinsam mit den französischen diejenigen Abiturenten zugeteilt bekamen, die bei der Üiversitätsaufnahmeprüfung im Jahre 1997 die niedrigste Punktzahl erreicht haben.

Außerdem müßte noch folgendes erwähnt werden. Der Großteil der immatrikulierten Studenten in die deutschen Abteilungen hat sich einige Zeit im Ausland -besonders in Deutschland- aufgehalten und dort die Grundschule besucht. Die Sekundarschule wurde aber in der Türkei abgeschlossen. Ihre vermeintlichen Deutschkenntnisse verleiten die Studenten zur Wahl dieser Studiengänge, nicht weil sie sich den Lehrerberuf als geeignet ansehen, sondern weil sie aufgrund der Tatsache, dass sie während ihres Aufenthaltes im Ausland ein Sprachvermögen erworben haben und somit davon ausgehen, dass sie leichter ein Deutschstudium absolvieren könnten.

Es wäre in jeder Hinsicht von Vorteil, die zukünftigen Deutschlehrer unter den Studenten zu rekrutieren, die Ausländerfahrung haben, unter denjenigen, von denen wir sagen können, dass sie beide Kulturen mehr und weniger näher kennen, unter denjenigen, deren ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit ziemlich gut ist (Tapan/Polat, 1996:93-107). Aber das Lehramt ist nicht ein Beruf, den jeder ausüben kann. Aus diesem Grund möchte ich anmerken, dass es vorzuziehen wäre, ein eigenständiges Verfahren bei der Aufnahmeprüfung für die Universität einzurichten, wo gemessen wird, ob die Kandidaten ein geeignetes Lehrerverhalten haben, bzw. die Ambition für diesen Beruf vorweisen. Ein solches Verfahren hätte in jeder Hinsicht viele Vorteile, es ließe sich eruieren, ob die Lehrerkandidaten die geeigneten Persönlichkeitsfaktoren für diese Aufgabe besitzen und bereit sind, diese Fähigkeit auf die Lehrertätigkeit focussieren.

Qualifizierte Lehrer auszubilden, ist in gewisser Hinsicht nur mit den Studenten realisierbar, die bewusst, also mit den Worten von Çakır (1991:110) "Ich werde Lehrer", diese Abteilungen ausgewählt haben. In diesem Sinne beginnt die Ausbildung der qualifizierten Lehrer vor der Universität, also in der Sekundarschule. Denn es ist uns klar, dass desinteressierte, unmotivierte, unfreiwillig in den Abteilungen für Deutschdidaktik studierende Kandidaten, wie gut die Programme auch organisiert sind, nicht als qualifizierte Lehrer ausgebildet werden können. Eine Verbesserung kann erreicht werden, indem man die Bildungspolitik aufs Neue sichtet, die Attraktivität des Lehrerberufs verstärkt und qualifiziertere Schüler zum Lehrerwerden fördert.

Bildungspolitik für die Lehrerausbildung

Leider ist der Bedarf an Deutschlehrern ziemlich gering. Dagegen wird gesetzlich noch immer zugelassen, neue Deutschabteilungen an der neu gegründeten Universitäten zu eröffnen. Zudem gibt es ein sogenanntes "Zweites Studium" (İkili Öğretim). Dort studieren noch schwächere Studenten, die für ihr Studium jedoch eine Gebühr zahlen müssen. Es scheint keine Erörterung mehr nötig, um im Einzelnen zu zeigen, wie diffus, desorganisiert und planlos die Politik der Deutschlehrerausbildung ist. Bei einer solchen Politik ist es unvermeidbar, dass die Programme ständig verändert und neue Richtlinien herausgegeben werden.

Die Minderung des Bedarfs an Deutschlehrern brachte erneut die Diskussion um die Veränderung und Anordnung der vom YÖK vorgelegten Programme mit sich. Über dieses Thema wurde bei vielen Symposien und Tagungen an verschiedenen Institutionen zu verschiedenen Zeiten heftig diskutiert. Zum letzten Mal wurde eine erneute Durchsicht der

Programme etwa vor einem Monat bei dem 6. Germanistik-Symposium, das vom 26. 10. bis 28. 10. 1997 in Mersin stattfand, gefordert.

