

**Früher fremdsprachlicher Deutschunterricht an türkischen bilingualen
Grundschulen: Bestandsaufnahme, Folgerungen und Thesen**
Feruzan Akdoğan, Marmara Universität Istanbul

1. Allgemeines

1.1 Sprachenpolitische Wege im Europäischen Kontext

“Der frühzeitige Fremdspracherwerb, die Förderung der Beherrschung mehrerer Sprachen und die Schaffung einer Kultur der Mehrsprachigkeit mit Hilfe eines breiter gestreuten schulischen Sprachangebots, sind vorrangige Zielsetzungen europäischer Initiativen...”¹

Der Frühbeginn in einer Fremdsprache ist heute nunmehr eines der zentralen Themen des Fremdsprachenlernens² und als solches auch wesentlicher Bestandteil der allgemeinen Bildungspolitik. Insbesondere nach dem Beschluss der Europäischen Kommission 1993 zur obligatorischen Einführung der zweiten Fremdsprache, hat eine konstruktive, aber auch kritische Phase in der europäischen Fremdsprachenausbildung und den impliziten Spracherziehungskonzepten begonnen. In Ländern, in denen das Fremdsprachenlernen eher einen sekundären Stellenwert im gesamten Ausbildungssystem hatte, setzte eine komplette Neuorientierung ein, mit weitreichenden Änderungen auch in der Bildungspolitik. Länder wie z.B. Holland, in denen Fremdsprachen schon immer eine wichtige Rolle im Schul- und Bildungssystem spielten, konnten ihre bewährten Modelle problemlos in die Diskussion einbinden und somit um einen Schritt weiter über die Umsetzbarkeit der Idee von der europäischen Sprachenvielfalt nachdenken.

Mittlerweile werden in fast allen europäischen Ländern auch oder insbesondere im Hinblick auf die gesamteuropäischen Bildungsprogramme und -initiativen (Comenius-Programme³) neue Konzepte in die Praxis umgesetzt, denn Sprachenvielfalt ist nur zu leisten, wenn mehrere Fremdsprachen zum festen Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit werden. So paradox es auch klingen mag, die europäische Neuorientierung in der Fremdsprachenpolitik fußt auf dem Interesse, die europäische Sprachenvielfalt gegenüber der Dominanz der Englischen zu erhalten. Ein erster Schritt in diese Richtung stellt die Erweiterung des Fremdsprachenangebotes bereits in der Grundschule dar.⁴ Neben Englisch, Deutsch und Französisch gilt es kleinere und in erster Linie Sprachen der Nachbarländer zu fördern.

Sukzessive zum Beschluss der europäischen Kommission zur obligatorischen Einführung einer zweiten Fremdsprache stellte sich die Frage nach der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Damit einher geht es um die zunächst rein organisatorische Frage nach dem Beginn der ersten Fremdsprache und dem Zeitpunkt für den Beginn mit der zweiten Fremdsprache in z.T. unterschiedlichen Schulsystemen. Weiterhin stellte sich die Frage nach der erreichbaren Sprach- und Lernkompetenz, die je nach Profil und Anforderungen unterschiedlich aussehen kann und sollte. Eine umfassende Antwort dazu liefert der Europäische Referenzrahmen, in dem von A1 bis C2 unterschiedliche Sprachstandsstufen genannt und beschrieben sind. Alle diese Bemühungen und Maßnahmen zeigen deutlich, dass die fremdsprachliche Ausbildung Teil eines umfassenden Standardisierungsprozesses auf Bildungsebene ist.⁵

1.2 Die bildungspolitische Maßnahme des türkischen Unterrichtsministeriums von 1998 und ihre Folgen

Nach diesem kurzen Rückblick auf die europäische Dimension des Fremdsprachenlernens mit dem Schwerpunkt früher Beginn in der ersten Fremdsprache, werden im Folgenden die jüngsten Entwicklungen im türkischen Schulsystem diesbezüglich resümiert, bevor dann im Anschluss einige grundlegende Aspekte zum frühen Lernen von Fremdsprachen zusammengefasst werden.

Die europäischen Bildungskonzepte sind insbesondere unter der Frage von Interesse, ob und wann ein Eintritt der Türkei in die EU möglich sein wird. Einmal definiert sich damit

der maßgebliche Standard, zum anderen ist eine Einbindung der Türkei in die bestehenden europäischen Bildungsprogramme und -projekte ein ganz erheblicher Schritt für die Akzeptanz in die EU.

Das türkische Schulsystem hat 1998 mit der Verlängerung der Schulpflicht von fünf auf acht Jahre einen wesentlichen und neuen Impuls erfahren.⁶ Welche Wirkung diese Entscheidung für das Fremdsprachenkonzept hatte, zeigt sich auf dem Hintergrund der Regelung vor 1998 besonders deutlich. Das türkische Bildungssystem ist ein einheitlich strukturiertes. Allerdings gibt es in den grossen Städten, insbesondere im Grossraum Istanbul, neben staatlichen Schulen auch eine Reihe von privaten Einrichtungen. Zahlmäßig fällt der Anteil der privaten Schulen türkeiweit nicht ins Gewicht.^[7] Aber, und das ist das Entscheidende, einige der Schulen mit privatem Status gehören zu den besten Schulen. Eine Zulassung zu diesen Schulen mit intensiven Fremdsprachenprogrammen und einem hohen Leistungsanspruch geschieht über eine zentrale Aufnahmeprüfung.

Vor 1998 wurde diese zentrale Prüfung nach dem Abschluss der fünften Klasse türkeiweit durchgeführt; die weiterführenden Schulen konnten so ab der sechsten Klasse beginnen. Die Schulzeit an den bilingualen Schulen betrug dreizehn Jahre, das waren zwei Jahre länger als an den staatlichen Gymnasien – sie umfasste zusätzlich noch das erste intensive sprachliche Vorbereitungsjahr und die erweiterte Oberstufe in der Sekundarstufe II.

Nach der Reform 1998 verlängerte sich die Pflichtschulzeit auf acht Jahre mit der Konsequenz, dass die weiterführenden Schulen nunmehr erst ab der neunten Klasse beginnen konnten. Das Konzept des intensiven Fremdsprachenerwerbs an Schulen mit bilingualer Ausrichtung reduzierte sich so auf drei oder vier Jahre, bzw. maximal fünf Jahre, wenn das Vorbereitungsjahr mit hinzu gerechnet wird. Das sind drei Jahre weniger als nach dem alten Programm. Allerdings sind diese fehlenden drei Jahre nicht nur im Hinblick auf die neu zu konstituierende Spracharbeit maßgeblich. Hinzu kommt noch ein weiterer Aspekt, dessen Relevanz erst im Laufe dieser Regelung deutlich wurde, nämlich der Aspekt des altersgemäßen Sprachkonzeptes. Es ist ein enormer Unterschied, ob die Spracharbeit mit elf Jahren beginnt oder mit vierzehn Jahren. Diese Erfahrung hat zu erheblichen Veränderungen in den curricularen Festlegungen und Richtlinien der Schulen geführt. Sowohl die Startbedingungen sind andere, als auch die Lernziele, wenn sich das Konzept, wie es hier der Fall ist, so grundlegend verschiebt. Auch die Schulen mit intensiven Sprachkonzepten haben diese veränderte Situation so weit es geht mit in die bisherigen Lernziele integriert und dabei insbesondere darauf geachtet, wie in dieser reduzierten Zeit und mit dem deutlich veränderten Schülerprofil vergleichbare Ergebnisse erzielt werden können. Diese Situation hat insbesondere die Arbeit der Auslandseinrichtungen, die das Abitur oder die Matura als Abschluss anbieten, vor neue Aufgaben gestellt. Es ist den Schulen aber gelungen, diesem neuen Anspruch durch wichtige infrastrukturelle und konzeptionelle Massnahmen gerecht zu werden.

