

ANA PETRAVIĆ
ANA ŠENJUG GOLUB
SIEGFRIED GEHRMANN (HRSG.)



DEUTSCH VON ANFANG AN FRÜHES DEUTSCH- LERNEN ALS CHANCE

PERSPEKTIVEN AUS SÜDOSTEUROPA

WAXMANN



UNIVERSITY OF ZAGREB
FACULTY OF TEACHER
EDUCATION



CENTER FOR EUROPEAN EDUCATION
ZENTRUM FÜR EUROPÄISCHE BILDUNG
CENTAR ZA EUROPSKO OBRAZOVANJE

GOETHE
INSTITUT

Sprache. Kultur. Deutschland.

**ANA PETRAVIĆ
ANA ŠENJUG GOLUB
SIEGFRIED GEHRMANN (HRSG.)**

DEUTSCH VON ANFANG AN FRÜHES DEUTSCHLERNEN ALS CHANCE

PERSPEKTIVEN AUS SÜDOSTEUROPA

WAXMANN 2018
MÜNSTER – NEW YORK



Auswärtiges Amt

Dieses Projekt wurde finanziert durch Mittel des Auswärtigen Amts.
Die Federführung und Projektleitung lag beim Goethe-Institut Istanbul.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3754-8

© 2018 Waxmann Verlag GmbH
www.waxmann.com, info@waxmann.com

Goethe-Institut Istanbul
Yeniçarsi Cad 32, 34433 Beyoglu, Istanbul, Türkei
info@istanbul.goethe.org
www.goethe.de/istanbul

Projektleitung: Melanie Späthe und Verena Sommerfeld
Redaktion: Melanie Späthe
Grafische Gestaltung & Satz: Anna Lotte Kammin
Bildnachweis: Europakarte © kartoxjm/fotolia.com
Druck: Těšinská tiskárna, Tschechien
Printed in Europe.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALT

- 6 Heike Uhlig
Vorwort
- 8 Ana Petravić, Ana Šenjug Golub, Siegfried Gehrman
Deutsch von Anfang an
Eine Chance für (europäische) Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung in Südosteuropa
- 20 Ana Petravić, Ana Šenjug Golub
Deutsch von Anfang an
Empfehlungen zum Frühen DaF-Lehren und -Lernen aus Südosteuropa
- 28 Ana Petravić, Ana Šenjug Golub
Frühes Deutsch in Kroatien
Ist-Stand und Perspektiven
- 66 Enisa Turić
Deutsch von Anfang an
Frühes Deutschlernen in Bosnien und Herzegowina
- 100 Olivera Durbaba
Frühes Deutschlernen in Serbien
Von einer langen Tradition zu ungewissen Perspektiven
- 118 Emina Avdić
Frühes Deutschlernen in der Republik Mazedonien
Bestandsaufnahme und Ausblick
- 140 Antigoni-Melissa-Iris Chatziioannou, Iliana Kikidou,
Soultana Papadimitriou, Olga Papadopoulou
Frühes Deutsch in Griechenland
Zwischen Anspruch und Realität
- 168 Feruzan Gündoğar, Birsen Sayınsoy Özunal
Frühes Deutsch in der Türkei
Bestandsaufnahme und Herausforderungen
- 190 **Autorinnen und das Herausgeberteam**
- 194 **Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer**

VORWORT

HEIKE UHLIG

Wer eine Fremdsprache erlernt, dem öffnen sich Türen. Mehrsprachigkeit ist ein Schlüssel zur Verständigung in einem internationalen Umfeld, sie ermöglicht Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und eröffnet Perspektiven im Berufsleben. Im frühen Kindesalter mit dem Erlernen von Fremdsprachen zu beginnen ist eine Tendenz, die sich besonders in Südosteuropa in den letzten Jahren verstärkt hat. Hiervon profitiert natürlich auch die deutsche Sprache.

Das Projekt „Deutsch von Anfang an“, wurde in den Jahren 2016 und 2017 vom Goethe-Institut Istanbul koordiniert und setzt an dieser Stelle an. Expertinnen und Experten aus Bosnien-Herzegowina, Griechenland, Kroatien, Mazedonien, Serbien und der Türkei nahmen an dem Projekt teil.

18 Lehrerinnen aus den teilnehmenden Ländern wurden als Fortbildnerinnen zum Thema Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich qualifiziert. Grundlage der Fortbildung ist das vom Goethe-Institut entwickelte Programm „DaF für Kinder“ in der Fort- und Weiterbildungsreihe „Deutsch lehren lernen“. Die Fortbildnerinnen werden nun selbst durch Fortbildungen in ihren Ländern die Qualität des Deutschunterrichts im Primarbereich fördern.

Weiterhin wurde der Stand des frühen Deutschunterrichts durch Expertengruppen der teilnehmenden Länder dokumentiert. Im Fokus stand hierbei die kritische Auseinandersetzung mit den zentralen Fragen des frühen DaF-Unterrichts. Die vorliegende Publikation ist das Ergebnis dieser umfassenden und multiperspektivischen Betrachtung des frühen Deutschunterrichts und umfasst Länderberichte aus den sechs teilnehmenden Ländern sowie Handlungsempfehlungen für den frühen Deutschunterricht.

