

SPRACHUNTERRICHT IM EUROPÄISCHEN KONTEXT

Helga SCHWENK*

ÖZET

Bu makalede, Avrupa bağlamında dil eğitiminin durumu incelenecektir. Çıkış noktası olarak, Orta Avrupa'da anadil ve yabancı dil eğitimindeki tarihsel gelişmeler ve Avrupa Birliği'nin günümüzdeki çabaları ele alınacaktır. Bu arka planda, Türkiye'deki dil ve eğitim ilişkisi açıklanacaktır. Birinci bölümde, ilgili devletlerin karakterleri, coğrafi konumları, vatandaşlarının farklı dil topluluklarına aidiyetleri ve tarihi bağlamda eğitim anlayışları tarafından şekillendirilen dilsel çeşitliliğin tasviri yapılacaktır. İkinci bölümde, meşruluk gerekçeleri, didaktik hedefler ve dil eğitim metodlarına değinilerek, herşeyden önce yabancı bir ülkede o ülkenin dilinin öğrenilmesini destekleme programının, başarıyla gerçekleştirilmesiyle birlikte Avrupa ile bütünleşme çerçevesinde yenilenmesi hakkında bilgi verilecektir. Üçüncü bölümde, iki yeni eğilim incelenecektir: yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması ve yabancı dilde alan dersleri verilmesi. Bu bağlamda, ikidilli okul modelleri ele alınacak ve dünya dili haline gelen İngilizce'nin yayılması örneğinden yola çıkılarak kültür politikaları boyutuna değinilecektir. Dördüncü bölümde ise, Türkiye'de yabancı dil öğreniminin durumuna bakılacaktır. Buna ilişkin olarak, devletin gelişmesi ile bağlantılı olarak, anadilde ve yabancı dilde eğitimin kültürel ve tarihsel bir taslağı çizilecektir. Diğer Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye'de çok önemli bir farklılık göze çarpmaktadır. Bunlar, Türkçe'nin diğer kültürlerin (Arapça ve Farsça) dilleri ile tarihsel bağları, geleneksel yabancı dil okul tipleri (azınlık okulları) ve dağınık genel okul sistemi. Altını çizmek gerekir ki, Türkçe'nin Hint-Avrupa dil ailesine ait olmayışı, gerçeklikle biraraya gelen şartlar altında Türkiye'de normal yollarla hiçbir yabancı dilin yeterli şekilde öğrenilmeyeceği tatsız inancına yol açıyor. Beşinci bölümde, geleceğe bir bakış yapılacak ve toplumların gelişimi için dil öğretiminin vazgeçilmez düşünce araçları olduğu değerlendirilecektir.

* Retired lecturer at Hacettepe University.

I

Europa ist traditionell ein Kontinent mit vielen Sprachen, die als Muttersprachen und Fremdsprachen in der Schule gelernt werden. Im Mittelalter war Latein die gemeinsame Sprache der Gelehrten, für das Volk gab es lediglich Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen. In der Neuzeit, beginnend mit der Renaissance und der Bibelübersetzung Luthers, gewannen die Volkssprachen mehr und mehr an Bedeutung, sie wurden zu Trägern der nationalen Kulturen und bekamen eine bedeutende Rolle in den staatlichen Erziehungssystemen. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Zunahme der Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert wurde ihre Rolle als Medium der Bildung und der Wissenschaft gestärkt.

Die klassischen Sprachen wurden an den Gymnasien weiterhin als kulturelles Erbe gelehrt, aber daneben traten dann zunehmend die lebenden Fremdsprachen. In Mitteleuropa etablierten sich nach und nach neue Zweige der höheren Bildung, die die ‚neueren‘ Fremdsprachen zu ihrem Schwerpunkt machten. Mit der Zeit ist das Lernen von fremden Sprachen zu einem normalen Bestandteil aller Schulen geworden. Diese Tendenz bekam nach dem Zweiten Weltkrieg neue Impulse und heutzutage, im Zeichen der Globalisierung und dem Zusammenschluss von Europa hat das Sprachenlernen eine gänzlich neue Dimension erhalten. Um die Thematik in vollem Umfang umgreifen und mit der türkischen Situation vergleichen zu können, ist es nötig, die wesentlichsten Teilaspekte in ihrem geschichtlichen Zusammenhang und je spezifischen Umfeld genauer zu untersuchen.