Die Reform des türkischen Schulwesens hatte entsprechend eine entscheidende Wirkung auf das bisherige Spracherziehungskonzept. Eine Folge dessen ist, dass neue Schulen gegründet wurden, und dass mit diesen Neugründungen ein neuer Schultyp entstanden ist. Dabei handelt es sich im wesentlichen um Grundschulen mit intensivem Fremdsprachenprofil, angedacht als Unterbau oder als mögliche vorbereitende Einrichtung für die bilingual ausgerichteten traditionellen staatlichen wie auch nicht-staatlichen "Lises", d.h. die weiterführenden Schulen ab der neunten Klasse. Im Folgenden soll die entsprechende deutsch-türkisch bilinguale Schullandschaft im Großraum Istanbul vorgestellt werden:

Traditionelle deutschsprachigen Lises im Großraum Istanbul: Es gibt insgesamt 2 private Lises, 1 staatliches Lise und 6 Anadolu Schulen: Das Özel Alman Lisesi (Deutsche Schule), Avusturya Lisesi (Österreichische St. Georg-Schule) sind Lises mit privatem Status, das Istanbul Erkek Lisesi ist eine staatliche Einrichtung. Daneben gibt es 5 weitere Anadolu Schulen mit Deutsch als erste Fremdsprache. Bei diesen handelt es sich um Neugründungen in den 80er Jahren für Kinder aus Rückkehrerfamilien: Das Ca•alo•lu Anadolu Lisesi (abgek.: AL), das Bahçelievler AL, das Gaziosmanpa•a AL, das Kartal AL, das Üsküdar AL und das Haydarpa•a Teknik AL.

Neugründungen: Insgesamt gibt es 6 Neugründungen: Die ALKEV-Grundschule (Grundschule der Stiftung der Deutschen Schule), die ALEV-Grundschule (Grundschule der Stiftung der Österreichischen Schule), die IELEV-Grundschule (Grundschule der Stiftung des Istanbul Erkek Lisesi), das Avrupa Koleji (Europa Kolleg), die Bilfen Deutsche Grundschule und als jüngste Neugründung die Denizat-Grundschule.

Neue Lises: Die ALEV-Grundschule wie auch das Europa Kolleg haben jeweils auch ihre eigenen privaten Lises gegründet, das ALEV-Lisesi und das Avrupa Koleji Lisesi.

Insgesamt gibt es demnach im Großraum Istanbul 11 private, teilprivate bzw. staatliche Lises und 6 private Grundschulen mit bilingualem Konzept für Deutsch als erste Fremdsprache.

1.3 Deutsch im türkischen Spracherziehungskonzept

Nach den Zahlen für 2000, basierend auf der Erhebung der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache StADaF hat die Bedeutung des Deutschen weltweit zugenommen.⁷

Die neuesten Zahlen bezüglich der Deutschlerner an Schulen und Hochschulen im Großraum Istanbul belegen diesen zunehmenden Trend auch für die Türkei: Die Schülerzahlen an den o.g. Schulen mit Deutsch als erste Fremdsprache belaufen sich insgesamt auf ca. 8000. Hinzu kommen noch die Schülerzahlen an Schulen mit Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache.⁸ An den Hochschulen in Istanbul gibt es über 2000 Deutschlerner, sei es an den entsprechenden deutschsprachigen Abteilungen oder aber in studienbegleitenden Sprachkursen. Allerdings sind die Zahlen an Abteilungen für germanistische Philologie allgemein rückläufig.⁹ Türkeiweit sind die Zahlen deutlich zunehmend, so gibt es insgesamt bis zu 50.000 Schulen, an denen mindestens eine Fremdsprache curricularer Bestandteil ist. Deutsch als Fremdsprache wird an 1040 Schulen angeboten. Die gesamte Zahl der Deutschlerner an Schulen beläuft sich türkeiweit auf 225.000, wobei das Angebot für Deutsch als erste Fremdsprache mit 20% gegenüber Deutsch als zweite Fremdsprache mit 75% deutlich geringer ist.¹⁰

Die Stellung des Deutschen im Sprachenkontingent der Türkei konkretisiert sich immer stärker als die zweite Fremdsprache mit einigem Abstand zu Französisch. Die Planungen für eine obligatorische Einführung der zweiten Fremdsprache wurden de facto bereits 2002 vom Unterrichtsministerium abgeschlossen. Wichtige Vorarbeiten wie curriculare Festlegungen, Lehrplan- und Lehrbuchentwürfe sind unter Mitwirkung der Goethe-Institute, der deutschen Buchkommission und Vertretern der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung bereits geleistet worden. Die Umsetzung erfolgt voraussichtlich in Form einer sukzessiven Einführung, beginnend mit den türkeiweit 92 Anadolu Schulen bereits im kommenden Schuljahr 2004/2005. Dieser entscheidende Schritt wird die deutsche Sprache als die erste zweite Fremdsprache fest im türkischen Schulsystem etablieren.

Genau wie in Europa auch kann sich die deutsche Sprache als erste Fremdsprache gegenüber Englisch kaum oder nicht durchsetzen. Allerdings ist die Rolle und Bedeutung des Deutschen qualitativ und zahlenunabhängig eine sehr bedeutende, nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die deutschsprachigen Schulen zu den besten Eliteschulen der Türkei gehören. Auch die starke wirtschaftliche Verflechtung und die historisch gewachsene Freundschaft beider Länder tragen zum positiven Status des Deutschen in der Türkei bei. Somit bleibt die gegenwärtige Rolle des Deutschen im türkischen Bildungs- und Schulsystem stabil und ausbaufähig.

2. Frühdeutsch

2.1 Was ist beim frühen Lernen einer Fremdsprache zu beachten?

Der frühe Beginn mit einer Fremdsprache ist ein dem türkischen Schulsystem bekanntes Modell. So gesehen blickt die Türkei auf eine lange Tradition zurück, in der Fremdsprachen in der Schule und in und für die Ausbildung immer schon eine bedeutende Rolle gespielt haben. An vielen Schulen mit Französisch und Englisch als erste Fremdsprache ist

die Zielsprache gleichzeitig auch Unterrichtssprache. Das sind Immersionsmodelle, die wie in der Türkei auch in Kanada und in den USA gute Ergebnisse erzielen.

Der frühe Beginn mit Deutsch ist jedoch eine Folge der 1998 durchgeführten Reform des Schulwesens und der Verlängerung der Pflichtschulzeit. Infolgedessen ist die international teilweise noch konträr diskutierte Frage nach dem Zeitpunkt des Frühbeginns hier nicht mehr gestellt. Stattdessen geht es sehr viel mehr darum, eine Grundlage für die Fremdsprache Deutsch im Lese zu gewährleisten, so dass am Ende des Lises ein sehr gutes Sprachniveau erreicht werden kann.¹¹

Ein Punkt, der häufig als Argument gegen den Frühbeginn angeführt wird, ist der nicht erkennbare Sprachvorteil der jungen Lerner im Vergleich zum Sprachstand von Lernern, die erst später mit der Fremdsprache beginnen. Ausgehend von der These, dass Frühbeginn als solcher wissenschaftlich als erwiesen gilt,¹² stellt sich dennoch die berechnigte Frage, was, unabhängig von den Lernzielen und Curricula, grundlegend beim frühen Lernen einer Fremdsprache zu beachten ist?