Besonderer Dank gilt vor allem den Expertengruppen und dem Herausgeber-Team, die mit großer Sorgfalt und viel persönlichem Engagement die Publikation der Länderberichte ermöglicht haben. Ebenso gilt unser Dank den Fortbildnerinnen für Frühes Deutsch in den teilnehmenden Ländern, die durch ihr Mitwirken den multinationalen Charakter des Projekts in die Praxis getragen haben.

Die kooperative und sehr erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Bereichen der Bildungslandschaft sowie der multinationale Austausch haben einen Diskurs zu frühem Deutschunterricht angestoßen, der durch diese Publikation sichtbar wird. Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre und hoffen, dass der hier begonnene Dialog zur Förderung des frühen Deutschunterrichts intensiv fortgeführt wird.

Heike Uhlig,
Leiterin der Abteilung Sprache in der Zentrale des Goethe-Instituts

DEUTSCH VON ANFANG AN

**EINE CHANCE FÜR (EUROPÄISCHE)
MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULISCHEN
BILDUNG IN SÜDOSTEUROPA**

ANA PETRAVIĆ
ANA ŠENJUG GOLUB
SIEGFRIED GEHRMANN

Das Frühe Fremdsprachenlernen befindet sich bereits seit einigen Jahrzehnten im Fokus der Bildungspolitik in Europa. Vergleicht man die Daten zum Fremdsprachenlernen in Europa in den letzten 25 Jahren wird die Tendenz deutlich, den Fremdsprachenunterricht immer früher vorzulegen bzw. in der Primarschulbildung zu verankern (Eurydice/Eurostat 2012). Wurde 1994 die erste Fremdsprache als Pflichtfach in der Primarstufe nur in einzelnen europäischen Ländern unterrichtet, bilden aktuell die Länder, in denen kein obligatorischer Früher Fremdsprachenunterricht stattfindet, eher eine Ausnahme (*ibid.*). Darüber hinaus ist der Trend zu beobachten, die zweite Fremdsprache im Rahmen der Pflichtschulbildung zu verorten, und zwar vereinzelt bereits im Primarbereich. Je nach Bildungssystem beginnt dieser Unterricht hauptsächlich in der 4., 5. oder 6. Klassenstufe (*ibid.*).

Die Gründe für diese Entwicklungen sind vielfältig. Von einer bildungspolitischen Warte aus betrachtet stehen zwei Begründungskomplexe im Vordergrund. Zum einen geht es um die zentrale Aufgabe jedes nationalstaatlichen Bildungssystems, Heranwachsende für die aktive Teilhabe an und Nutzung von zunehmend internationalisierten bildungsbezogenen, kulturellen und wirtschaftlichen Angeboten und Chancen im In- und Ausland zu befähigen, sowie durch eine ständige Verbesserung der Qualität von Bildung die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Landes zu sichern und zu steigern. Zum anderen widerspiegeln der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts und die Einführung der zweiten Fremdsprache als Pflichtfach gesamteuropäische Empfehlungen in Bezug auf die Bedeutung des Fremdsprachenlernens für die Erhaltung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in Europa, hier mit Ziel, über das Erlernen möglichst vieler Fremdsprachen das gegenseitige Verstehen zu fördern und das Zusammengehörigkeitsgefühl in Europa als Grundlage der Ausbildung einer europäischen Identität zu stärken (vgl. Gehrmann/Knežević 2011).

Für diese beiden Argumentationsstränge ist die Mehrsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger in Europa von größter Relevanz. Sie wird daher als „neue Schlüsselkompetenz“ betrachtet, und zwar im Sinne der *europäischen Mehrsprachigkeit*, verstanden als Beherrschung von zwei weiteren europäischen Sprachen neben der Muttersprache (vgl. exempl. KOM 1995, KOM 2005). Über die pragmatische Ebene der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz in mehreren Sprachen hinaus, betont dieses Mehrsprachigkeitskonzept mit Nachdruck die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens und der fremdsprachlichen Kommunikation. Die Mehrsprachigkeitskompetenz und die interkulturelle Kompetenz bedingen einander und ergänzen sich (vgl. exempl. Beacco/Byram/Cavalli/Coste/Egli Cuenat/Goullier/Panthier 2010). In diesem Zusammenhang kommt dem Frühen Fremdsprachenlernen eine überaus wichtige Rolle zu. Auch in den vielerorts multikulturellen Lernumfeldern bedeutet das Schulfach der ersten Fremdsprache für viele Kinder eine erste pädagogisch durchdachte Begegnung mit einer neuen Sprache und Kultur. Das Frühe Fremdsprachenlernen bereitet die jungen Lernenden

sowohl auf schulische als auch auf lebenslange fremdsprachliche und interkulturelle Lernprozesse vor. Es eröffnet die Chance, mehrere Fremdsprachen im Bildungsverlauf zu erlernen. Je früher die erste Fremdsprache einsetzt, desto mehr Zeit und Raum wird für weitere Fremdsprachen und interkulturelles Lernen geschaffen.