Folgende Fragen sind für uns interessant:

- Um welche und wie viele Schul - Fremdsprachen handelt es sich?
- In welchen Schultypen und -stufen wurden und werden sie in welchem Ausmaß unterrichtet?
- Mit welchen Zielen und Methoden werden sie gelehrt und gelernt?

Die Antworten fallen für die verschiedenen Länder unterschiedlich aus, denn es sind eine Reihe von Faktoren für diese Thematik verantwortlich.

Die wesentlichsten sind:

- Die Bedeutung der zu lernenden Sprache.

- Die geografische Lage des Landes, in dem der Unterricht stattfindet, seine Größe und die Reichweite der eigenen Sprache.
- Das kulturelle und politische Selbstverständnis des betreffenden Landes und sein Erziehungssystem.

Was die Wahl der ZIELSPRACHEN betrifft, so lässt sich in Europa folgende allgemeine Entwicklung im Gymnasialbereich beobachten: Nach der religiös motivierten Dominanz des LATEINISCHEN, das nicht nur der Gegenstand sondern auch das Medium des Unterrichts war, wurde im 17. und 18. Jahrhundert das FRANZÖSISCHE die „lingua franca“, die besonders der Adel in Wort und Schrift beherrschte. Lehrer waren sog. Sprachmeister, Personen, die die Sprache als Muttersprache beherrschten.

Im Zuge der Industrialisierung und mit der Zunahme der ökonomischen Kraft der anglo-amerikanischen Welt gewann das ENGLISCHE auch in Nord- und Osteuropa an Bedeutung und etablierte sich als Schulfach in Konkurrenz zu dem Französischen. Nach der Etablierung der Neuphilologien an den Universitäten in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts wurden die Sprachlehrer nun dort ausgebildet. Parallel dazu hatte der Neuhumanismus eine Wiederbelebung der „alten Sprachen“ - Latein und auch z.T. Griechisch als gymnasiale Schulsprachen mit sich gebracht; dabei ging es darum, die antiken Texte im Original lesen und verstehen zu können. Allgemein lassen sich also Latein, Französisch und Englisch als die gängigen Schulfremdsprachen im deutschsprachigen Raum bezeichnen. Der Unterricht begann zumeist in Klasse 5 mit einer Fremdsprache und wurde in den höheren Schulen mit einer zweiten ab Klasse 7 und einer dritten ab Klasse 9 fortgesetzt, wobei eine Unterteilung in „altsprachliche“ und „neusprachliche“ Gymnasien vorgenommen wurde.

Die Einführung des ENGLISCHEN in den europäischen Ländern, in denen es nicht die Muttersprache ist, ist zugleich auch mit dem demokratischen Trend im Zuge der Ausweitung der Bildungsbeteiligung in Zusammenhang zu sehen. 1964 wurde die Regelung „Englisch für alle“ in Westdeutschland eingeführt. - In den osteuropäischen Ländern, inclusive der DDR, hatte das RUSSISCHE, die Sprache der hegemonialen Macht, diese Stelle eingenommen. Es sei hier noch erwähnt, dass natürlich auch SPANISCH und ITALIENISCH sowie DEUTSCH einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht der europäischen Bildungssysteme einnehmen, oft erscheinen sie im Wahlpflichtbereich. Zudem sei an dieser Stelle auf die offiziell mehrsprachigen Staaten wie Belgien, Luxemburg, die Schweiz und Finnland hingewiesen, die aus der Natur ihrer Situation heraus natürlich besonderes Augenmerk auf einen für alle Staatsbürger verbindlichen umfassenden Sprachunterricht legen und ihn strikten Regelungen unterwerfen. Diese können auch Veränderungen erfahren, so etwa

in Finnland, wo bis in die siebziger Jahre die zweite Landessprache Schwedisch als erste Schulfremdsprache obligatorisch war, bis sie vom Englischen abgelöst wurde und nun in den meisten Regionen nachrangig behandelt wird.

