

Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer¹ in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien

Sevinç Hatipoğlu, Universität Istanbul

Weltweite gesellschaftspolitische Entwicklungen und Wandelungen sind zweifelsohne Herausforderungen, die ein neues Konzept von Aus- und Weiterbildung in allen Bereichen des menschlichen Lebens erfordern. Auch der Fremdsprachenunterricht kann diesen Entwicklungen nicht gegenhalten und ist somit im Begriff, sich bezüglich der Zielsetzungen, Inhalte und Verfahren zu verändern. Wesentliche Merkmale dieser Veränderungen sind unter anderem der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, das Lernen mit neuen Medien, Selbständigkeit der Lerner und die Vorbereitung zu einer lebensbegleitenden Fortsetzung des Lernens von Sprachen. Hier ist besonders die Relevanz des lebenslangen Lernens hervorzuheben, da die Bildungspolitik der heutigen Weltordnung es sich konsequenterweise zum Ziel gesetzt hat, das lebenslange Lernen zu einer Wirklichkeit für alle zu machen. So plädiert auch der Europarat für die Schaffung *eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens*², um Europa zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt zu machen. Folglich ist es als eine der Basisaufgaben des Bildungswesens anzusehen, das Lernen im Allgemeinen und das Fremdsprachenlernen im Besonderen als einen lebenslangen Prozess der Aus- und Weiterbildung anzusehen, der kontinuierlich durchdacht, revidiert und von neuem umgestaltet werden muss. Geht man von der Tatsache des lebenslangen Lernens aus, so bekommt in diesem Zusammenhang auch der Begriff des selbständigen Lernens zunehmend an Bedeutung. Die Aneignung der Selbständigkeit ist in der heutigen Wissensgesellschaft als eine unabdingbare Schlüsselqualifikation anzusehen. Somit muss das derzeitige Bildungswesen einem besonderen Postulat Rechnung tragen: Die Heranbildung von selbständig lernenden Schülern. Denn in einer Zeit, in der der Wissensverfall mit immenser Geschwindigkeit vor sich geht und das Lernen, unter anderem auch von Fremdsprachen, auch außerhalb des schulischen Bildungsraums fortgeführt wird, wird die Fähigkeit, sich selbständig neues Wissen aneignen zu können und die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, immer wichtiger. Kurzum: Selbständigkeit, d.h. Autonomie, ist das Leitziel in einer Phase, in der grundlegende Veränderungen von Unterricht angestrebt werden. Um das Konzept des autonomen Lernens erfolgreich verwirklichen zu können, wird der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken, die es ermöglichen das eigene Lernen zu regulieren, eine besondere Bedeutung beigemessen. So macht Wolff (1997: 1) deutlich, „dass Lernerautonomie als allgemeines Erziehungsziel, aber vor allem auch als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Lernziel nur dann verwirklicht werden kann, wenn man Lernstrategien im Unterricht einen zentralen Platz einräumt.“ Das kann aber nur dann gelingen, wenn die Lehrenden über verschiedene Lehrstrategien verfügen und mit diesen arbeiten können. Wie kann ein Lehrer, der sich selbst nicht in die neueren Lehrwege einarbeitet, einen reichen Lernweg für seine Schüler vorbereiten? Der Fremdsprachenunterricht der heutigen Zeit, der für pädagogische Leitziele wie die Autonomie des Lerners und das lebensbegleitende Sprachenlernen eintritt, bedingt zweifelsohne Veränderungen in den Lehr- und Lernkonzepten. Daher ist es nicht zu bestreiten, dass die Fremdsprachenlehrer, im Kontext dieser Arbeit die Deutschlehrer, nicht unberührt von diesen Entwicklungen bleiben können. Die Veränderungen fordern unabdingbar eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, da ihnen die Aufgabe zusteht, die neueren Konzeptionen und Entwicklungen der Deutschdidaktik in die Praxis umzusetzen. Neben fundierten Kenntnissen in der Zielsprache (Sprachkompetenz) werden fachliche Kompetenzen, aber auch interkulturelle Handlungskompetenzen gefordert: In der heutigen globalen Welt wird es immer häufiger zur Notwendigkeit, Erscheinungen der fremden und der eigenen Kultur vergleichend darzustellen. In ihren Ausführungen geht Christ (2002: 53) auf die Vermittlungskompetenz der Fremdsprachenlehrer ein und meint, dass es in diesem Rahmen von großer Relevanz ist, dass „Fremdsprachenlehrer die von ihnen unterrichtete(n) Sprache(n) interessant machen und sie so vermitteln, daß möglichst viele sie auch so lernen können“. Bezüglich des

¹ Der Ausdruck „Deutschlehrer“ wird hier als unmarkierte generische Form gebraucht. Es wird damit sowohl auf Deutschlehrerinnen als auch auf Deutschlehrer verwiesen. Das Gleiche gilt auch für „Fremdsprachenlehrer“, „Schüler“ und „Student“.