Die Frage danach, welche Fremdsprachen nun in dieser komplexer werdenden Fremdsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitserziehung an Schulen angeboten werden sollten, scheint heutzutage zum Teil überflüssig geworden zu sein. Da Englisch als globale „Lingua franca“ notwendig zum Mehrsprachigkeitsrepertoire unserer Kinder und Jugendlichen gehört, geht es bereits seit geraumer Zeit eigentlich nur noch um die Frage, welche zusätzlichen Fremdsprachen außer Englisch in der Schule gelernt werden sollten. Die Reihenfolge der zu lernenden Fremdsprachen scheint ebenfalls nicht mehr problematisiert zu werden, denn in vielen europäischen Bildungssystemen wird Englisch verpflichtend als Eingangsschulfremdsprache angeboten bzw. vorgeschrieben. Die motivationalen Hürden, die durch diese Sprachenfolge für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen bei den Schülerinnen und Schülern entstehen können – *Wozu noch weitere Fremdsprachen, wenn Englisch sowieso für alles reicht?* –, werden offenbar in Kauf genommen. Dass Englisch als erste Fremdsprache in der Sprachenfolge eigentlich dem Mehrsprachigkeitskonzept zuwiderläuft, wird nur unzureichend bedacht. Empirische Untersuchungen, die belegen, dass mit Englisch auf Platz zwei der Sprachenfolge beide Fremdsprachen besser erlernt werden (vgl. exempl. Orešić 2003), werden kaum berücksichtigt. Unmittelbare Nützlichkeitsabwägungen von Seiten der Eltern und Schulleitungen bezogen auf die erwarteten globalen Reichweiten- und Kommunikationsgewinne durch Englisch und in dieser Hinsicht kurzsichtiges Effektivitätsdenken verdecken zurzeit den bildungs- und sprachenpolitischen Blick für sinnvollere Wege zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule. Hintergrund dieser Haltung ist nicht zuletzt der Einfluss von Kosten-Nutzen-Relationen in der schulischen Bildung, der im Bereich der Fremdsprachen dazu führen könnte, dass alle anderen Fremdsprachen außer Englisch zunehmend marginalisiert werden (Lüdi 2007).

Die europäischen Statistiken zeigen, dass Deutsch im Kontext der schulischen Mehrsprachigkeit meistens die Stellung der zweiten Fremdsprache innehat, und zwar in einem doppelten Sinne. Nach der Anzahl der Lernenden behauptet sich die deutsche Sprache in vielen Bildungssystemen als die nach Englisch am meisten gelernte Fremdsprache, und zwar insbesondere in den Ländern, die historisch, kulturell oder ökonomisch mit dem deutschsprachigen Raum verbunden sind. In der Sprachenfolge nimmt Deutsch sehr häufig die Stellung der zweiten Fremdsprache ein (Auswärtiges Amt 2015, Europäische Gemeinschaften 2008). Der europäische Trend, die zweite Fremdsprache in der Sprachenfolge als Pflichtfach einzuführen, kommt dieser Positionierung der deutschen Sprache positiv entgegen. Wenn der Unterricht der zweiten

Fremdsprache bereits in der Primarstufe einsetzt, eröffnet dies die Chance für die Stärkung des Frühen Deutsch.

DAS PROJEKT *DEUTSCH VON ANFANG AN*

Das Projekt *Deutsch von Anfang an*, das 2016 vom Goethe-Institut Istanbul ins Leben gerufen wurde, greift gerade diese Möglichkeit auf, indem es sich zum Ziel macht, Deutsch als zweite Fremdsprache ab einer frühen Klassenstufe in der Region Südosteuropa zu fördern. Diese Projektzielsetzung soll aber keineswegs die Bemühungen überschatten oder verdrängen, Deutsch in der Primarstufe als Eingangssprache in der Sprachenfolge je nach Standort, wo dies möglich ist oder eine entsprechende Nachfrage besteht, zu erhalten, zu unterstützen oder einzuführen. Ein besonderes Anliegen aller Teilnehmenden am Projekt *Deutsch von Anfang an* war es, mit diesem Projekt zusätzlichen Rückenwind für die deutsche Sprache im Bereich des Frühen Fremdsprachenlernens zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund hat das Goethe-Institut Istanbul Experten und Expertinnen aus Forschung und Unterrichtspraxis des Frühen DaF aus sechs Ländern – Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Kroatien, Mazedonien, Serbien und aus der Türkei – um folgende spezifische Projektziele versammelt:

- die Situation des frühen Deutschunterrichts in den teilnehmenden Ländern eingehend zu analysieren, um Stärken, Schwächen und Potentiale in diesem Bereich zu identifizieren,
- auf dieser Grundlage Empfehlungen zum Ausbau und zur Verbesserung des Frühen Deutschunterrichts zu entwickeln,
- parallel dazu ein regionales Multiplikatorinnen- und Multiplikatorennetzwerk aufzubauen, und zwar mit der speziellen Aufgabe, unterrichtspraktische Unterstützung für Frühes Deutsch zu gewährleisten.

Ausgehend von diesen Zielsetzungen erkundete das Projekt 2016 und 2017 die Wege zur Verbesserung der Qualität des Frühen Deutschlernens auf zwei Ebenen. Der erste Projektstrang richtete sich auf die kritische Auseinandersetzung mit den zentralen Aspekten des frühen DaF-Unterrichts, während sich der zweite mit unterrichtspraktischen Fragen beschäftigte. Beide Arbeitsfelder erforderten spezifische Projektaufgaben und -phasen.