In sehr vielen europäischen Ländern existieren neben dem Unterricht der Schulfremdsprachen und der Landessprache – im Bildungswesen allgemein als „muttersprachlicher Unterricht“ bezeichnet – noch zwei weitere Kategorien des Sprachunterrichts, nämlich der für *anerkannte Minderheiten* und der für *Migranten*. Für diese Personengruppen ist die offizielle Landessprache eine Zweitsprache. Beide Gruppen sind dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen zumeist einen niedrigen sozialen Status haben und dass sie vorwiegend im Pflichtbereich beschult werden. Dort wird für sie dann – unter günstigen Umständen – eigensprachlicher muttersprachlicher Unterricht angeboten. Die Qualität und der Umfang des Sprachunterrichts für die anerkannten nationalen Minderheiten schwankt von Land zu Land. Man denke etwa an das fest etablierte LAPPISCH in Finnland, Schweden und Norwegen oder auch an die Sprache(n) der Zigeuner in verschiedenen Ländern, an BASKISCH in Spanien und Frankreich u.a.m.

Bei den *Migrantensprachen* handelt es sich um die mitgebrachten Sprachen der früher angeworbenen „Gastarbeiter“, also vorwiegend um TÜRKISCH, SERBISCH, KROATISCH, ARABISCH etc., aber auch um solche Sprachen, die später Amtssprachen der Europäischen Gemeinschaften wurden, wie ITALIENISCH, SPANISCH, PORTUGIESISCH und GRIECHISCH. Der sog. „Herkunftssprachenunterricht“ beruht auf einer EG-Vereinbarung der siebziger Jahre. Er wurde für „Wanderarbeitnehmer“ konzipiert, mit der Zielsetzung, „die Integration im Gastland zu erleichtern und die Rückkehrfähigkeit der Betroffenen zu erhalten“.¹ Derweil leben Angehörige der vierten Generation dieser Personengruppen in ihren neuen Wahlheimaten, z.T. verfügen sie über deren Staatsangehörigkeit. Dieser „Herkunftssprachenunterricht“ befindet sich mittlerweile in einer Grauzone, er scheint weder weiterentwickelt noch konsequent abgeschafft zu werden. Eine interessante Verquickung der sprachlichen und sozialen Situation im Bildungswesen liegt in den Fällen vor, wo die Sprachen zugleich die Kriterien „Herkunftssprache“ und „Europäische Gemeinschaftssprache“ erfüllen (z.B. Spanisch u. Italienisch) und damit eine Aufwertung erfahren haben.

Schließlich seien noch zwei weitere Personengruppen fremder Herkunft und Sprache genannt; zum einen geht es um diejenigen, die im Zuge der *Dekolonialisierung* nach England, Frankreich und Holland kamen, auch die Staatsbürgerschaft dieser Länder besitzen, sich aber weiterhin von dem „Staatsvolk“ ethnisch und sprachlich unterscheiden. Und in Deutschland gibt es

¹ Vgl. dazu das Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht, BAGIV hrsg. 1985.

eine nicht unbedeutende Gruppe von *Spätaussiedlern*, die u.a. Russisch als Verkehrssprache mitbringen. Derartige Adressaten bekommen oft besonderen Unterricht mit dem erklärten Ziel des Sprachwechsels hin zur Staatssprache der neuen Heimat. In dem Zusammenhang werden zuweilen auch ‚Vorbereitungsklassen‘ eingerichtet, die den Integrationsprozess beschleunigen sollen. - Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass in den europäischen Ländern außer den gängigen Schulfremdsprachen Englisch, Deutsch, Französisch und Latein noch eine Vielzahl anderer Sprachen in den Schulen als Mutter- und Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden.