Zu beachten ist bzw. sind,

- die neuesten Erkenntnisse der allgemeinen Kinderpsychologie, des frühkindlichen Sprachlernprozesses, der Psycholinguistik und Pädolinguistik.
- typische Kinder-Eigenarten und das Kinder-Lernverhalten.
- die Umsetzung eines altersgemäßen, kindgerechten Konzeptes.
- ein überwiegend situations-, handlungs- und erlebnisorientiertes Vorgehen im Fremdsprachenunterricht.
- die muttersprachlichen Lernerfahrungen des Kindes.
- eine Einbindung des muttersprachlichen Unterrichtskonzeptes in den fremdsprachlichen Lernprozess.

Weiterhin gilt es zu beachten,

- dass die Muttersprache Voraussetzung ist für eine normale kognitive Entwicklung des Kindes.
- dass Sprache kein isoliertes Phänomen ist.
- dass Sprache lernen ein komplexer Prozess ist.
- dass Sprache lernen können keine besondere Begabung oder Veranlagung ist.
- dass Sprache lernen können ein individuell unterschiedlich ablaufender Prozess ist.
- dass mit dem Lernen einer Fremdsprache auch die in der Primarstufe zu erlernenden Grundfertigkeiten, die sog. *basic skills* Lesen, Schreiben und Rechnen beginnen.
- dass ein früher Start mit einer Fremdsprache jedoch keineswegs bessere Ergebnisse erzielen muss.
- dass trotz einer Reihe von positiven Beispielen mit erfolversprechenden Ergebnissen immer noch Zweifel dazu geäußert wird, ob es möglich ist, den Spracherwerb bei Kindern aus einsprachiger Umgebung allein durch schulische Programme bereits in der Grundschulzeit so weit zu optimieren, dass eine gute Sprachleistung erzielt werden kann.
- dass unter Berücksichtigung des letztgenannten Punktes erschwerend hinzukommt, dass das erworbene Grundschulwissen nicht erfolgreich in die nachfolgenden Lernprozesse der weiterführenden Schulen integriert werden kann.¹³

Aus den oben angesprochenen Punkten resultieren Empfehlungen für eine fremdsprachliche Früherziehung:

- Die erste Fremdsprache sollte möglichst früh beginnen.¹⁴
- Zu prüfen ist, in wie weit für den frühen intensiven Deutschunterricht die These, dass der Lernerfolg von der Unterschiedlichkeit der Struktur der Zielsprache im Vergleich zur Muttersprache abhängig ist, Relevanz hat, oder ob nicht gerade durch das bewusste Herausstellen sprachliche Interferenzen der Lernerfolg in der Zielsprache wesentlich nachhaltiger beeinflusst wird.¹⁵

- Ein weiterer wichtiger Punkt ist das unterrichtsbegleitende Lehrwerk. Auch hier gilt es Abstufungen zu machen und das Lehrwerk oder die Lehrwerke auf gegebene Anforderungsprofile und Altersgruppen auszurichten und/oder ggf. zu adaptieren.
- Analog dazu ist es auch erforderlich, in Anlehnung an definierte Ziele und Inhalte des frühfremdsprachlichen Deutschunterrichts die Frage der sonst üblichen Leistungsmessung und -bewertung für das Fach ggf. neu zu beschreiben.
- Daran gebunden ist auch eine grundschulgemäße Lernstandsermittlung.
- Der Erfolg der frühen fremdsprachlichen Erziehung ist nicht zuletzt gebunden an die "richtigen" methodisch-didaktischen Vorgehensweisen und die dafür geeigneten Ressourcen: Entscheidend ist aber, dass von der Vorschule über die Grundschule bis zur Sekundarstufe II eine pädagogisch-konzeptionelle Kontinuität gewährleistet ist.
- Die Planungsarbeiten für die Ausarbeitung eines einheitlichen Curriculums, eines verbindlichen Lehrplans und/oder einer standardisierten Lernzielvorgabe sollten wissenschaftlich begleitet werden.¹⁶

2.2 Konzeptionen des frühfremdsprachlichen Deutschunterrichts an türkischen bilingualen Grundschulen

In den türkischen Grundschulen mit Deutsch als erste Fremdsprache geht es, wie bereits oben angedeutet, nicht um die Umsetzung eines allgemeinen *Begegnungskonzeptes Fremdsprache*,¹⁷ was als *ein* Spracherziehungsmodell an deutschen Grundschulen i.d.R. für einen zweistündigen frühfremdsprachlichen Unterricht ab der 3. Klasse bereits in diversen Bundesländern erfolgreich im Einsatz ist. Das Konzept an türkischen Grundschulen mit Deutsch als erste Fremdsprache ist ein intensives Fremdsprachenkonzept mit bilinguaalem Anspruch. Definiertes Lernziel nach acht Jahren ist das B2 Niveau des Referenzrahmens, nach Abschluss des Lises in der elften oder zwölften Klasse das C1 Niveau, welches einer fast muttersprachlichen Sprachkompetenz in allen Sparten und Fertigkeiten gleichkommt.

Die im Rahmen des Begegnungskonzeptes Fremdsprache vorwiegend relevanten Aspekte wie die allgemeine Förderung der Lernbereitschaft von Kindern, die Förderung eines toleranteren Umgehens mit dem Fremden und dadurch bedingt das Ausreifen der Fähigkeit differenzierter mit dem Eigenen umgehen zu können, wie auch die Vermittlung von interkultureller Kommunikationsfähigkeit u.Ä., spielen auch für die Konzepte an türkischen bilingualen Grundschulen eine nicht unwesentliche Rolle, allerdings ist diese Rolle eine sekundäre. Primär geht es um die aktive Sprachkompetenz auf möglichst hohem Niveau. Das Konzept an privaten Grundschulen mit Deutsch als erster Fremdsprache ist auf dieses anspruchsvolle Lernziel der Erlangung eines ausgereiften sprachlichen Könnens und einer guten Kommunikationsfähigkeit mindestens auf dem Level des B2 Niveaus nach Abschluss der achten Klasse zugeschnitten.

Die erste rein spielerische Begegnung mit Deutsch beginnt bereits in der Vorschule oder auch schon im Kindergarten, wo Kinder ab drei Jahre aufgenommen werden. In der ersten Klasse wird Deutsch dann intensiv eingeführt mit bis zu zehn oder zwölf Wochenstunden bis zur achten Klasse. Dieses Programm setzt sich aus zwei Etappen zusammen: Die erste Etappe umfasst die Klassen 1 bis 4, die zweite die Klassen 5 bis 8. Ab der fünften Klasse wird der Fach- und Sachunterricht teilweise auch in der Zielsprache Deutsch durchgeführt, das betrifft i.d.R. die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften, differenziert sich dann in den höheren Klassen noch weiter auf die Fächer Biologie, Geographie, Physik und Chemie.

Der Deutschunterricht wird von Deutschfachlehrern durchgeführt, die teilweise von einem Deutschlehrer mit Türkisch als Muttersprache begleitet und unterstützt werden. Formen des *Co-Teachings* sind bevorzugte Modelle für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Man verspricht sich davon eine verbesserte Interaktion zwischen Lehrer und Schüler.