Die Projektarbeit auf der Makroebene bezog sich zunächst auf die Entwicklung von einheitlichen Analysekraterien des Frühen Deutschunterrichts, die anschließend als Leitfaden für die Recherchen in den sechs Projektländern dienten. Diese umfassten folgende Schwerpunkte des Frühen Deutschlernens: bildungspolitische und systemische Rahmenbedingungen, curriculare Vorgaben, Lehr-/ und Lernmaterialien, Evaluation, Lehreraus- und Fortbildung sowie Zusammenhänge zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. Im Zuge der Analyse des Ist-Standes wurden aktuelle Herausforderungen des Frühen

DaF und Verbesserungspotentiale in jedem dieser Bereiche zunächst für jedes einzelne Land ermittelt. Auf dieser Grundlage konnten in einem weiteren Schritt Gemeinsamkeiten zwischen den am Projekt teilnehmenden Ländern identifiziert werden. Diese bildeten anschließend den Ausgangspunkt für die Formulierung von regional relevanten Handlungsempfehlungen.

Der auf die Mikroebene fokussierte Projektstrang war ebenfalls in mehrere Phasen unterteilt. Nachdem ein regionales Multiplikatorennetzwerk im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* mittels der Einheit 8 *DaF für Kinder* eine vertiefende Qualifizierung im Bereich des Frühen Deutsch erhalten hatten, hospitierten sie an ausgewählten Projektschulen, um Förderbedarf in der Unterrichtspraxis des Frühen DaF zu identifizieren. Vor dem Hintergrund der im ersten Projektstrang ausgearbeiteten Handlungsempfehlungen ermöglichte diese Art der Bedarfsanalyse die Formulierung von fortbildungsrelevanten Themen. Auf dieser Basis wurden anschließend Fortbildungseinheiten für DaF-Lehrkräfte der Projektschulen entwickelt und durchgeführt.

Die Ergebnisse beider Projektstränge bilden die Grundlage zur Optimierung des Frühen Deutschlernens in der Region Südosteuropa. Diese umfasst auf der einen Seite argumentierte Empfehlungen, die den identifizierten landesspezifischen Defiziten entgegengesetzt werden und als Handlungsbasis für konkrete Verbesserungsmaßnahmen zu verstehen sind. Auf der anderen Seite bietet sie ein Multiplikatorinnen-Netzwerk, so dass der Fortbildungsbedarf an Schulen durch den Einsatz von im Projekt ausgebildeten Unterrichtsexpertinnen, die sich auf diese Empfehlungen stützen, abgedeckt werden kann und so die Nachhaltigkeit des Projekts gesichert wird.

Unmittelbar zum Projektabschluss des Jahres 2017 werden die Projektergebnisse dem interessierten Fachpublikum und relevanten Akteuren und Entscheidungsträgern im Bereich der fremdsprachlichen Bildung und der Sprachenpolitik in zwei Formen zugänglich gemacht. Zum einen in Form der *Internationalen Konferenz für frühes DaF* im Dezember 2017 an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb, die in Kooperation mit dem Goethe-Institut Istanbul und dem Zentrum für europäische Bildung der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb ausgerichtet wird, auf der die Berichte zum Frühen DaF aus den Projektländern und die daraus entwickelten Empfehlungen durch Projektextpertinnen präsentiert werden. Parallel dazu werden auf der Konferenz vom Multiplikatorennetzwerk des Projektes *Deutsch von Anfang an* Fortbildungsworkshops zu relevanten Aspekten des Frühen DaF angeboten; der Austausch zwischen Forschung und Praxis wird durch wissenschaftliche Vorträge und Diskussionsrunden zu offenen Fragen des Frühen Deutschlernens angeregt. Zum anderen übermittelt die vorliegende Publikation Handlungsempfehlungen und Länderberichte in verschriftlichter Form. Auf diese Weise bietet *Deutsch von Anfang an* eine Basis für den Anfang

eines Überdenkens und intensiveren Handelns für Frühes Deutsch in den am Projekt teilnehmenden Ländern und in der Region Südosteuropa.

LÄNDERBERICHTE UND IST-STAND DES FRÜHEN DAF IN SOE

Der vorliegende Band enthält die Berichte zum Frühen Deutschlernen aus Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Kroatien, Mazedonien, Serbien und aus der Türkei. Die Reihenfolge der Beiträge in diesem Band folgt einer geographischen Linie vom Westen zum Osten im Sinne einer kulturhistorisch abnehmenden Relevanz des deutschsprachigen Raums für die Region Südosteuropa, um auf diese Weise sowohl landesspezifische als auch regional bedingte Besonderheiten des Frühen DaF deutlich zu machen.

Zum ersten Mal werden mit dieser Publikation die Gegebenheiten des Frühen DaF in jedem der am Projekt teilnehmenden Länder eingehend dargestellt und die Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit den jeweiligen Problembereichen diskutiert. Die Systematik und Analysenbreite der Länderberichte ermöglichen nicht nur einen präzisen Einblick in die Situation des Frühen Deutschlernens in den verschiedenen Bildungssystemen, sondern auch vergleichende Einsichten im Hinblick auf die Region. In ihrer Summe entwerfen die Beiträge dieses Bandes ein äußerst detailliertes und vielfältiges Bild der Region Südosteuropa. Dieses ist zum Teil von enormen Unterschieden geprägt, die primär auf historische und aktuelle legitime Bedingungen und Traditionen der jeweiligen Bildungssysteme zurückzuführen sind. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür liefern Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Mazedonien und Serbien, die vor etwa 25 Jahren im Rahmen eines gemeinsamen Staates vor vergleichbaren bildungspolitischen Ausgangsbedingungen standen. Heute aber weist das jeweilige Schulwesen dieser vier souveränen Staaten teilweise völlig disparate Rahmenbedingungen für Frühes Deutsch auf. Auf der anderen Seite zeigt das ermittelte Bild des Frühen DaF in der Region gemeinsame Entwicklungen. Diese zeugen von intensiven Bemühungen, gesamteuropäische sprachpolitische Entwicklungen und den internationalen Sprachlern- und -lehrforschungsstand auch für den Bereich des Frühen Deutschlernens fruchtbar zu machen.