Wie bekannt, darf jede Abteilung das Curriculum großzügig verändern. Diese Veränderungen beruhen vor allem auf der Reduzierung oder Erhöhung der Wochenstundenzahl von Fächern, wie der Veränderung des Fächerkanons. Zusätzlich versucht man Wahlfächer einfügen. Ziel all dieser Veränderungen ist in erster Linie, den Studenten Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die den Forderungen des Arbeitsmarktes nach Fremdsprachenkompetenz gerecht werden.

All dies wirkte jedoch nicht direkt auf die Ausbildungspolitik für Deutschlehrer. Denn diejenigen, die diese Politik bestimmen, haben sich in erster Linie mit statistischen Daten wie z.B. mit Lehrkräftezahl, der Studentenzahl und mit der Anzahl der Ausbildungsinstitutionen, bzw. mit der Einrichtung neuer Ausbildungsinstitutionen beschäftigt, statt die Bedingung für die Ausbildung qualifizierterer Lehrer zu diskutieren.

Ohne darauf näher einzugehen möchte ich im folgenden Abschnitt thematisieren, ob durch das zur Zeit gültige Programm qualifizierte Lehrer ausgebildet werden können. Mit offenen Worten: Können wir überhaupt qualifizierte Lehrer ausbilden?

Curriculumplanung

Wie bereits oben erwähnt, wurde das Lehrprogramm der Abteilungen für Deutschdidaktik vom Hochschulrat vorgelegt und im Unterschied zu den germanistischen Abteilungen wurden pädagogische Fächer in das Programm integriert.

Wenn wir das zur Zeit gültige Programm näher betrachten, können wir feststellen, dass die Fächer sich in drei Hauptsparten gruppieren. Diese sind

- a) die fachwissenschaftlichen Fächer,
- b) die pädagogischen Fächer,
- c) die landeskundlichen Fächer.

Zudem können wir dazu die staatsbürgerlichen Fächer hinzufügen.

Erworben wird ein für den Lehrerberuf erforderliches Fachwissen, Fertigkeiten zu didaktischen Vermittlungsmethoden, pädagogische Haltungen und Verhaltensweisen, allerdings nicht durch die Summe dieser drei Eigenschaftselemente, sondern erst durch die komplexe Verschmelzung derselben. Zur Realisierung auf der höchsten Stufe der Ausbildungsziele ist es deshalb erforderlich, bei den Unterrichtsaktivitäten diese drei Dimensionen vor Augen zu haben und diese zueinander homogen und ineinander verzahnt zu behandeln. Darauf möchte ich im weiteren näher eingehen:

Die oben genannten fachwissenschaftlichen Fächer implizieren im allgemeinen "die sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächer". Die Fächer sind auf die Vermittlung fachwissenschaftliche Informationen gerichtet, und unter diesem Aspekt betrachtet, können wir sagen, dass sie große Ähnlichkeit mit den Fächern, die im Programm der germanistischen Abteilungen stehen, aufweisen. Daraus folgt, dass die Lerner, im Falle, dass sie den einsemestrigen Methodik- und Didaktikunterricht erhalten haben, die Vermittlungskompetenz erwerben können. Dies wird von dem Hauptgedanke begleitet "wer weiß, der vermittelt es". Es gibt keine andere Erklärung dafür, dass das Fach Methodik und Didaktik im Lehrprogramm keinen wichtigen Platz einnimmt und die Dauer des Schulpraktikums sehr kurz ist. Jedoch reicht allein das Wissen nicht für die Vermittlung. Zwar ist das Wissen für das Lehren notwendig, aber die Vermittlung des erworbenen Wissens erfordert weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Hierzu kann man von zwei wichtigen Standpunkten sowohl aus der Perspektive des Wissens als auch aus der der Vermittlung reden. Erstens ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrerkandidaten die Einzelheiten der zu erlernenden Sprache beherrschen und als auf sich vertrauende Lehrer ausgebildet werden. Zweitens ist es nötig, dass die Ausbildung praktisch ausgerichtet wird, i.e. es soll gelernt werden, wie gelehrt werden kann. Denn allein die Sprachbeherrschung garantiert keine erfolgreiche Vermittlung. Dies erfordert nun den Erwerb der Vermittlungsfertigkeiten und gleichzeitig, je nach der Besonderheit der Fächer, auch die Vermittlung von didaktischen Methoden und Techniken. Dafür sind Fachleute und Lehrkräfte nötig, die für den Unterricht in den Fachwissenschaften und in der Fachdidaktik qualifiziert sind. Nur unter ihrer Leitung können qualifizierte Lehrer ausgebildet werden.