Die am häufigsten umgesetzte Variante frühfremdsprachlicher Erziehung in türkischen bilingualen Grundschulen ist die CLIL- (*Content and Language Integrated Learning*) Unterrichtskonzeption, in der ab einer bestimmten Klasse ein Fach oder mehrere Fächer in

der entsprechenden Zielsprache unterrichtet werden.^[19] Das klassische Immersionsmodell wird an bilingualen Grundschulen mit Deutsch als Zielsprache noch *nicht* angewandt, sondern erst in Lises mit Abitur oder Matura bevorzugt. Das liegt zum einen daran, dass es immer noch relativ schwierig ist qualifizierte Lehrer mit einer grundständigen Ausbildung für Grundschulpädagogik und einer Zusatzqualifikation für Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Frühbeginn zu bekommen, die zudem noch eine Fachlehrerausbildung haben. Zum anderen ist der Einsatz von Fachlehrern für den Unterricht von bestimmten Fächern in der Zielsprache Deutsch dadurch erschwert, dass Progression und inhaltliche Schwerpunktsetzung auch in Fächern wie Mathematik und Sachkunde von den curricularen Vorgaben für die türkische Grundschulerziehung abweichen können. Auch hier hat das Unterrichtsministerium mit entscheidenden und wichtigen Neuansätzen begonnen, die die bisherigen Standards auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf dem Hintergrund internationaler Vorgaben neu akzentuieren.

3. Folgerungen

3.1 Kritische Punkte des intensiven frühfremdsprachlichen Deutschunterrichts

Das Leistungsprofil der Grundschule mit intensivem frühfremdsprachlichen Deutschunterricht gestaltet sich in Anlehnung an das primäre Lernziel ein gutes bis sehr gutes Sprachkönnen zu erzielen. Dabei ist nicht allein die kommunikative Fähigkeit und Fertigkeit in der Zielsprache Deutsch von Relevanz. Vielmehr steht das Bemühen im Vordergrund, alle Sprachfertigkeiten, das Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen auf gleichem oder annäherndem Niveau zu unterstützen.

Dieses anspruchsvolle Leistungsprofil zu erreichen ist unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten, der Ressourcen und der didaktisch-pädagogischen Vorgaben nicht einfach. Die türkische bilinguale Grundschule ist als solche verpflichtend an die staatlichen Lehrpläne gebunden. Allerdings ist den bilingualen Schulen ein curriculärer Freiraum für die Umsetzung intensiver Spracherziehungskonzepte gegeben. Trotz allem ist es schwierig, der Lernzielvorgabe in der gewünschten Form zu entsprechen. Woran das liegt und welche Punkte derzeit überarbeitet werden, soll im Folgenden dargestellt werden:

Die meisten Grundschulen mit Deutsch als erste Fremdsprache bieten die Möglichkeit bereits frühzeitig in der Vorschule oder aber auch schon im Kindergarten mit dem fremdsprachlichen Unterricht in Deutsch zu beginnen. Der Kindergarten nimmt i.d.R. Kinder ab dem 3. Lebensjahr auf, die Vorschule beginnt mit 5 Jahren. Die Vorschule wie auch der Kindergarten leisten eine frühzeitige Sensibilisierung in der Zielsprache Deutsch in einem vorwiegend spielerisch-handlungsorientierten Kontext. Das Kindergartenkonzept ist vergleichbar mit dem Begegnungskonzept Fremdsprache an deutschen Grundschulen. Beim Übergang zur ersten Klasse kann es mitunter manchmal schwierig werden reibungslos an den vorhandenen Sprachinput der Vorschule anzuknüpfen. Dies kann im schlimmsten Fall dazu führen, dass der fremdsprachliche Unterricht in Deutsch in der ersten Klasse im Grunde genommen manches wiederholen muss. Aber eben diese Problematik ist eine grundlegende, die in fast allen primären Einrichtungen in Europa wie auch international anzutreffen ist.

Ein Grund für den reduzierten Transfer vom Kindergarten bzw. von der Vorschule in die reguläre erste Grundschulklasse liegt in dem deutlichen Wechsel der Vorgehensweisen. Zwar werden auch Teile des spielerischen Ansatzes nach wie vor in das Unterrichtsgeschehen mit eingebaut, aber es überwiegt doch der nun beginnende Fremdsprachenunterricht in Deutsch mit einem Lehr- und Arbeitsbuch. Kinder können sich nur schwer auf einen grundlegenden Wechsel einstellen, und das betrifft auch andere Fächer. Auch das Betreuungsverhältnis von Kleingruppen bis zu fünf Kindern im Kindergarten und in der Vorschule zum Klassenverband in der Schule ist ein Wechsel, den die Kinder erst noch verarbeiten müssen.

Trotz dieser Einschränkungen leistet der Kindergarten, und auch teilweise die Vorschule eine enorme Sprachsensibilisierung der Kinder, und etwas, was nur bedingt in späteren Klassen gelingen kann, nämlich eine fast originalgetreue Aussprache in der Zielsprache.

Der intensive fremdsprachliche Deutschunterricht ist meist ein getrennter Sprachunterricht und wird i.d.R. von deutschen Deutschlehrern im Teamteaching mit türkischen Deutschlehrern durchgeführt, wobei der türkische Deutschlehrer zu gleichen Teilen und gleichberechtigt den Unterricht mitgestaltet und durch den muttersprachlichen Bezug eine wichtige Rolle im Rahmen des Lehrer-Schüler-Dialogs einnimmt.

Untersuchungen haben bestätigt, dass für einen optimierten fremdsprachlichen Unterricht in jedem Fall immer zwei Lehrer, in diesem Fall ein Deutsch-Muttersprachler und ein türkischer Deutsch-Fachlehrer bzw. Klassenlehrer, angebracht sind.¹⁸ Insbesondere die Arbeit mit Kindern erfordert das Teamteaching, denn wie sonst kann und soll die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer funktionieren, wenn eine dafür erforderliche Vertrauensbasis über die Muttersprache Türkisch nicht geschaffen werden kann.¹⁹

Die Art und Weise des Lehrereinsatzes ist eng gekoppelt an die Kompetenzen, die sich einem Deutsch als Fremdsprache-Lehrer in der Primarstufe stellen. Es ist kaum möglich Kindern im Alter von sechs Jahren strikt nur in einer anderen als ihrer Muttersprache zu begegnen, insbesondere dann nicht, wenn das Umfeld einsprachig ist. Hinzu kommt, dass die hier erforderlichen Lehrerkompetenzen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können, es fehlt bislang eine schwerpunktmäßige frühsprachliche Lehrerbildung für ein intensives Programm Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe. Somit kommen wir zu einem weiteren wichtigen Punkt, dem des *geeigneten* Lehrers. Die in der Grundschule tätigen Deutschlehrer sind nicht immer gleichzeitig Fachlehrer für Deutsch als Fremdsprache und Grundschulpädagogen. Derzeit wird dieses Defizit durch intensive und regelmäßige Fortbildungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit dem hiesigen Goethe-Institut aufgefangen.

Die Schulen sind i.d.R. Ganztagschulen und erheben insofern auch den Anspruch, über das obligatorische Schuldeputat hinaus Möglichkeiten für weitere, außerschulische Aktivitäten zu schaffen. Der wöchentliche Stundenplan ist somit großzügiger als das zur Verfügung stehende Stundenpensum einer Halbtagschule. Das ändert aber nichts daran, dass die sprachliche Früherziehung im Kontext eines eingeschränkten Stundenplans mit sechs bis zehn Wochenstunden statt findet. D.h., sprachliche Früherziehung ist ein eigenständiger Teil, neben dem allgemeinen Erziehungskonzept und wird somit nicht im Kontext immersiver Lernsituationen umgesetzt.