Zwischen diesen zentripetalen und zentrifugalen Kräften gestalten sich die Rahmenbedingungen für Frühes Deutsch von Land zu Land sehr unterschiedlich. Während in Bosnien und Herzegowina, Kroatien und der Türkei intensive Bemühungen vorhanden sind, Deutsch auch als erste Fremdsprache in der Primarstufe zu erhalten und zu fördern, ist die Lage in Serbien und Mazedonien bedrohlicherweise auf einige Projektschulen reduziert. Da in diesen beiden Ländern sowie in Griechenland Englisch als verpflichtende Eingangssprache gilt, ist Deutsch ausschließlich als zweite Fremdsprache in der Sprachenfolge vertreten.

Die Möglichkeiten für Frühes Deutsch als zweite Fremdsprache fallen in den Projektländern sehr unterschiedlich aus. In den Bildungssystemen, in denen die zweite Fremdsprache wie in Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Mazedonien und Serbien in der 5. oder 6. Klassenstufe als Wahlpflichtfach einsetzt, findet der Deutschunterricht außerhalb des Rahmens des Frühen Fremdsprachenlernens im engeren Sinne (vgl. Widlok/Petravić/Org/Romcea 2010) statt.

Die Kriterien für die Regelungen der Sprachenfolge und Sprachenwahl weichen von Land zu Land ab und sind nicht immer transparent. Aus Mazedonien wird z. B. vom vorhandenen Interesse der Eltern und Kinder für den Frühbeginn berichtet, was aber von den zuständigen Behörden nicht berücksichtigt wird. In Serbien dagegen scheinen die Eltern mit ihren *English first* Argumenten lauter und durchsetzungsfähiger als die fachliche Gemeinde zu sein, die eine Sprachenfolge mit Englisch auf Platz zwei im Kontext der Mehrsprachigkeit befürwortet. In Bosnien und Herzegowina und in Kroatien führen neben den Eltern die Schulleitungen der jeweiligen Schulen das Hauptwort bei der Sprachenwahl bzw. bei der Bestimmung des Fremdsprachenangebots.

Unterschiedliche Rahmenbedingungen des Deutschlernens in Bezug auf das Anfangsalter, Lerndauer und Stundendeputat des Deutschunterrichts kommen deutlich in den anvisierten Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck. Diese variieren beim Abschluss der Sekundarstufe II für die erste Fremdsprache zwischen B1 und B2+ und für die zweite Fremdsprache zwischen A2 und B2.

Dieser Heterogenität stehen regionale Gemeinsamkeiten im Kontext der europäischen sprachpolitischen Entwicklungen sowie der Fremdsprachenlehr-/lernforschung und Fachdidaktik gegenüber. So kann man, zumindest auf einer deklarativen, bildungspolitischen Ebene, von einer Einlösung der europäischen Empfehlungen zum Erlernen zweier Fremdsprachen während der Pflichtschulzeit ausgehen. Durch den vorherrschenden Platz zwei in der Sprachenfolge als Wahlpflichtsprache erfreut sich Deutsch in diesem Kontext eines relativ festen Platzes in der schulischen Bildung der teilnehmenden Länder. Nur das kroatische Bildungssystem, in dem die zweite Fremdsprache immer noch nicht zum Pflichtfach aufgewertet wurde, hinkt dieser Entwicklung nach. Bei der Umsetzung dieser systemischen Regelung des Erlernens zweier Fremdsprachen ergeben sich jedoch Schwierigkeiten bei der Sicherung der Kontinuität des Deutschlernens, sei es durch ein fehlendes weiterführendes Angebot an den Übergangsstellen im Bildungsverlauf bzw. beim Übergang von der einen in die nächsthöhere Bildungsstufe oder durch einen Mangel an DaF-Lehrkräften wie in Griechenland.

In allen sechs Projektländern ist eine deutliche Kompetenzorientierung des DaF-Unterrichts zu beobachten. Dies ist sicherlich der enormen Auswirkung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) und der begleitenden Projekte wie z. B.

des *Europäischen Sprachenportfolios* zu verdanken, ist aber in einem weiter gefassten Rahmen mit der allgemeinen Umorientierung der Bildung von der Input geleiteten Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung zu verstehen. Da ein solcher Paradigmenwechsel nur durch tiefgreifende Veränderungen in allen Bereichen des Fremdsprachenlehrens und -lernens möglich ist und im Bereich Frühes DaF wegen der spezifischen Zielgruppe noch anspruchsvoller ist, stellen die vorliegenden Länderberichte eine Art Diagnose dar, die verdeutlicht, inwieweit die entsprechenden Modernisierungsprozesse im Bereich der Curricula, Lehr- und Lernmaterialien, Evaluation, DaF-Lehrerbildung und -fortbildung sowie im Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis vorangeschritten sind bzw. wie sie sich im Frühen DaF bemerkbar machen.