Wenn wir die zur Zeit gültigen Programme unter diesen Perspektiven betrachten, ist es nicht falsch zu behaupten, dass der Großteil der fachwissenschaftlichen Ausbildung mit herkömmlichen Methoden und Techniken, lehrerzentriert, ohne Beispiele erfolgt und lediglich abstrakte Theorie einseitig vermittelt wird. Überdies ist es eine Tatsache, dass kein Wert darauf gelegt wird, dieses erworbene Wissen im Rahmen des eigenen Erlebens zu vermitteln, um den Studenten die Möglichkeit zu geben, dasselbe Wissen für sich zu veranschaulichen. Der Erfolg der Studenten wird im allgemeinen daran gemessen, wie weit sie die wissenschaftlichen und theoretischen Kenntnisse erworben haben. Unter den Lehrkräften ist die Zahl derjenigen, die progressiver, offen für neue Vermittlungsmethoden sind sowie besondere Annäherungen aus ihren eigenen Erfahrungen und Praktiken einbauen, ziemlich gering. Viele Lehrkräfte setzen die Art und Weise der Vermittlung fort, wie sie es in ihrer eigenen Schulzeit gesehen haben.

Damit die Studenten alles verinnerlichen können, was ihnen gelehrt wird, ist es von großer Bedeutung, wie durch wen die fachwissenschaftlichen Fächer vermittelt und welche Methoden und Techniken bei dieser Vermittlung angewandt werden. Obwohl heute bekannt ist, dass Vermittlung keine Wissenübertragung ist, bilden weiterhin die Lehrformen den Schwerpunkt in der Praxis, die einerseits auf Lehrbücher und Fotokopien andererseits auf die mündliche Vortragsweise gegründet sind. Damit sich die Studenten die Lehrereigenschaften aneignen können, ist es dagegen sicher von großem Nutzen, die fachwissenschaftliche Ausbildung aufgrund des universitären Verständnisses zu vermitteln und die Fächer auf dieser Basis zu unterrichten.

Wenn die pädagogische und universitäre Ausbildung ausgewogen, aufeinander bezogen, zueinander homogen und ineinander verzahnt gestaltet wird, wird es sicher zur Erweiterung des geistigen Horizonts der Studenten, zur Stützung ihrer selbständigen Entscheidungsvermögen, zur Entwicklung ihrer Kreativität und Phantasien einen grossen Beitrag leisten.

Unser primäres Ziel müsste sein, der Universitätsidee gemäß solche Lehrer auszubilden, die hinterfragen, Frage stellen, kritisch denken, an den Diskussionen teilnehmen, nicht passiv sondern vielmehr aktiv sind. Sie sollten Wissen aus dem Wissen produzieren, Themen unter vielseitigen Perspektiven betrachten, das Gelesene zeitlich und örtlich neu bewerten sowie interpretieren können, darüber diskutieren und schließlich all dies verinnerlichen.