Ein weiterer Punkt, der trotz der hohen Lernbereitschaft von Kindern und trotz des kindeigenen Interesses und der kindeigenen Motivation für das Lernen von Neuem nur mäßigen Erfolg zulässt, ist die eingeschränkte Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts immer dann, wenn die Zielsprache entweder nur beschränkt oder ungewohnten Kontexten verwendet wird. Diese Problematik ist nicht allein schülerbedingt und auch nicht allein lehrerbedingt, vielmehr liegt das daran, dass die Fremdsprache in einer einsprachigen Umgebung für das tägliche Leben kaum Bedeutung hat. Konkret zeigt sich dies daran, dass die Schüler nur wenig Interesse zeigen, die Fremdsprache außerhalb des schulischen Lernkontextes anzuwenden, da ihnen kaum Bereiche erschlossen werden, in denen die Zielsprache als Kommunikationssprache auch Verwendung finden kann.

Anders als beim sehr gut erschlossenen frühzeitigen Englischunterricht sind intensive fremdsprachliche Deutschprogramme für die Grundschule auch auf internationaler Ebene erst im Entstehen. Die türkischen Grundschulen leisten hierin und hierfür ihren eigenen wichtigen Beitrag. Was noch zu tun ist, ist die einzelnen Curricula und Lehrpläne zu einem einheitlichen Curriculum bzw. zu einem verbindlicher Lehrplan so zusammenzuführen, dass dieser die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und auf das Lese regelt. Und auch hier haben bereits wichtige Arbeiten begonnen.

3.2 Folgerungen für einen optimierteren frühfremdsprachlichen Deutschunterricht

Die in Kapitel 3.1. zusammengefassten wichtigen Punkte des frühfremdsprachlichen Deutschunterrichts in türkischen bilingualen Grundschulen beziehen sich im wesentlichen auf vier Bereiche, nämlich i) allgemeine und interne Unterrichts- und Organisationsformen des Deutschunterrichts, ii) außerunterrichtliche bzw. außerschulische Angebote in

Deutsch, iii) Kontinuität der Spracherziehungsprogramme in allen Schulstufen und letztlich iv) den komplexen Bereich der Leistungsbewertung und Evaluation.

Im Folgenden werden zu diesen vier Kernbereichen Möglichkeiten und im weiteren Sinne auch Thesen für eine Optimierung des intensiven frühfremdsprachlichen Deutschunterrichts im türkischen bilingualen Grundschulsystem gegeben.

1. Organisations- und Unterrichtsformen des intensiven frühfremdsprachlichen Deutschunterrichts

Die Frage, wie der fremdsprachliche Deutschunterricht in den allgemeinen Organisationsplan der Schule integriert werden kann oder soll, ist eine grundsätzliche Frage mit entscheidender Bedeutung für die Gestaltung und den Stellenwert des Fremdsprachenprogramms. Die in türkischen bilingualen Grundschulen häufigste Form ist die des eigenständigen getrennten Deutschunterrichts mit einem fest eingeplanten Wochenstundenplan zwischen sechs und zehn Stunden. Das ist eine relativ hohe Stundenzahl gemessen an den Wochenstunden anderer Kernfächer. Die dahinter stehende Erwartung ist anspruchsvoll, aber durchaus erreichbar und die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass es wichtig ist, bereits begonnene Massnahmen zur Optimierung des Deutschunterrichts fortzusetzen. So stehen zunächst die Unterrichtsformen zur Diskussion:

These 1: Der intensive frühfremdsprachliche Deutschunterricht erfordert ein gleichberechtigtes Teamteaching.

Der fremdsprachliche Frühunterricht sollte so weit wie möglich in den allgemeinen Lehrplan integriert werden, so dass dieser praktisch als *normaler, verbindlicher Teil* des gesamten Schulbetriebs verstanden werden kann. Eine Fast-Normalität ist nur dann erreichbar, wenn der fremdsprachliche Unterricht sehr nah an den muttersprachlichen Unterricht rückt. Im Idealfall gelingt dies, indem der fremdsprachliche Deutschunterricht mit kurzen (bis zu 20 Minuten dauernden), täglichen Einheiten je nach Unterrichtsablauf und -thematik in den muttersprachlichen Unterricht integriert wird. Das erfordert aber eine ausgewogene Bilingualität des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin. Der Unterricht, der ausschließlich von muttersprachlichen Deutschlehrern, meist ohne oder mit nur geringen Kenntnissen der Schüler-Muttersprache Türkisch, abgehalten wird, kann zeitweise auch zu einer Ablehnungshaltung des Schülers führen, denn damit entfernt sich der fremdsprachliche Deutschunterricht von der Muttersprache des Kindes und Kinder brauchen, insbesondere in den ersten drei Grundschulklassen, Orientierung, Halt, Vertrautheit, kurz, eine gewohnte Normalität. Um dies zu erreichen ist in sprachhomogenen Klassen ein Teamteaching angebracht. Das bietet in beiden Sprachen die erforderliche Orientierung und auch einen positiven Transfer von der einen in die andere Sprache.

These 2: Ein koordiniertes Vorgehen zwischen dem muttersprachlichen Unterricht und dem Fremdsprachenunterricht unterstützt die Akzeptanz junger Lerner.

Eine gegenseitige thematische Annäherung des Unterrichts in der Muttersprache an den Unterricht in der Fremdsprache erhöht die Motivation und Bereitschaft des Kindes sich auch in dieser neuen Sprache zu bewegen. Konkret heißt das, dass die in der Muttersprache behandelten Sachthemen zeitlich parallel auch im Fremdsprachenunterricht didaktisiert werden sollten. In den ersten Klassen ist es auch wirkungsvoll an die vielfältigen Erfahrungen der Kinder mit Dialogen aus der Muttersprache anzuknüpfen.²⁰

These 3: Der interne Unterrichtsablauf sollte kindgerecht variantenreich sein.

Kinder wollen sich bewegen, wollen ausprobieren, neues entdecken, auf unterschiedliche Weise angesprochen werden. Diesem kindeigenen Verhalten sollte die interne Unterrichtsgestaltung durch facettenreiche Arbeitsformen zu begegnen versuchen. Neben einem festen, routinierten Ablauf sollten auch offene Formen Anwendung finden, die den an Lehr- und Arbeitsbuch orientierten Unterricht aufbrechen und Raum und Zeit für Freiarbeiten lassen. Ebenso wichtig ist es, schon sehr früh ein eigenständiges Arbeiten-Können und -Wollen des Kindes zu fördern, insbesondere im Hinblick auf die unterschiedlichen

Lernvoraussetzungen. Auch da gibt es mehrere Möglichkeiten des binnendifferenzierten Vorgehens. Vornehmlich lernstarke Schüler können so gezielter angeleitet werden, ohne dabei die anderen Schüler zu vernachlässigen. Ein Vorschlag dazu wäre die Erstellung eines Arbeitspasses mit Grundanforderungen, Aufgaben und zusätzlichen Aufgaben für Lernstarke als eine Möglichkeit für ein eigenverantwortliches Festlegen des eigenen Lerntempo und der Reihenfolge der zu leistenden Aufgaben.²¹

2. *Das außerunterrichtliche und außerschulische Angebot in Deutsch*

Ein unmittelbar an These 3 angebundener Aspekt ist die Frage nach möglichen Strukturen für eine aktive Anwendung des Deutschen außerhalb des Unterrichtsgeschehens wie auch außerhalb der Schule. Die Situation in der Türkei bietet für Deutsch als Fremdsprache kaum außerschulische Strukturen, es sei denn der Schüler oder die Schülerin hat im näheren Umfeld durch die Eltern oder andere Personen Zugang zur deutschen Sprache. Das ist jedoch nur in den seltensten Fällen gegeben. So fragt sich, in wie weit die Schule „außerschulische“ Sprachpraxis anbieten und mit gestalten kann.