Aus den Beiträgen wird deutlich, dass sich dieser Wechsel nicht gleichermaßen in allen analysierten Bereichen des Frühen DaF vollzieht und dass dadurch zum Teil erhebliche Reibungen und Schwachstellen entstehen. In der Modernisierung des DaF-Unterrichts scheinen am weitesten die **Curricula** gediehen zu sein. Sie beziehen sich in allen Projektländern ausnahmslos auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001), liegen im vorherrschenden Kompetenztrend und implementieren die gängigen methodisch-didaktischen Prinzipien des Frühen Fremdsprachenlernens. Im Vordergrund steht die kindgerechte Entwicklung der kommunikativen Kompetenz; die interkulturelle Dimension wird mitintegriert. Indem die Curricula aber durch ihren *Outcome* Formulierungen die lange vorherrschende *Input* orientierten Lehrpläne ersetzen, eröffnen sie eine der grundlegenden Fragen dieses kompetenzgeleiteten Umbruchs, und zwar die nach den Umsetzungspotenzialen dieses neuen Unterrichtskonzeptes spezifisch im Bereich des Frühen Fremdsprachenlernens.

Betrachtet man die DaF-Lehrkräfte als zentrale *Agenten der Veränderung*, ist es notwendig, dass sie in ihrem unterrichtlichen Tun und Handeln durch entsprechende Aus- und Fortbildung sowie durch unterstützende „Unterrichtswerkzeuge“ (Lehr- und -lernmaterialien sowie Evaluationsinstrumente und -verfahren) Hilfestellung erfahren. In keinem der teilnehmenden Länder ist aber die Situation in den genannten Bereichen zufriedenstellend. Vergleicht man die **DaF-Lehrer/-innenbildungen** in den Projektländern wird deutlich, dass sie bis auf die Ausnahme der Türkei und eines einzigen Studiengangs in Kroatien, dem DaF-Studium an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb für die Klassen 1-8, primär fachgermanistisch strukturiert sind. Darüber hinaus ist im Rahmen der DaF-Lehramtsstudiengänge keine schulstufen- und altersstufenspezifische Spezialisierung möglich bzw. werden Lehrkompetenzen für Frühes Deutsch nur vereinzelt oder sporadisch vermittelt. Ebenso gibt es in diesen „germanistischen“ DaF-Studiengängen zu wenig oder kaum Lehrveranstaltungen zum Frühen Deutsch, während das Praktikum oft keine Begegnung mit der Praxis des Frühen DaF einschließt.

Die **Lehrerfortbildenden Instanzen** in den Projektländern – neben den offiziellen Stellen gehören zu den aktivsten Anbietern die Deutschlehrer/-innenverbände und die Goethe-Institute – versuchen dem Bedarf an Fortbildung nachzukommen. Gezielte Fortbildungsmaßnahmen mit dem Fokus Frühes Deutsch sind jedoch bis auf das Modul *DaF für Kinder* des Programms *Deutsch Lehren Lernen* des Goethe-Instituts eher Mangelware. Es fehlt an Langfristigkeit und Koordination unter den Anbietern sowie an *online* Unterstützung. In keinem der teilnehmenden Länder ist die Lehrerfortbildung im spezifischen Arbeitsfeld (Frühes) DaF verpflichtend.

Aus allen Projektländern bis auf Mazedonien wird sowohl von einheimischen als auch von internationalen **Lehr -und Lernmaterialien** aus dem deutschsprachigen Raum berichtet. Sofern sie neueren Datums sind, entsprechen diese zum großen Teil den Anforderungen eines Unterrichts, der kommunikative und interkulturelle Kompetenzen kindgerecht zu entwickeln versucht. Während die einheimischen Lehrwerke wegen eingeschränkter Ressourcen der inländischen Verlage möglicherweise äußerlich weniger attraktiv sind, weisen sie jedoch den entscheidenden Vorteil auf, die Ausgangssprache und -kultur der Kinder zu berücksichtigen. Die internationalen Lehrwerkpakete schneiden dagegen im Aspekt der zielkulturellen landeskundlichen Aspekte und der grafisch-technischen Attraktivität besser ab. Ein zentraler Befund des Projekts bezieht sich auf die Lehrwerkorientierung des Unterrichts. Die Lehrwerke und nicht die Curricula scheinen die Lehrkräfte in ihrem Unterrichtshandeln zu leiten.

Die lehrwerkzentrierte Lehr- und Lernkultur geht laut Länderberichten mit einer auf Noten fokussierten **Evaluationstradition** einher. Die Evaluationsbereiche entsprechen zwar dem Fertigungsbezug der curricularen Schwerpunkte, die ganzheitliche Evaluation im Sinne der *Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremdsprachenlernen* (Widlok/Petraović/Org/Romcea 2010) wird aber kaum umgesetzt. Alternative Evaluations- und Selbstevaluationsformen in Form von Sprachportfolios u. Ä. finden kaum Berücksichtigung. Eine systematische Evaluation der Lehrkräfte findet in keinem der Projektländer statt.