Da die Auswahl der Themen, die Bestimmung der Unterrichtsinhalte, der anzuwendenden didaktischen Methoden und der Lehrbücher in großem Maße den Lehrkräften überlassen ist, ist es geboten, dass die in ihren Methoden und ihrer Mittelauswahl freien Lehrer von dieser Freiheit profitieren, eigenständige Versuche und neue didaktische Unterrichtsaktivitäten effektiv und effizient im Unterricht einzusetzen versuchen. In diesem Fall haben die Lehrkräfte, statt über negative Eigenschaften der Studenten zu klagen, vor allem ihre Verantwortung zu erfüllen, die oben genannten Ziele einzulösen. Dass all dies Gesagte realisierbar ist, ist von der Haltung und dem Wille des Lehrers abhängig, diese Vorstellungen in die Praxis umzusetzen.

Die Integration der pädagogischen und fachwissenschaftlichen Fächer

Ein weiteres Thema, auf das ich näher eingehen will, ist das problematische Verfahren, die fachwissenschaftlichen und pädagogischen Fächer nicht homogen und integriert zu veranstalten. Bis heute werden die fachwissenschaftlichen und pädagogischen Veranstaltungen voneinander getrennt und

als eine selbständige Aktivität unterrichtet. Weil die erforderliche Zusammenarbeit zwischen den Fachwissenschaftlern und Pädagogen nicht aktiviert werden konnte, wird es erschwert, erworbenes Wissen sinnvoll zu verschmelzen und daraus eine integrierte Einheit zu formen. Jedoch sind die während des Studiums vorkommenden Probleme und das Lernen interdisziplinär aufzufassen. Zudem sollte der Informationsfluss zwischen den Disziplinen gewährleistet werden. Das ist eines der wichtigsten Themen, das bei der Ausbildung für Deutschlehrer unter die Lupe genommen werden müßte, um Lösungen zu finden.

Die Integration von Theorie und Praxis

Von ebenso großer Bedeutung ist die Verschmelzung und Integration der Theorie und Praxis. Damit die Lehrerausbildung funktionell sein kann, muss sie mittels erlebtem Lernen gestaltet werden, d.h. die Schulpraxis muss in den Vordergrund gestellt werden. Eine Schulpraktikum bedeutet für die Kandidaten, die in den fachwissenschaftlichen, landeskundlichen und pädagogischen Veranstaltungen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten effektiv und effizient in konkreten Situationen umzusetzen (Kocaman, 1996: 233).

Die Kürze der Praktikumszeit im zur Zeit gültigen Lehrprogramm verhindert in grossem Maße, dass ein so beschriebener Lernprozess in Gang gesetzt werden kann. Aus diesem Grund kann ein solches Praktikum nicht für die Ausbildung qualifizierter Lehrer als ausreichend gewertet werden. Dadurch dass das Schulpraktikum im letzten Semester stattfindet, bzw dem Fach" Methodik und Didaktik" zugeordnet ist, ist es für den Studenten von keinem großem Nutzen, um die Fähigkeit zu erwerben, das theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen und das Gelernte zu vermitteln. Ich denke, dass es sinnvoller wäre, wenn das Schulpraktikum ab dem zweiten Jahr eingeführt werden würde und zwar mit progressiv wachsender Stundenzahl. Dies heißt im 2. Studienjahr würden die Studenten pro Woche 2 h in die Arbeit an einer Schule integriert, im 4. Studienjahr betrüge die Schulpraktikumszeit 4 Stunden wöchentlich. Das Praktikum müßte unbedingt mit der pädagogischen und methodisch-didaktischen sowie fachwissenschaftlichen Ausbildung homogen und ineinander verzahnt stattfindet.

Somit könnten die Kandidaten einerseits die Verbindung von Theorie und Praxis erkennen, andererseits würde das Lernen ganzheitlich und nicht mehr fragmentarisch sein. Darüber hinaus würden die Studenten die Möglichkeiten finden, ihre Fähigkeit zur selbständigen Vorbereitung des Unterrichts zu entwickeln und zu lernen, theoretisch erworbenes Wissen

kritisch zu bewerten. So ließen sich Studenten schon früh für die Erstellung von Lehrmaterialien und derer Umsetzung sensibilisieren.