Um Verwirrungen in diesem Zusammenhang vorzubeugen, sei hier noch kurz auf die Phänomene DIGLOSSIE und BILINGUALITÄT hingewiesen. Während sich der erstere Begriff auf einen Staat mit mehreren anerkannten offiziellen Sprachen bezieht, haben wir es bei der Zweisprachigkeit mit Charakteristika von Individuen zu tun. Bei Diglossie gibt es der Natur der Sache gemäss natürlich auch eine große Zahl bilingualer Menschen, umgekehrt gilt das aber nicht. D.h. ein Staat mit sehr vielen bilingualen Menschen kann sich durchaus als monolingual verstehen. Je nach seinem Selbstverständnis wird die Bilingualität der Bürger als erstrebenswert und förderungswürdig angesehen oder im Bildungssystem einfach übergangen. Dabei ist die Frage, um welche Sprachen es sich handelt, von herausragender Bedeutung. Sind es international als „wertvoll“ angesehene Sprachen, so erfolgt eine positive Einstufung. Bei den „Zuwanderern“ – wie man heute in Deutschland sagt – wird die Zweisprachigkeit eher als Übergangsphänomen betrachtet und ein ‚Sprachwechsel‘ angestrebt. Von offizieller Seite wünscht man, dass sich die Neubürger dem Nationalstaat, der sich monolingual definiert, anpassen.

Betrachten wir die einzelnen Staaten ganz allgemein in Bezug auf die Frage, welche Rolle der Sprachunterricht in ihrem gesamten Erziehungssystem traditionellerweise spielt, so lässt sich sagen, dass sog. „kleine Länder“ mit geringer Fläche und Einwohnerschaft ungleich mehr Aufwand betreiben (müssen) als solche, bei denen eine internationale Sprache, allen voran Englisch, aber auch Französisch, Deutsch und Russisch die Staatssprache ist. Angehörige der großen Sprachgemeinschaften sind immer wieder überrascht - oder setzen voraus - , dass die Mitglieder der kleinen Sprachgemeinschaften über gute Fremdsprachkenntnisse verfügen. Hier sei gedacht an Länder wie Ungarn oder Holland, die sich traditionell am Deutschen orientierten, oder Finnland, wo immer schon sehr viele verschiedene Sprachen gelehrt werden.

Was die LEGITIMATION , DIDAKTISCHE ZIELSETZUNGEN und METHODEN des Sprachunterrichts betrifft, so sind sie im Laufe der Zeitgeschichte einem ständigen Wandel unterworfen. Die religiöse und humanistische Bildung zielte auf die Entwicklung der Persönlichkeit ab, gab dem lateinischen und griechischen Unterricht den Vorzug und trug entscheidend

zur Entwicklung der Philologie auf Hochschulebene bei. Dabei ging es vor allem um das Verständnis von Texten, die von den Schülern formal und inhaltlich anzueignen waren. Der Zugang wurde über einen starken Grammatikunterricht dargeboten. Der Lernende wurde in erster Linie mit den Unterrichtsgegenständen SPRACHSTRUKTUR und TEXT konfrontiert, die Aufmerksamkeit richtete man vorwiegend auf die Sprachform, was als Schulung des formal-logischen Denkens angesehen wurde.

Diese Herangehensweise, die für die hochbewerteten klassischen Sprachen charakteristisch ist, hatte im Schulwesen somit einen hohen Stellenwert, der in den späteren Neuphilologien teilweise noch als Legitimation herangezogen wurde. Doch können wir mit der Einführung des Französischunterrichts dann auch verstärkt politisch-gesellschaftliche Aspekte bezüglich der Motivation und Legitimation feststellen. Zum Lernziel wurde neben dem Textverstehen nun die Fähigkeit, sich in der Sprache ausdrücken zu können, zu „parlieren“.