In Bezug auf die **Erforschung** des Frühen DaF kann den vorliegenden Beiträgen entnommen werden, dass je stärker das DaF-Lernen im Primärbereich des jeweiligen Landes verankert ist, desto intensiver wird dieser Bereich erforscht. In den Ländern dagegen wie Mazedonien und Serbien, in denen kaum Frühes Deutsch vertreten ist, ist ein diesbezügliches Forschungsinteresse kaum existent. Eine wichtige Rolle beim Austausch zwischen **Forschung und Praxis** spielen Deutschlehrer/-innen- und Germanisten/-innenverbände, Goethe-Institute und sonstige Organisationen, die sich wissenschaftlich oder unterrichtspraktisch mit dem (Fremdsprachen-)Lehren und Lernen befassen. In der Regel findet dieser Austausch in Form von Konferenzen, Tagungen, Tagungsdokumentationen und Zeitschriften statt. Das Frühe

DaF steht aber nur ausnahmsweise im Fokus dieses Wissenschafts-/Praxistransfers, so dass für diesen Bereich ein eklatanter Mangel an spezialisierten Treffen und Publikationsorganen zu verzeichnen ist.

Ermutigend ist, dass es zunehmend Beispiele zur Überschreitung der Grenzen des DaF-Klassenzimmers gibt, die den Kindern authentischen Kontakt mit den zielsprachlichen Lebenswelten ermöglichen. Das motivationale Potential solcher Lernformen wird mit Hilfe von internationalen, oft online-Schulprojekten und Austauschprogrammen genutzt.

EMPFEHLUNGEN ZUM FRÜHEN DAF IN DER REGION SOE

Die Befunde der Länderberichte zum Frühen Deutsch, die hier nur komprimiert bzw. in ihren Hauptakzenten dargestellt werden konnten, machten es möglich, im Dezember 2016 während eines Treffens der am Projekt teilnehmenden Expertinnen in Skopje Handlungsempfehlungen für die Region Südosteuropa zu diskutieren. Diese wurden anschließend verschriftlicht, ausgebaut und dem gesamten Expertinnenteam zur Stellungnahme vorgelegt. Im Anschluss an diese Einleitung werden sie in einer weiter entwickelten Fassung präsentiert.

Die Empfehlungen zum Frühen DaF-Lehren und Lernen in SOE beziehen sich auf alle sechs Bereiche des Frühen DaF, die im Rahmen des vorliegenden Projektes analysiert wurden. Diese betreffen: bildungspolitische und systemische Rahmenbedingungen, curriculare Vorgaben, Lehr- und Lernmaterialien, Evaluation, Lehreraus- und -fortbildung und die Verbindung von Forschung und Praxis. Sie machen deutlich, welche Verbesserungsmaßnahmen auf der Makroebene der systemischen Defizite und auf der Mikroebene der Unterrichtspraxis die Qualität des Frühen DaF fördern würden, bzw. welche Qualitätsstandards in den jeweiligen Segmenten eingehalten werden sollten.

Betrachtet man alle analysierten Bereiche in ihren wechselseitigen Beziehungen als Teile des komplexen Gebildes Frühes Deutsch wird deutlich, dass eine signifikante Verbesserung der Qualität des Frühen DaF entsprechende Optimierungsmaßnahmen in allen Bestandteilen dieses Systems voraussetzt. Eine solche umfassende Modernisierung ist aber illusorisch. Viel realistischer scheint der Ansatz einer allmählichen Verbesserung zu sein, denn auch kleine Fortschritte in Teilbereichen dieses komplexen Zusammenhangs können eine positive Wirkung auf die anderen Systemteile auslösen.

Als zentral greifen wir hier exemplarisch einen Bereich auf, dessen Qualitätsverbesserung auch die anderen, hier analysierte Komponenten des Frühen DaF positiv beeinflussen würde. Im Kontext der kompetenzgeleiteten Modernisierung des Frühen DaF-Unterrichts erscheint die Befähigung der Lehrkräfte zu begründeten autonomen Entscheidungen und zum selbstständigen unterrichtlichen Handeln sowie zur Reflexion

der Unterrichtsprozesse und -ergebnisse zentral. Würden die Lehramtsstudiengänge ein solches Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte ausbilden, würde dies langfristig die Qualität des Frühen DaF-Lernens in mehreren Aspekten betreffen. Denn solche Lehrkräfte verfügen über die Fähigkeit, die in den Curricula formulierten *Outcomes* zu operationalisieren und sie mit den jeweiligen Lernergruppen zu erreichen; sie können mit den Lehrwerken kritisch umgehen und auch bei einschränkenden Rahmenbedingungen alternative Evaluationsverfahren integrieren. Eine dementsprechende Erneuerung bzw. Ergänzung der DaF-Lehrer/-innenbildung kann auch in kleineren Schritten realisiert werden.