² Siehe hierzu: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/index_de.html Stand: 16.03.2004.

lebenslangen Lernens impliziert diese Kompetenz unter anderem die Fähigkeit, Lernstrategien zu vermitteln. Neben einer sprachpolitischen Kompetenz und einer Kompetenz der Evaluation spricht Christ auch von einer Beratungskompetenz (vgl. 2002: 50-55): In einer derartig neudefinierten Lern- und Lehrumgebung kann der Lehrer nicht mehr in der Rolle des Wissensvermittlers fungieren, der nur vorgegebene Wissensinhalte vermittelt. Vielmehr muss er zunehmend die Rolle eines Lernberaters, Helfers oder Trainers übernehmen (vgl. Rebel 2001, Kleppin 2003).

Bezogen auf die Lehre des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei verlangt ein solches Kompetenzprofil von Fremdsprachenlehrern nach Vorschlägen zu einer effektiven Umsetzung der neueren Ansätze der Fremdsprachendidaktik.³ Den Ausgangspunkt des im Weiteren beschriebenen Untersuchungsdesigns bildet daher in erster Linie die Frage, welches Lehrkonzept bei den praktizierenden Deutschlehrern in der Türkei dominiert. Mit anderen Worten: Bei der hier dargestellten Untersuchung geht es vor allem darum, herauszubekommen, mit welchen Lehrstrategien die türkischen Deutschlehrer derzeit arbeiten und, ob die Lehrkonzepte der praktizierenden Deutschlehrer in der Türkei den Anforderungen der neueren fremdsprachlichen Ansätze entsprechen. Die Studie *Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien* bildet den zweiten Teil einer Untersuchung, deren erste Phase im Studienjahr 2001-2002 mit 134 Studenten aller 4 Klassenstufen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Istanbul Universität durchgeführt wurde. Der erste Untersuchungsteil *Über Lernerautonomie zum effektiven Deutschunterricht: Lernertypologie der herangehenden DeutschlehrerInnen* (vgl. Hatipoğlu/Polat 2003) zielte darauf ab, Lerngewohnheiten, Lernweisen und -stile der angehenden türkischen Deutschlehrer festzulegen.

Die Zielsetzung der Untersuchung, die wir hier vorstellen, ist es, die Lehrtypen der praktizierenden türkischen Deutschlehrer festzustellen. Eine derartige Analyse bedarf vielseitiger Beobachtungen auf empirischer Ebene.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde daher als methodischer Weg zur Datengewinnung ein nach der Likert-Skala (vgl. Erdoğan 2003: 233-235) entworfener Fragebogen mit geschlossenen Fragen erstellt und eingesetzt. Die fünfstufige Skala dieses Fragebogens reichte von "trifft völlig zu" bis "trifft gar nicht zu". Diese Art des Fragebogens wurde daher gewählt, da er einerseits von den Befragten schnell und leicht auszufüllen ist, andererseits ist er gut auswertbar, da vergleichbare Antworten genannt werden. Der Fragebogen umfasst insgesamt 26 Aussagen und wurde aus ausgewählten Items zu einer Untersuchung des effektiven Lehrerverhaltens konzipiert (vgl. Eriksen 2000). Der Fragebogen enthält Teilperspektiven (wie z.B. Einstellung zu Fehlern, Lehrmaterialien, Medieneinsatz, Grammatik usw.) bezüglich der Lehrstrategien der türkischen Deutschlehrer. Im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses steht die berufliche Selbsteinschätzung der praktizierenden Deutschlehrer in der Türkei. Der zu diesem Zweck erstellte Fragebogen versucht daher die Perspektive der Lehrenden zu ermitteln, um Einblicke in die Praxis zu erhalten und zu Evaluationen und Revisionen in diesem Bereich anzuregen.