Fremdsprachlicher Unterricht an europäischen Schulen mit vergleichbarem Konzept und Leistungsanspruch ist weitgehend in bilingualen Klassen organisiert, in denen die unterschiedlichen Zielsprachen jeweils auch die Muttersprache der Schüler sind. So bietet sich dem Schüler schon im Klassenzimmer die Chance des täglichen Sprechkönnens im regulären Unterrichtsablauf. Auch dies ist eine Idealfall-Regelung, die sich nicht so in der Türkei umsetzen lässt. Hinzu kommt die Erschwernis der Dominanz des Englischen, sei es in der PC- und Internetwelt, sei es im Bereich Reisen, Freizeit oder Sport. Das Deutsche hat keine nachhaltige bzw. vergleichbare Präsenz. Was kann die Schule tun?

These 4: Die Schule könnte die Unterrichtskonzeption so differenzieren, dass ein eigener Bereich für das Sprechen in Deutsch geschaffen wird.

Der Unterricht kann Einheiten auslagern, in denen ein freies Sprechkönnen möglich wird. Das Sprechkönnen erfordert im Vorfeld aber auch ein ausreichendes Verstehenkönnen. Das Hörverstehen als Teilfertigkeit kann gezielt in Vorlesestunden trainiert werden, unabhängig von gezielten zusätzlichen Strategieübungen im Unterricht. Auch die Sprechfertigkeit ist gezielt trainierbar, aber das ist nicht primäres Ziel des quasi-außerunterrichtlichen Sprechens. Vielmehr geht es darum, Freiräume zu schaffen, in denen sich die Kinder frei bewegen und sich je nach Interesse auch einbringen oder nicht einbringen können. Das kann zunächst einmal durch andere Räumlichkeiten geschehen. Neben dem Klassenzimmer können in weiteren kleineren Räumen unterschiedlichste Gegenstände aufgestellt werden- PCs, Tische, Stühle, Kissen, Spielzeuge, Bücher o.a. Materialien. Die Einrichtung der Zimmer sollte bewusst Bilingualität unterstützen und darin mehr zum Sprechen in Deutsch motivieren. Dies gelingt durch indirekte Anleitung in Form von Aktionsarbeiten: z. B. wir spielen ein deutsches Spiel, wir hören deutsche Musik und singen mit oder wir chatten im Internet mit deutschen Freunden aus deutschen Städten und vieles mehr.

3. *Kontinuität der fremdsprachlichen Programme in allen Schulstufen*

Der frühzeitige intensive Beginn mit Deutsch als erste Fremdsprache in der Vor- bzw. Grundschule ist ein noch relativ junges Konzept, entstanden als Folge der Verlängerung der Schulpflicht von fünf auf acht Jahre. Die Grundschule umfasst somit auch die Mittelschule und ist eine sehr wichtige Station zwischen Vorschule und Kindergarten als vorbereitende Einrichtung auf das Lese. So gesehen gibt es drei, wenn nicht sogar vier unterschiedliche Schulstufen, sofern die Mittelstufe auch separat betrachtet wird, mit jeweils anderem Schülerprofil und sukzessive dazu auch anderen Lernzielen, Lehrmethoden, Lehrmaterialien und auch anderen Lehrerkompetenzen.

These 5: Auch ein neu ansetzendes Fremdsprachenprogramm steht zunächst vor der Herausforderung, einen reibungslosen Übergang zwischen den verschiedenen Bildungsstufen in Bezug auf Lernziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden zu leisten.

Einer der zentralen Punkte ist die Gewährleistung von Kontinuität auf allen Ebenen. Das beginnt bereits mit der Frage, in wie weit die Kinder, die mit drei bis sechs Jahren im Kontext des frühfremdsprachlichen Begegnungskonzeptes im Kindergarten und in der Vorschule schon intensiv mit der Fremdsprache Deutsch in Berührung gekommen sind, ihre Grundeinstellungen in die Grundschule mitnehmen können und wie weit die Grundschule diese mit in ihr weiteres Konzept integrieren kann.

Es ist bekannt, dass Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren anders an eine Fremdsprache herangehen als Kinder ab sechs bzw. acht Jahren. Sie imitieren viel, sprechen unbewusst nach und lernen vornehmlich spielerisch, motiviert durch das kindeigene Neugier- und Entdeckerverhalten. Was in der Zielsprache geäußert werden kann, sind an Handlungen und konkrete Einstellungen gebundene Sprechversuche, nichts davon ist zu Beginn bewusst. Mit dem Übergang in die Grundschule müsste darüber nachgedacht werden, wie dieses noch unstrukturierte automatisierte Sprechenkönnen ohne größere Verluste bewusster gemacht werden kann. Denn mit der Einschulung ändert sich sehr viel für das Kind. Es kommen die *basic skills* wie Lesen, Schreiben und Rechnen und weitere Anforderungen hinzu, die das bisherige, eher ungesteuerte Lernen anders akzentuieren. Auch die Fremdsprache wird dann zu einem bloßen Lernfach.

Um dem zu begegnen spielt der weitestgehende Einbezug der Fremdsprache in das allgemeine Erziehungskonzept eine ganz wesentliche Rolle. Dies gelingt durch ein bewusstes Abstimmen der pädagogisch-didaktischen Konzepte des Muttersprachenunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts. Denkbar ist, dass die im Muttersprachenunterricht verteilten Lernstrategien auf die Zielsprache übertragen werden können, denkbar ist auch eine Koppelung der Sachthemen in beiden Erziehungsprogrammen.

These 6: Kontinuität hat weitreichende Konsequenzen für die Lehrplangestaltung, Organisation des Sprachunterrichts und die Lehrerbildung.²²

In der Lehrplangestaltung wie auch in der Organisation des Lehrstoffs heißt Kontinuität, dass sich bestimmte Themen als fester Bestandteil des curricularen Konzeptes auf allen Schulstufen zirkular wiederholen. Bei der Auswahl der Themen kommt es darauf an, die Themen aus der Welt und dem Alltag mit konkretem Bezug zum Kind und Schüler in seiner Welt und seinem Alltag zu wählen.²³ Weiterhin ist es wichtig, diese Themen je nach Anforderung und Schulebene jeweils unterschiedlich zu strukturieren und zu didaktisieren.

4. Leistungsbewertung und Evaluation

These 7: Der frühfremdsprachliche Deutschunterricht erfordert andere Maßstäbe der Bewertung und Evaluation

Ausgangspunkt für den immer noch schwierigen Bereich der Leistungsbewertung ist zum einen die Erkenntnis, dass Kinder besser in einer angstfreien und ungezwungenen, ihnen vertrauten Umgebung und Atmosphäre lernen. Zum anderen gilt als erwiesen, dass der Sprachlernprozess bei Kindern ein individueller, eigener Vorgang ist, der von Kind zu Kind in der Intensität und Reihenfolge der einzelnen Phasen unterschiedlich ablaufen kann. Beides kommt erschwerend hinzu, wenn es darum geht, den Sprachstand eines Kindes und das angebliche Können zu beschreiben und zu bewerten.