Im Laufe der Geschichte des Sprachunterrichts ist dann der *utilitaristische* Ansatz, der auf die aktive Beherrschung der Zielsprache ausgerichtet ist, mehr und mehr in den Vordergrund gerückt und kann heute als der alles beherrschende angesehen werden. Das Schlagwort KOMMUNIKATION verbunden mit dem Verkehrswert der Zielsprache ist aus dem heutigen Fremdsprachunterricht nicht mehr wegzudenken. Insbesondere wird die Einführung des Englischen in jüngerer und jüngster Zeit damit begründet. Zugleich hat eine Ausweitung des Lernsituationen stattgefunden, sodass sowohl breitere Bevölkerungsschichten erfasst werden als auch ein früher Sprachlernbeginn in vielen Ländern eingeführt worden ist. *Im Zentrum des Unterrichts steht dementsprechend nunmehr nicht das Wissen um Sprachstrukturen und Textverstehen sondern die Fähigkeit des Lernenden, die Sprache aktiv zu gebrauchen, das „kommunikative Handeln“ des emanzipierten Bürgers, der sich im internationalen Kontext zurechtfindet.*

In unserem 21. Jahrhundert ist ENGLISCH zweifellos die am meisten benutzte Sprache – neben ca. 300 Millionen Muttersprachlern gibt es ca. 120 Millionen Menschen, die Englisch als Zweitsprache oder Fremdsprache gelernt haben, bei steigender Tendenz. In unserem Kommunikationszeitalter mit dem weltweiten Internet und der Flexibilität der Methoden und der Mobilität der Menschen kann man geneigt sein zu denken, dass die ganze Welt sich auf die Benutzung der englischen Sprache einigen wird. In letzter Konsequenz würden die jetzigen Nationalsprachen dann zu regionalen Dialekten absinken. Aber so weit ist es (noch) nicht. Gegenwärtig erfüllen die verschiedenen Sprachen noch ihre Funktion als Kulturträger und Identitätsstifter - und heutzutage legt man gerade in Europa besonders großen Wert auf den Erhalt der Sprachenvielfalt. Bei dem institutionellen Zusammenschluss Europas widmet man sich nach der

Konzentration auf die wirtschaftlichen und sozialen Bereiche nun auch dem kulturell-sprachlichen Sektor.

Wie stellt sich die Situation aus diesem Blickwinkel heraus dar? Auf der einen Seite haben die ständig zunehmenden Kontakte zwischen den Staaten und die Einführung der einheitlichen Währung EURO zu Beginn des Jahres 2002 bei den Institutionen und den Bürgern Europas die Nachfrage nach einem gemeinsamen Medium der Verständigung anwachsen lassen. Im EUROPARAT, der 1949 ins Leben gerufen wurde und nunmehr 41 Mitgliedsländer umfasst, hatte man sich aus pragmatischen Gründen von Anfang an auf den Gebrauch zweier Sprachen, nämlich ‚Englisch‘ und ‚Französisch‘, geeinigt. Auf der anderen Seite wurden und werden von eben dieser Institution große Anstrengungen unternommen, um die sprachlich-kulturelle Vielfalt des Kontinents zu erhalten und zu fördern. Zu den einschlägigen Programmen gehörten Initiativen zur Erleichterung des Lehrens von Fremdsprachen wie die Erstellung der Materialien für Englisch, Französisch und Deutsch *Threshold-Level*, *Un niveau- seuil* und *Kontaktschwelle*. Zudem bemüht man sich in letzter Zeit verstärkt, neue Wege des Sprachlernens aufzuzeigen und entfernt sich damit mehr und mehr von der Tradition des Unterrichts der Schulfremdsprachen. Neuere Ansätze propagieren das Fremdsprachenlernen innerhalb des gesamten Curriculums. Weiterhin sollen mehr Sprachen als zuvor in den schulischen Unterricht einbezogen werden und auch Teilkompetenzen, wie etwa rein mündliche Sprachbeherrschung, einen eigenen Stellenwert bekommen und entsprechend gewürdigt werden. Bei alledem liegt der Fokus auf den Lernern, den Bürgern Europas. In diesem Zusammenhang ist auch die Idee des *Sprachenportfolios* zu nennen, ein Sprachenpass, in dem für jeden einzelnen alle seine eigen- und fremdsprachlichen Kompetenzen dokumentiert werden. Damit wurde ein großer Schritt vorwärts zur Gleichberechtigung aller Sprachen und ihrer Sprecher gemacht und allgemein das Bewusstsein von Sprachbesitz im Sinne demokratischer Prinzipien gestärkt.²