Die Probandengruppe, die an der Untersuchung teilgenommen hat, setzt sich aus 24 Deutschlehrern zusammen.⁴ Die 24 Versuchspersonen verbindet, dass sie alle an Schulen des gleichen Schultyps als Deutschlehrer arbeiten. Das Erhebungsgebiet der Daten beläuft sich auf 3 Schulen in Istanbul.⁵ Es sind sogenannte staatliche Anadolu-Gymnasien. Anadolu-Gymnasien sind fremdsprachlich orientierte Schulen, im Rahmen dieser Untersuchung deutschsprachig orientierte Schulen, in denen die Schüler in einer einjährigen Vorbereitungsklasse intensiven Deutschunterricht (20-24 Wochenstunden) erhalten⁶ und in den darauf folgenden Jahren der Fachunterricht teilweise auf Deutsch unterrichtet wird.

³ Siehe hierzu Schmidt (2002).

⁴ Die Anzahl der Deutschlehrer ist nicht ausreichend, um auf allgemein gültige Ergebnisse kommen zu können. Aufgrund der Hegemonie des Englischen ist es aber in der Türkei fast unmöglich, eine größere Anzahl der Deutschlehrer zu erreichen, weil zur Zeit in der Türkei an den staatlichen Schulen Deutsch nur ab der 6. Klasse als Wahlfach angeboten wird. Bei dieser Untersuchung wurden aber absichtlich Deutschlehrer als Probanden ausgewählt, die an den sehr wenigen Anadolu-Schulen in Istanbul intensiv Deutsch lehren und nicht unter dem Druck des Englischen arbeiten.

⁵ An der Datenerhebung nahmen Lehrer aus dem Çaloğlu Anadolu Lisesi (9 Lehrer), dem Istanbul Lisesi (9 Lehrer) und dem Üsküdar Anadolu Lisesi (6 Lehrer) teil.

⁶ Zum Konzept dieser Schulen vgl. Polat (2000) und Çakır (2002).

In der folgenden Tabelle werden die diskussionswürdigen Ergebnisse der Untersuchung *Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien* vorgestellt und kommentiert:⁷

Tabelle 1: Lehrstrategien der praktizierenden Deutschlehrer

		völlig	über- wiegen d	teilweis e	eher nicht	gar nicht
1	Ich arbeite im Deutschunterricht (DU) mit Bildern, Fotos, Postern usw.	9	<i>10</i>	4	1	0
2	Ich bespreche die Unterrichtsthemen mit anderen DeutschlehrerInnen	7	9	6	2	0
3	Während des DU schaue ich immer in	1	1	<i>12</i>	6	4
4	Im Unterricht berücksichtige ich die Lerntypen meiner SchülerInnen	9	7	6	2	0
5	Meine SchülerInnen arbeiten oft in	3	6	<i>12</i>	3	0
6	Meine SchülerInnen arbeiten meistens	0	6	<i>10</i>	7	1
7	Eine grammatische Regel erkläre ich meinen SchülerInnen selbst	3	6	6	8	1
8	Ich lasse meine SchülerInnen eine grammatische Regel alleine finden	4	6	8	2	4
9	Im DU arbeite ich mit authentischen	6	7	9	1	1
10	Ich bereite Zusatzmaterialien für den	<i>11</i>	9	2	1	1
11	Wir bereiten gemeinsam mit den SchülerInnen Unterrichtsmaterialien vor	1	1	7	<i>10</i>	5
12	Neue Wörter/Vokabeln führe ich im	<i>12</i>	9	2	0	1
13	Neue Wörter/Vokabeln führe ich mit	<i>10</i>	7	3	3	1
14	Ich gebe meinen SchülerInnen die Gelegenheit sich selbst zu bewerten bzw. zu beurteilen	6	8	6	1	3
15	Ich erkläre die Themen/Lernziele vor	3	<i>11</i>	5	5	0
16	Am Ende jeder Stunde fasse ich das Thema der Stunde zusammen	2	8	<i>11</i>	3	0
17	Ich korrigiere jeden Fehler meiner	2	3	8	7	4
18	Meine SchülerInnen sollen ihre Fehler selbst finden und verbessern	0	11	<i>12</i>	1	0
19	Meine SchülerInnen müssen alles, was ich sage, mitschreiben	1	0	2	10	<i>11</i>
20	Meine SchülerInnen müssen sehr oft	2	6	9	6	1
21	Im DU setze ich bewusst	4	9	9	0	2
22	Um die Motivation aufrecht zu erhalten, wechsele ich sehr oft die Lehrmethode, den Lehrweg	3	6	<i>10</i>	4	1
23	Neben der Tafel benutze ich auch den OHP oder ggf. den Computer	7	<i>10</i>	5	1	1
24	Ich benutze sehr oft die Muttersprache, um Erklärungen zu geben	1	2	8	9	4
25	Neue Regeln, Sachverhalte usw. erkläre ich immer bis ins Detail	2	1	<i>12</i>	8	1