Der Einsatz alternativer Beschreibungsinstrumente der Schülerleistung ist eines der zentralen Themen der europäischen Spracherziehung. Ein Ergebnis ist das Portfolio,²⁴ das auch schon in der Grundschule getestet wird.²⁵ Für den Einsatz des Portfolios auch in der frühfremdsprachlichen Erziehung spricht sehr viel. Beispielsweise beginnt damit bereits relativ früh eine Sensibilisierung für die eigenen Lernprozess und mit Hilfe unterschiedlicher Anforderungsprofile können auch individuelle Nuancen eines jeden Kindes erfasst werden. Zudem legt das Portfolio den Schwerpunkt auf den Lernfortschritt und Lernerfolg und stellt die weiteren Lernschritte des Kindes gezielt zusammen. Das Portfolio ist so gesehen weit mehr als nur ein Instrument für eine möglichst konkrete schülerbezogene Dokumentation. Es ist auch ein Beratungs- und Rückmeldeinstrument.

Der Einsatz des Portfolios für Englisch in der Grundschule ist noch in der Testphase, erste vorläufige Ergebnisse liegen vor, müssen aber sicherlich noch intensiver ausgewertet werden.²⁶ Das Portfolio ist grundsätzlich auch für den frühfremdsprachlichen Deutschunterricht geeignet. Allerdings ist es nicht in den ersten Klassen geeignet, denn eine sinnvolle Umsetzung erfordert eine systematische Verknüpfung von aufeinander abgestimmten Lernthemen und eine altersgemäß ausreichende Lesefertigkeit, neben einem guten Hörverständnis und einer spontanen Sprechbereitschaft. Auch die Kontinuität zu dem jeweils weiterführenden Niveau muss erkennbar und nachvollziehbar sein, wie auch in Übereinstimmung zum Portfolio eine differenziertere Hergehensweise bei der abschließenden Bewertung. Auch sollte mit dem Einsatz des Portfolios sukzessive über eine differenzierte Aufgabenstellung im Folgeunterricht nachgedacht werden. Als isoliertes Instrument, ohne direkten Bezug zum Schüler und zu den Lernthemen hat das Portfolio kaum eine Bedeutung. Wie weit das Portfolio die Fremdbeurteilung durch den Lehrer ganz aufheben kann, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht zu beantworten. Die türkischen Grundschulen haben mit dem Einsatz des Portfolios ab der dritten Klasse begonnen. Die Ergebnisse dieses ersten Testdurchlaufes werden im Laufe des nächsten Jahres vorliegen.

4. Schluss

Die vorliegende Arbeit hat grundlegende wie weiterführende Themen des frühfremdsprachlichen Deutschunterrichts am Beispiel der im Großraum Istanbul angesiedelten privaten Vor- und Grundschulen mit intensiven DaF-Programmen aufzuzeigen versucht. Einige der in diesem Kontext herausgearbeiteten Punkte sind ganz sicher an spezifische lokale Begebenheiten und Voraussetzungen gebunden. Der überwiegende Teil der hier ausgeführten Überlegungen und Thesen zum Thema des frühbeginnenden intensiven DaF-Unterrichts ist aber von grundsätzlicher Art und somit für alle Primarschulen mit intensivem fremdsprachlichem Deutschprogramm relevant.

Demzufolge kann und sollte der frühfremdsprachliche Deutschunterricht so früh wie möglich einsetzen. Der Erfolg eines solchen Konzeptes ist allerdings ganz entscheidend davon abhängig, wie gut die Ressourcen genutzt werden: dazu gehört der *geeignete* Lehrer, die *richtige* methodisch-fachdidaktische Konzeption, die *passende* Unterrichts- und Organisationsstruktur und die *Gewährleistung* von pädagogisch-konzeptioneller Kontinuität in den nachfolgenden Schulstufen.

Der hohe Leistungsanspruch der türkischen Grundschulen mit Deutsch als erster Fremdsprache und die nur geringe Relevanz des Deutschen neben Englisch stellen insbesondere bei der Arbeit mit Kindern ein deutliches Erschwernis dar. Hinzu kommt, dass die oben aufgeführten Ressourcen nicht immer optimal eingesetzt werden können. Das beginnt schon damit, dass der für den frühfremdsprachlichen Deutschunterricht in Frage kommende Lehrer sehr viel mehr an Kompetenzen benötigt als ein Deutsch-Fachlehrer der nachfolgenden Stufen. Auch die Unterrichtsformen variieren auf Grund der besonderen lokalen Bedingungen. Angestrebt sind diverse Arten des bilingualen Unterrichts, allerdings mit der Einschränkung, dass es sich um homogene Klassen handelt mit nur türkischsprachigen Kindern in einer einsprachigen Umgebung.

Alle in diesem Beitrag dargelegten Punkte des Konzeptes sind an diese wenigen, aber nachhaltigen Aspekte gebunden. Die zukünftige Arbeit wird sich, eng gekoppelt an europäische und internationale Entwicklungen, darauf konzentrieren, Curricula und Lehrpläne unter Einbezug der Übergänge von der Vorschule zur Grundschule und zum Lise weiter zu entwickeln und zu standardisieren. Und das ist eine wichtige Leistung im und für den Kontext der intensiven frühfremdsprachlichen Deutschdidaktik.

Literaturverzeichnis

- Akdo•an, Feruzan. (2003a). Die Deutschlehrausbildung in der Bewertung. Eine kritische Bestandsaufnahme nach der Hochschulreform. In Cak•r, Mustafa. (Hrsg.). *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei*. Aachen: Shaker, 259-275
- Akdo•an, Ferüzan. (2003b). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen. *Info DaF* 30, 1, 46-55
- Akdo•an Feruzan. (2003c). *Frühdeutsch. Aspekte zum Deutschunterricht an Grundschulen mit Deutsch als erster Fremdsprache*. Vortrag gehalten auf dem Internationalen Symposium „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und die Fremdsprachenausbildung in der Türkei“, Bursa, 17.-19.09.2003.
- Apeltauer, Ernst. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Bleyhl, Werner. (1995). Fremdsprachen an Grundschulen? Ja - aber! In Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 216-229.
- Bleyhl, Werner (Hrsg.). (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Huber, Armin (2003). Binnendifferenzierung als „tägliches Brot“. Eine Klasse mit Gymnasiasten, Haupt- und Realschülern. In Auswärtiges Amt Berlin (Hrsg.). *Begegnung* 2. Berlin, 26-30. Erhältlich unter http://www.dasan.de/pdf/Materialien/26-28_Binnendiff.pdf (letzter Zugriff: 24.04.2005)
- Hufeisen, Britta. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. Einleitung zum Themenheft. *Fremdsprache Deutsch* 20, 4-6.
- Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In Baumgarten, Nicole, Böttger, Claudia, Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.). (2003). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8, 2/3, 1-13. Erhältlich unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm (letzter Zugriff: 17.01.2005)
- Kielhöfer, Berndt, Jonekeit, Sylvie. (1998). *Zweisprachige Kindererziehung* (10. Aufl.). Tübingen: Stauffenberg.
- Legutke, Michael, Rösler, Dietmar. (2003). Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien: Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*. Tübingen: Narr, 209-245.
- Legutke, Michael. (2003). Das begonnene weiterführen... “ Was leistet der *gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* im Schnittfeld von Grundschule und weiterführenden Schulen? In Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 127-134.
- Legutke, Michael (2002). Sprachenportfolio für Grundschulen. Ergebnisse eines hessischen Pilotprojekts. *Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin*, 12/10, 329-331.
- Oksaar, Els. (1987). *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*. (2. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Peltzer-Karpf, Annemarie, Zangl, Renate. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Sarter, Heidemarie. (1997). *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Seebauer, Renate. (1997). *Fremdsprachen in der Grundschule: schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. Wien: Mandelbaum.