Kurz gefasst kann man an der derzeitig praktizierten Ausbildung folgendes kritisieren:

- a) Das Lehrprogramm ist zu sehr auf fachwissenschaftliche Wissensvermittlung ausgerichtet.
- b) Die pädagogische Ausbildung berücksichtigt nicht den Erwerb von erforderlichen Eigenschaften für Lehrerpersönlichkeiten.
- c) Es gibt keine interdisziplinäre Verbindung zwischen den Fächern
- d) Theoretisches Wissen wird in der Unterrichtssituation nicht umgesetzt.
- e) Herkömmliche Vermittlungsmethoden sind dominant
- f) Die Stundenzahl des Faches "Methodik-Didaktik" ist zu gering und die Dauer der Praktikumszeit ist für ihr Ziel nicht adäquat.
- g) Die Prinzipien der universitären Ausbildung sind noch nicht konkretisiert.

Schluss

Am Ende meiner Ausführungen möchte ich folgendes anmerken: Seit 1982, als die Aufgabe, Lehrer auszubilden, den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten überlassen wurde, haben sich die Prinzipien für die Deutschlehrerausbildung bis auf einige kleine Fortschritte im wesentlichen nicht verändert

Die vorkommenden Probleme auf diesem Gebiet können gelöst werden, indem man die fachwissenschaftliche, pädagogische und methodisch-didaktische Ausbildung und auch das Schulpraktikum homogen und verzahnt durchführt. Die Universität ist genau der Ort, an dem diese Verzahnung stattfinden kann. Hier muss der Gedanke des interdisziplinären Arbeitens entwickelt werden. Wird in einem weiteren Schritt die interdisziplinäre Lehrform stets kontrolliert und aktualisiert, so ließe sich eine erfolgreiche Deutschlehrerausbildung realisieren.

Wenn wir uns die Ausbildung für Deutschlehrer als eine komplexe Einheit vor Augen halten, können folgende Vorschläge angebracht werden:

1. Von seiten der Bildungspolitik muss eine Neuplanung erfolgen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedürfnisse u.a die Einführung einer achtjährigen Grundbildungsschule;
2. Alle an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen müssen vorab nach Erfahrungen und den daraus resultierenden Vorschläge befragt werden;

3. Es solle eine enge Zusammenarbeit mit den ähnlichen Bildungsinstitutionen im Ausland erfolgen;
4. Übergang zu einer Einteilung in Hauptfach und Nebenfach;
5. Vertiefung der Zusammenarbeit mit den betreffenden Abteilungen;
6. Konkretisierung der universitären Ausbildung;
7. Befreiung der Theorie des Lehrens und Verstärkung der Praxis;
8. Einführung an Aufbaustudien für Lehrkräfte;
9. Verbesserung räumlicher Bedingungen, Bereitstellung ausreichender Lehrmaterialien;
10. Förderung zur wissenschaftlichen Veröffentlichung und Forschung.

Hiermit habe ich einige Probleme, die ich sehr wichtig im Bezug auf die Deutschlehrerausbildung finde, zum Ausdruck gebracht. Wenn das Ziel sein sollte, qualifizierte Lehrer auszubilden, glaube ich, dass diese Probleme, die ich hier erwähnt habe, in kurzer Zeit gelöst werden könnten.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit

Literaturverzeichnis

- Çakır, Mustafa (1991): Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği On Yaşında. Ankaraner Beiträge zur Germanistik, S. 103-112, Ankara.
- Gündoğdu, Mehmet (1997): *Almanca öğretiminde Öğretici Etkinlikleri*. Toplum Bilim ve Güzel Sanatlar Dergisi 1, S. 117-122, (im Druck) Mersin.
- Kocaman, A./ Külebi, O (1996): *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulamanın Bağdaştırılması* Sempozyum '96 Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve İlerlemeler, S. 230-236, Ankara.
- Sebüktekin, Hikmet (1987): *Ülkemizde Yabancı Dil Öğretmenlerinin yetiştirilmesi: Gelişmeler ve Beklentiler*. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Tebliğler, S. 515-527, Ankara.
- Tapan, N. / Polat, T (1996): *Die Ausbildung der Rückkehrer/die Rückkehrer als Ausbilder*. Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums, S. 3-107, Eskişehir.