⁷ Die Anzahl der am häufigsten angekreuzten Angaben sind in den Tabellen kursiv markiert.

26	Ich benutze immer die gleiche Methode, den gleichen Lehrweg, um Neues im DU zu erklären	2	1	2	6	13
----	---	---	---	---	---	----

Abb. 1

Bei der Bewertung der Selbsteinschätzung der türkischen Deutschlehrer an den 3 Anadolu-Schulen sind folgende Punkte hervorzuheben:

- Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, trifft für insgesamt 19 der Probanden “völlig” (9) bzw. “überwiegend” (10) zu, dass sie im Deutschunterricht mit visuellen Mitteln arbeiten (Item 1). Ein ähnliches Ergebnis ist ersichtlich, wenn es um den Einsatz von visuellen Medien (Item 23) geht. 17 Lehrer (7-mal “trifft völlig zu”, 10-mal “trifft überwiegend zu”) setzen den OHP oder den Computer immer häufiger im Unterricht ein. Die Relevanz verschiedener Unterrichtsmittel ist daher hervorzuheben, da durch sie der Spracherwerbsprozess effektiver, rationeller und anschaulicher gestaltet werden kann (vgl. Apelt 2000: 3). Hier ist es jedoch anzumerken, dass eher der Einsatz des OHP’s gegenüber dem des Computers überwiegt. Denn es ist davon auszugehen, dass viele Schulen über die neuen Medien der Informationstechnologie nur in geringem Maße verfügen.
- Die Ergebnisse von Item 10 (Ich bereite Zusatzmaterialien für den Unterricht vor) zeigen, dass sich die Deutschlehrer mit ihrem Lehrwerk, mit dem sie arbeiten, nicht zufrieden geben und sie ihre Arbeit durch die Erstellung von Zusatzmaterialien ergänzen (11-mal “trifft völlig zu”, 9-mal “trifft überwiegend zu”).
- Die Auswertung der Ergebnisse der Aussage 11 zeigt hingegen, dass in Hinblick auf die Erstellung dieser Materialien die Zuwendung zum Lerner noch nicht ganz vollzogen ist, denn die Erstellung von Unterrichtsmaterialien obliegt in der Hand des Deutschlehrers. Diese Aussage wurde 10-mal mit “trifft eher nicht zu” und 5-mal mit “trifft gar nicht zu” beurteilt.
- Auch der Gruppenarbeit im Unterricht wird eine Wichtigkeit zugeordnet (Item 5). Für 3 der Befragten trifft dies “völlig zu”, für 6 der Befragten trifft dies “überwiegend zu” und für 12 “teilweise”. Das Ergebnis macht deutlich, dass im Deutschunterricht in der Türkei als Sozialform im Klassenzimmer zeitweise die Gruppenarbeit eingesetzt wird. Das ist daher wichtig, weil gerade im jetzigen Zeitraum die Befähigung zur Teamarbeit eine ausschlaggebende Schlüsselrolle spielt (vgl. Hölz 1999: 37) und diese Fähigkeit schon im schulischen Ausbildungsprozess trainiert und angeeignet werden muss. Die Bereitschaft zur Besprechung von Themen im Kollegenkreis (Item 2), kann als ein Indiz dafür gezeigt werden, dass die Lehrer Merkmale des interaktionsorientierteren Lerntyps aufzeigen. Sie zeigt eine Offenheit der Personen und das Einverständnis zur Kooperationsbereitschaft (7-mal “trifft völlig zu”, 9-mal “trifft überwiegend zu”).
- Es ist festzustellen, dass die türkischen Deutschlehrer der didaktischen Forderung nach Authentizität nachkommen: Da 6 Probanden die Antwortmöglichkeit “trifft völlig zu” und 7 Probanden “trifft überwiegend zu” angekreuzt haben, kann man sagen, dass die Aussage 9 (Im DU arbeite ich mit authentischen Materialien) im positiven Sinne beantwortet wurde.
- Item 14 zeigt, dass die Schüler weitgehend ernst genommen werden und sie nicht als *Lehrobjekte*, sondern als *Lernsubjekte* (Rampillon 1997: 175) wahrgenommen werden. Die Forderungen, die Schüler mehr ins Zentrum des Unterrichts zu setzen und ihre eigene Selbstbeurteilung zu fördern, werden in den letzten Jahren durch die Initiativen des Europarats für den Fremdsprachenunterricht (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen’ und ‘Europäischen Portfolios für Sprachen’) verstärkt. Die Ergebnisse (6 Probanden haben “trifft völlig zu” und 8 Probanden haben “trifft überwiegend zu” vermerkt) zeigen, dass die türkischen Deutschlehrer diesen Forderungen weitgehend nachgehen.
- Die Ergebnisse des Items 4 (9-mal “völlig”, 7-mal “überwiegend”, 6-mal “teilweise”) und des Items 21 (4-mal “völlig”, 9-mal “überwiegend”, 9-mal “teilweise”) zeigen, dass die Deutschlehrer für