Am komplexesten dagegen sind die Qualitätsveränderungen der systemischen Rahmenbedingungen herbeizuführen. Signifikante Verbesserungen in diesem Bereich erscheinen aber im Kontext eines europäischen Mehrsprachigkeitskonzepts nicht unmöglich, erfordern aber gebündelte und auf Nachhaltigkeit orientierte Kräfte aller an der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule interessierten Akteure. Es muss der Öffentlichkeit und den Entscheidungsträgern sowie anderen relevanten Akteuren der sprachlichen Bildung die Einsicht vermittelt werden, dass z. B. die Öffnung der Sprachenfolge für andere Fremdsprachen außer Englisch als optionale Eingangssprache – wie zum Beispiel Deutsch – oder die Vorverlegung des Wahlpflichtfachs der zweiten Fremdsprache in die Primarstufe, nicht nur als Chance für Frühes Deutsch zu betrachten ist, sondern eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung darstellt.¹ Diese Publikation und die nachfolgenden Übersetzungen in den Landessprachen sollten zu einem solchen Überdenken der aktuellen Lage in den Projektländern Anstoß geben und Argumente liefern. Ebenso erhofft sich der vorliegende Sammelband, weitere Forschungen und Studien im Bereich Frühes Deutsch anzuregen.

¹ Als ein Beispiel hierfür sei hier die *Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit* (Gehrman/Petravić/Schroen/Tomljenović-Biškuć 2002) genannt.

Obwohl die Empfehlungen zum Frühen Deutschlernen aus den Beiträgen der Projektländer hervorgegangen sind, werden sie hier vor den Länderberichten präsentiert. Als Quintessenz des Projekts *Deutsch von Anfang an* stehen sie an herausragender Stelle – am Anfang der vorliegenden Publikation, um für die interessierte Leserschaft sofort greifbar zu sein.

Den Empfehlungen wünschen wir ein intensives, umsetzungsreiches Leben. Den Länderberichten, dass sie möglichst schnell von den positiven Entwicklungen überholt werden und dass wir schon bald die Situation des Frühen Deutsch in SOE aktualisieren müssen. Hierzu ist gemeinsames und länderübergreifendes Handeln wie in diesem Projekt erforderlich. Fangen wir deshalb an mit *Deutsch von Anfang an!*

LITERATUR

Auswärtiges Amt (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Verfügbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (1.8.2017)

Beacco, Jean-Claude/Byram, Michael/Cavalli, Marsa/Coste, Daniel/Egli Cuenat, Mirjam/Goullier, Francis/Panthier, Johanna.(2010): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strassbourg: Language Policy Devison, Council of Europe. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf (1.8.2017)

Europäische Gemeinschaften (2008): *Viele Sprachen für ein Europa. Sprachen in der Europäischen Union*. Verfügbar unter: https://www.nuernberg.de/imperia/md/europa/dokumente/infoservice/2009/sprachen_de.pdf (1.8.2017)

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strasbourg.

Eurydice/Eurostat (2012): *Schlüsselzahlen zu Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2012*. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143DE.pdf

Gehrmann, Siegfried/Knežević, Željka(2011): *Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: europäische Sprachenpolitik im „Kampf der Sprachen“*. In: Domović, Vlatka/Gehrmann, Siegfried/Krüger-Potratz, Marianne/Petravić, Ana (Hrsg.): *Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern*. Münster: Waxmann, 61–84.

Gehrmann, Siegfried/Petravić, Ana/Schroen, Michael/Tomljenović-Biškučić, Ljerka (2002): *Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit*. In: *Interkulturelle Studien* 38. *Mehrsprachigkeit macht Europa. Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit in Europa*, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik am Fachbereich 06, Universität Münster, 91–93.

KOM (1995) 590 *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Verfügbar unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (1.8.2017)

KOM (2005) 596. *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel: *Kommission der Europäischen Gemeinschaft*. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/DE/1-2005-596-DE-4-0.Pdf> (1.8.2018).

Lüdi, Georges (2007): *Braucht Europa eine Lingua franca?* In: Fischer, Roswitha (Hrsg.): *Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20/21 April 2006 an der Universität Regensburg*. Baden-Baden: Nomos, 128–148.

Orešić, Herta (2003): *Dva strana jezika u kurikulumu za osnovnu školu*. In: *Metodika* 3 (2002), 4, 57–63 [Zwei Fremdsprachen im Grundschulcurriculum].

Widlok, Beate/Petravić, Ana/Org, Helgi/Romcea, Rödika (2010): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. München: Goethe-Institut

DEUTSCH VON ANFANG AN

EMPFEHLUNGEN ZUM FRÜHEN DAF-LEHREN UND -LERNEN AUS SÜDOSTEUROPA

ANA PETRAVIĆ
ANA ŠENJUG GOLUB

Die vorliegenden Empfehlungen zum Frühen DaF gründen auf den Diskussionsbeiträgen der am Projekt *Deutsch von Anfang an* teilnehmenden Expertinnen, die während des Projekttreffens vom 3.-4. Dezember 2016 in Skopje gesammelt und besprochen wurden. Die Namen der Diskussions-teilnehmerinnen werden hier in alphabetischer Reihenfolge angeführt:

ASSOC. PROF. DR. EMINA AVDIĆ (MAZEDONIEN)

ANTIGONI-MELISSA-IRIS CHATZIOANNOU (GRIECHENLAND)

PROF. DR. FERUZAN GÜNDOĞAR UND ASS. PROF. DR. BİRSEN SAYINSOY ÖZÜNAL (TÜRKEI)

PROF. DR. ANA PETRAVIĆ (KROATIEN)

ADRIANA ŠVRAKA UND ENISA TURIĆ (BOSNIEN UND HERZEGOWINA)