Auch in der EUROPÄISCHEN UNION (EU) herrscht das erklärte Ziel, die Sprachenvielfalt in Europa zu erhalten und zu stärken. Da es sich um einen politisch akzentuierten Zusammenschluss handelt, sind alle Mitgliedsstaaten darauf bedacht, dass ihre Staatssprachen gleichrangig behandelt werden. Gegenwärtig gibt es 11 offizielle Sprachen in der EU und ein umfangreicher Sprachendienst sorgt durch Übersetzungen dafür, dass diese sehr aufwendige sprachenspolitische Regelung nicht über Gebühr verwässert wird. Die Vorgabe im Europaparlament ist, dass sich jeder Abgeordnete in der Staatssprache seines Landes äußern darf. Aus praktischen Gründen wird aber natürlicherweise dieser Aufwand oft reduziert zugunsten von transnationalen Verkehrssprachen.

² Vgl. The Europe of cultural cooperation

Die EU hat seit 1989 sehr umfangreiche und effektive Programme zur Förderung des Sprachenlernens entwickelt und finanziert. Sie konzentrieren sich allgemein auf Lehrerausbildungseinrichtungen, die Lehrerfortbildung und speziell auf die Entwicklung von Lernmaterialien für den Erwerb von weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen. Das diesbezügliche Programm LINGUA wurde später ausgeweitet und fortgesetzt. Es bezieht sich nun auf die Schulbildung als COMENIUS, die Hochschulbildung als ERASMUS, die berufliche Bildung als LEONARDO DA VINCI und die Erwachsenenbildung als GRUNDTVIG. Die bereitgestellten Gelder ermöglichen eine verstärkte Mobilität in Europa, vor allem unter Jugendlichen, Schülern und Studenten. Insbesondere ist die Einrichtung der „Sprachassistenten“ zu erwähnen, wodurch angehenden Sprachlehrern eine Chance gegeben wird, sich in dem Land der zu unterrichtenden Zielsprache aufzuhalten.³

Was die Zielsprachen dieser Sprachförderungsmaßnahmen betrifft, so handelt es sich um alle 11 Amtssprachen der EU, nach der Einwohnerzahl der Staaten geordnet sind dies: Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Holländisch, Griechisch, Portugiesisch, Schwedisch, Dänisch, Finnisch, sowie Luxemburgisch und Irisch, auch Norwegisch und Isländisch können einbezogen werden. Weiterhin wurde der Kreis der förderbaren Sprachen um die Amtssprachen von Rumänien, Ungarn, der Tschechischen Republik, Polen, der Slowakei, Estland, Lettland, Litauen, Bulgarien, Slowenien sowie Zypern (welche Sprache/n?) erweitert. Zusätzlich zu diesen Aktivitäten wurden auch Mittel für Maßnahmen zur Förderung von „Regional- und Minderheitensprachen“ bereitgestellt. Dabei geht es um Sprachen, „die traditionell von einem Teil der Bevölkerung eines Mitgliedstaates der Union gesprochen werden“. *Mundarten, Migrantensprachen und Kunstsprachen sind ausdrücklich ausgeschlossen*, heißt es in den Leitlinien. – Hier zeigt sich die machtpolitische Komponente im Kulturbereich in ähnlicher Weise wie bei der Wahl der zu lernenden Schulsprachen. Man vergegenwärtige sich zudem, dass die international anerkannten Weltsprachen generell durch die „Mutterländer“ unterstützt werden, vor allem durch Einrichtungen der USA sowie British Council, das Goethe Institut und Alliance Francaise.