Schlüsselbegriffe wie Lernstrategien und –techniken, Lerngewohnheiten, Lerntypen, Lernstile usw. sensibilisiert sind. Das ist in der Hinsicht von Relevanz, wenn es um die erfolgreiche und effektive Verwirklichung des Autonomiekonzepts geht.

- In Bezug auf die Grammatikvermittlung kann festgehalten werden, dass die türkischen Deutschlehrer ansatzweise versuchen, die traditionelle Art der Grammatikvermittlung aufzugeben und stattdessen versuchen neuere Konzepte der Vermittlung von grammatikalischen Strukturen, wie z.B. die S-O-S-Strategie (sammeln, ordnen, systematisieren) anzuwenden. Die Aussage ‘Ich lasse meine SchülerInnen eine grammatische Regel alleine finden’ (Item 8) wurde wie folgt bewertet: 4-mal “völlig”, 6-mal “überwiegend”, 8-mal “teilweise”, die übrigen Antworten verteilen sich auf die Werte 4 und 5. Hingegen wurde die Aussage ‘Eine grammatische Regel erkläre ich meinen SchülerInnen selbst’ (Item7) 6-mal mit “teilweise”, 8-mal mit “eher nicht” und 1-mal mit “gar nicht” beantwortet.
- Bezüglich der Fehlerkorrektur stimmen 8 Probanden der Aussage 17 “teilweise” zu. 7 Lehrer stimmen diesem “eher nicht zu” und 4 der 24 Probanden stimmen “gar nicht zu”. Nur 2 Probanden stimmen dieser Aussage völlig zu. In Hinblick auf das Korrekturverhalten ist eindeutig zu vermerken, dass die Lehrer es bevorzugen, dass ihre Schüler ihre Fehler selbst entdecken und entsprechend korrigieren (Item 18). 12-mal wurde “teilweise” vermerkt und 11-mal “überwiegend”.
- Die Antworten zu der Aussage ‘Ich erkläre die Themen/Lernziele vor jeder Stunde’ (Item 16) sind als ein Beweis dafür zu interpretieren, dass die Lehrer gegenüber ihren Schülern offen sind und sie bereit sind, dass ihre Schüler ggf. an der Konzipierung des Unterrichtsprozess teilnehmen. Die Befragten haben 8-mal mit “überwiegend” und 11-mal mit “teilweise” geantwortet.
- Im Zusammenhang der Wortschatzerklärung gibt der Fragebogen Hinweise, wie derzeit die türkischen Deutschlehrer neuen Wortschatz einführen (Item 12 und 13). Hier ist eindeutig zu sehen, dass die Lehrer völlig mit den Aussagen übereinstimmen (12- mal für Item 12 und 10- mal für Item 13).