- Szagan, Gisela. (1996) *Sprachentwicklung beim Kind*. (6. Aufl.) Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tapan, Nilüfer. (2000). Der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht* 24/25, 40-69
- Vester, Frederic. (2001). Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf hervor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich. (28. Aufl.) München: Dtv.
- Wode, Henning. (1993). *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Zangl, Renate, Peltzer-Karpf, Annemarie. (1998). Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs. Tübingen: Narr.

¹ Siehe <http://www.eurydice.org/Documents/FLT/De/FrameSet.htm> , Kurzfassung, S.26. (letzter Zugriff 14.01.2005)

² Vgl. dazu Peltzer-Karpf (1998), Szagan (1996), Zangl (1998), Kielhöfer (1998), Seebauer (1997), Sarter (1997), Oksaar (1987).

³ Vgl. dazu <http://www.eu.daad.de> . (letzter Zugriff: 14.01.2005)

⁴ Zum Fremdsprachenangebot an deutschen Grundschulen vgl. die Beiträge unter <http://www.schulen-ans-netz.de/internationales/infoletter/il22.php> . (letzter Zugriff: 14.01.2005)

⁵ Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> , siehe auch Legutke (2003).

⁶ Vgl. Tapan (2000: 40 -69).

⁷ Zahlen: Weltweit lernen ca. 20 Mio. Menschen Deutsch. Davon entfällt t der größte Teil auf die GUS Staaten (Gemeinschaft unabhängiger Staaten) mit 40%, 22% auf die EU -Beitrittsländer und 6% auf Europa ohne EU.

⁸ Bei den hier genannten Zahlen, die das IC -Büro des DAAD in Istanbul für 2004 zusammengestellt hat, handelt es sich um vorläufige und nicht verbindliche. Zu diesen Zahlen hinzu kommt noch eine nicht zu verkennende Dunkelziffer, die nur schwer zu ermitteln ist. Dabei handelt es sich um das zunehmende Interesse staatlicher Grundschulen für einen möglichst frühen Beginn des Deutschunterrichts noch vor dem lehrplanmäßigen Beginn des Englischen in der 4. Klasse.

⁹ Türkeiweit gibt es 50 Hochschulen, an denen Deutsch in irgendeiner Form fester Bestandteil des Studienplans ist. Die Gesamtzahl der Studenten, die Deutsch lernen, beläuft sich auf ungefähr 17.000. (Zahlen aus der Erhebung der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache StADaF 2000); zur Reform in der Deutschlehrausbildung, vgl. Akdoğan (2003a).

¹⁰ Das sind dennoch beachtliche Zahlen, die die zunehmende Rolle und Bedeutung des Deutschen im türkischen Schul- und Bildungssystem verdeutlichen. Dies bestätigt sich auch im Vergleich zu der Rolle und Bedeutung des Deutschen in Frankreich. Hier gibt es ca. 48.000 Schulen, in denen eine bzw. mehrere Fremdsprachen angeboten werden. Davon sind ca. 18.000 DaF -Schulen mit ca. 1.3666.000 DaF -Schülern. Anteilmäßig ist die Differenz zwischen Deutsch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache nicht ganz so groß. 59% entfallen auf Deutsch als erste Fremdsprache und 40% auf Deutsch als zweite Fremdsprache. (Zahlen aus der Erhebung der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache StADaF 2000), vgl. Akdoğan (2003b).

¹¹ Gemeint ist die C1 oder sogar C2 Stufe gemäss des Europäischen Referenzrahmens.

¹² In diesem Beitrag geht es nicht darum, die wesentlichen Punkte für einen Frühbeginn und/oder empirisch gesicherte Thesen zum Sprachlernvermögen bei Kindern und daraus abgeleitete Thesen für ein frühes Fremdsprachenlernen noch einmal zur Diskussion zu stellen. Diese Punkte werden ausführlich in Akdoğan (2003c) dargestellt. Zum Spracherwerb vgl. Vester (2001), Wode (1993), Apeltauer (1997).

¹³ <http://www.schulen-ans-netz.de/internationales/infoletter/il21.php>. (letzter Zugriff: 14.01.2005)

¹⁴ Vgl. dazu ein Zitat von Britta Hufeisen: "Wer eine neue Fremdsprache lernt, nimmt auf alle Sprachelemente Bezug, die im Kopf gespeichert sind: Wissen, Lernerfahrungen, Strategien". (Hufeisen 1999: 5, vgl. auch Bleyhl (1995, 2000).

¹⁵ Vgl. Hufeisen (2003).

¹⁶ Vgl. <http://www.eurydice.org> , <http://www.schulen-ans-netz.de/internationales/infoletter/il22.php>. (letzter Zugriff: 14.01.2005)

¹⁷ Vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/portfolio/index.html>. (letzter Zugriff: 14.01.2005)

¹⁸ Vgl. dazu <http://www.dasan.de/j/daf/inhalte/weiterecurr.htm> . (letzter Zugriff: 14.01.2005)

¹⁹ Fremdsprachlicher Frühbeginn und innovative Unterrichtsmethoden legen eine Überprüfung der Erstausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern nahe. Über die erforderliche Kompetenz und die Qualifikationen eines Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrers in der Primarstufe vgl. die Nürnberger Empfehlungen: <http://www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/>. (letzter Zugriff: 14.05.2005)

²⁰ Die Frage der gleichzeitigen oder nachfolgenden Alphabetisierung in der Fremdsprache wird hier ausklammert.

²¹ Vgl. Huber (2003).

²² Auf die Lehrerbildung an türkischen Universitäten werde ich in diesem Beitrag nicht eingehen.

²³ Als einige grundlegende Themen, die in sehr vielen Rahmenplänen auch genannt sind, bieten sich die folgenden an: „Ich und meine Familie, mein Umfeld, in der Schule, meine Freizeit, meine Hobbies, Ferien und Reisen, Natur und Umwelt, ich und die Medien, was ich lese, was ich später werden will“ Es handelt sich dabei allerdings nicht um einen Kanon – insofern ist es wichtig, die Themen flexibel und situationsbedingt zu handhaben und ggf. zu ergänzen oder zu variieren.

²⁴ Zum Portfolio vgl.: <http://www.foxus.de/ps/sprachenportfolio/index.html> und <http://www.grundschule-englisch.de/pdf/portfolio.pdf>. (letzter Zugriff 14.01.2005)

²⁵ Vgl. Legutke (2002).

²⁶ Zu den Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern vgl. <http://www.schulen-ans-netz.de/internationales/infoletter/i124.php>; zu den Ergebnissen des Immersionsprojektes in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein unter der Leitung von Prof. Wode vgl. <http://www.fmks-online.de>. (letzter Zugriff: 14.01.2005)