Im europäischen Kontext beobachten wir also einen Trend hin zu verstärktem Sprachunterricht. Erklärtes Ziel ist es dabei, dass jeder EU Bürger neben seiner Muttersprache noch zwei weitere EU-Sprachen lernen soll, sodass er drei Gemeinschaftssprachen beherrscht; - so festgehalten im Weißbuch „Lehren und Lernen“ der EU-Kommission von 1995. Zweifellos wird eine der

³ Zwischen 1995 und 1999 wurden 13,2 Millionen C für diese Aktion bereitgestellt. An Lehrerfortbildungsmaßnahmen hatten zwischen 1995 und 1999 ca. 34.600 Lehrkräfte teilgenommen, 39 Millionen C wurden dafür ausgegeben. Der Jugendaustausch erfasst pro Jahr ca. 30.000 Jugendliche von mindestens 14 Jahren; in dem Zeitraum wurden 60 Millionen C dafür aufgewendet. Siehe: Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur

drei Sprachen *Englisch* sein. Mit der Ausrufung des Jahres 2001 als europäisches Jahr der Sprachen wurde dieser Appell untermauert.

II

Im Rahmen der Innovationen ist noch besonders auf zwei wichtige pädagogische Neuerungen hinzuweisen, nämlich

- die Intensivierung des Frühen Fremdsprachenlernens und
- die didaktisch-methodische Hinwendung zum Lernen **in** einer fremden Sprache, praktiziert vorrangig in bilingualen Schulen.

Dass der Fremdsprachenunterricht üblicherweise im 5. Schuljahr begann, hat mit der Gliederung des Schulsystems in Primarstufe und Sekundarstufe zu tun und damit, dass der Fremdsprachenunterricht zum Gymnasialbereich gehörte und der Sprachrichtigkeit und Schriftlichkeit verpflichtet war. Das allgemeine Sprachlernvermögen der Kinder, das in jüngeren Jahren am effektivsten ist, hat dabei nicht den Ausschlag gegeben. Doch liefern nun solche psychologischen Einsichten in Kombination mit einer Höherbewertung des Mündlichen plausible pädagogische Gründe dafür, den Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Schule vorzuverlegen. Weiterhin wird heute die Multikulturalität nicht mehr als Ausnahmeerscheinung im Bildungswesen wahrgenommen. Die Kinder Europas sollen in die Internationalität wie selbstverständlich hineinwachsen – und das kann vorzüglich durch den Fremdsprachenunterricht geschehen. Welche Sprache jeweils von dem betreffenden Land für den Frühbeginn gewählt wird und in welcher Klasse der Unterricht einsetzen soll, über solche Fragen wird weiterhin diskutiert und experimentiert. Selbstverständlich stehen dabei auch die Unterrichtsmethoden und Zielvorgaben auf dem Prüfstand.

Folgende Grundsätze sind für den Frühen Fremdspracheunterricht allgemein anerkannt:

- es soll imitativ, unbewusst und ganzheitlich gelernt werden, unter Benutzung aller Sinne
- es soll wenig gelesen und geschrieben werden
- spielerische und musische Elemente sollen bevorzugt werden
- reale Lerngelegenheiten sollen aufgegriffen werden

- es soll keine lineare Abfolge von Lehr- und Lernzielen geben
- der zeitliche 45-Minutentakt ist außer Kraft zu setzen
- es sind keine Klassenarbeiten zu schreiben und keine Zensuren zu erteilen.⁴

Diese Neuerungen führen konsequentermaßen dazu, dass die Fortsetzung des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe dann auch anders als gewohnt verlaufen muss. Auch wird dieses Vorgehen Auswirkungen auf die Sprachenfolge haben. Ob Englisch immer die geeignete Sprache für den Einstieg ist – insbesondere wenn die Multikulturalität im Visier ist, dürfte bezweifelt werden. Denn Englisch ist grammatikalisch weniger gegliedert als andere Sprachen und daher in der ersten Lernphase relativ leicht zu handhaben. Mit diesem Instrument für einfache Kommunikation ausgerüstet, dürfte mancher junge Mensch nur noch eine geringe Motivation zum Lernen anderer, schwieriger erscheinender Sprachen aufweisen.