Zusammenfassend zeigt die Auswertung des Fragebogens einen Lehrertyp, der seinen Deutschunterricht den neueren Konzeptionen des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache entsprechend gestaltet und ausführt. Dieser Tatbestand ist sicherlich als positiv zu vermerken, wenn man davon ausgeht, dass die Vermittlung von Fremdsprachen ein komplexes Problem ist und in diesem Kontext das Vorhandensein qualifizierter Fremdsprachenlehrer eine wichtige Dimension darstellt.

Eine Ausdifferenzierung der Daten der Umfrage *Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien* nach den 3 Anadolu-Schulen zeigt hinsichtlich der am meisten angekreuzten 5 Items folgende Ergebnisse:

Tabelle 2: Lehrstrategien der Deutschlehrer des Ca•alo•lu Anadolu Lisesi (9 Lehrer)

		völlig	über-wiegend	teil-weise	eher nicht	gar nicht
4	Im Unterricht berücksichtige ich die Lerntypen meiner SchülerInnen	4	1	2	2	0
9	Im DU arbeite ich mit	4	1	3	1	0
10	Ich bereite Zusatzmaterialien für den Unterricht vor	5	3	0	0	1
12	Neue Wörter/Vokabeln führe ich im Satz/Kontext ein	5	2	1	0	1
13	Neue Wörter/Vokabeln führe ich mit Mimik/Gestik ein	4	3	1	0	1

Abb. 2

Tabelle 3: Lehrstrategien der Deutschlehrer des Üsküdar Anadolu Lisesi (6 Lehrer)

		völlig	überwiegend	teilweise	eher nicht	gar nicht
1	Ich arbeite im Deutschunterricht (DU) mit Bildern, Fotos, Postern usw.	2	4	1	0	0
4	Im Unterricht berücksichtige ich die Lerntypen meiner SchülerInnen	2	3	1	0	0
12	Neue Wörter/Vokabeln führe ich im Satz/Kontext ein	4	1	1	0	0
14	Ich gebe meinen SchülerInnen die Gelegenheit sich selbst zu bewerten bzw. zu beurteilen	2	4	0	0	0
15	Ich erkläre die Themen/Lernziele vor jeder Stunde	1	4	1	0	0

Abb. 3

Tabelle 4: Lehrstrategien der Deutschlehrer des Istanbul Lisesi (9 Lehrer)

		völlig	überwiegend	teilweise	eher nicht	gar nicht
1	Ich arbeite im Deutschunterricht (DU) mit Bildern, Fotos, Postern usw.	4	3	2	0	0
2	Ich bespreche die Unterrichtsthemen mit anderen DeutschlehrerInnen	5	3	1	0	0
10	Ich bereite Zusatzmaterialien für den Unterricht vor	4	4	0	0	0
12	Neue Wörter/Vokabeln führe ich im Satz/Kontext ein	3	6	0	0	0
13	Neue Wörter/Vokabeln führe ich mit Mimik/Gestik ein	3	4	1	1	0

Abb. 4

Auch die Differenzierung der Ergebnisse nach den einzelnen Schulen bestätigt das positive Erscheinungsbild der türkischen Deutschlehrer im Gesamtergebnis. Die drei Abbildungen zeigen, dass an allen Schulen die Wortschatzarbeit seitens der Deutschlehrer, das am meisten im positiven Bereich angekreuzte Item (Item 12 und Item 13) ist. Diesen beiden Aussagen folgen die Aussagen hinsichtlich der visuellen Medien (Item 1) und die Berücksichtigung der Lerntypen der Schüler (Item 4).

Wie ist aber dieses positiv zu bewertende Ergebnis zu erklären? Es ist unbestreitbar, dass bei diesem dynamischen Erscheinungsbild, der Abwendung von einer traditionellen Lehrerrolle und der Zuwendung hin zu einem neuen offenen Lehrertyp, die Ausbildung der angehenden Deutschlehrer nach modernen Konzepten eine der ausschlaggebendsten Gründe ist.

Als einer dieser tiefgreifenden Gründe ist ohne Zweifel das im Studienjahr 1998/1999 vom türkischen Hochschulrat neu eingeführte Curriculum für alle Abteilungen der Lehrerausbildung an den pädagogischen Fakultäten, darunter auch für die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung, anzusehen (vgl. Tapan/Polat/Schmidt 2000, Eri•kon-Cangil 2001, Polat/Tapan 2001, Yıldız 2002). Das revidierte Curriculum bietet in vielfacher Weise die Möglichkeit, die innovativen Ansätze und Prinzipien der