Bei dem Lernen im Medium einer fremden Sprache geht es darum, den Sprach- und Sachunterricht zu kombinieren. Hier wird eine Idealvorstellung aller Fremdsprachdidaktiker und – methodiker realisiert. Denn für den Sprachunterricht, der nicht einzig auf die Sprachform konzentriert sein soll, müssen immer die Inhalte und Gesprächsanlässe mühselig erst herbeigeschafft werden. Mit dem Sachfach nun sind die Themen gleichsam auf natürliche Weise vorgegeben und authentisch. Das, was sonst bei einem als Schüleraustausch organisierten Auslandsaufenthalt passiert und hochgradig erwünscht ist, wird nun im Schulunterricht planvoll aufgegriffen: der natürliche und bildende Umgang mit der fremden Sprache, – die vor Ort die Landessprache bzw. Muttersprache ist. Unter der Überschrift „Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache“ (engl. Content and Language Integrated Learning – CLIL) wurde im europäischen Kontext das Netzwerks EUROCLIL mit der Webseite www.euroclil.net erstellt. Dabei geht es vor allem um solche Fächer wie Erdkunde, Physik etc.

Reichhaltige Erfahrungen für dieses Feld gibt es in dem Bereich der *Bilingualen Schulen*, deren Zahl in jüngster Zeit deutlich zugenommen hat. Dabei ist zu bedenken, dass man es hier mit einem recht uneinheitlichen Phänomen zu tun hat. Deshalb sind bei einer kritischen Prüfung dieses Ansatzes sämtliche das pädagogische Feld beeinflussenden Faktoren zu berücksichtigen: die Schüler, ihre Muttersprache und ihr sozialer Hintergrund, die Lehrer und die beteiligten Sprachen, die Zielsetzungen, das Lehrmaterial und die Ausstattung

⁴ Siche Otfried Börner, „Früher Fremdsprachenunterricht“, *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*, Hannover, C.Edelhoff hrsg., 2001, S.23-29.

und vor allem der Standort. Unterrichtsspezifisch müssen dann auch das Vorgehen und die Verteilung der beteiligten Sprachen in Bezug auf die kognitive Entwicklung der Schüler kritisch geprüft werden. Drei Typen dieser Beschulungsform mögen hier stellvertretend für andere etwas genauer dargestellt werden:

A) *Das deutsch - französische Modell.*⁵ Hier geht es um gleichberechtigte Sprachen von Nachbarn, in deren Grenzregionen es in Gymnasien praktiziert wird. Als wesentliches Merkmal vom Sprachlernprozess und der kognitiven Leistung her sei erwähnt, dass man besonderen Wert darauf legt, dass die *Fachbegriffe* in beiden beteiligten Sprachen von den Schülern vollkommen beherrscht werden. Die Thematik eines Sachgebiets wird dementsprechend in einer Sprache ausführlich erarbeitet und dann in der anderen verkürzt verbalisiert. Die Schülerschaft ist homogen, es sind Deutsche in Deutschland und Franzosen in Frankreich, die Lehrer stammen aus beiden Ländern und müssen deren Sprachen gut beherrschen.

B) *Die Begegnungsschulen bzw. Europaschulen.* Sie sind vor allem durch die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft charakterisiert, die je zur Hälfte eine andere Muttersprache haben. Das Ziel dieser Schulen ist eine echte Mehrsprachigkeit – auch die Lehrer gehören den beiden beteiligten Sprachgemeinschaften an. In Deutschland gibt es diese Einrichtungen in verschiedenen Städten, aber vorwiegend in Berlin. Man geht so vor, dass im ersten Schuljahr der Lese- Schreiblehrgang nach Sprachgruppen getrennt durchgeführt wird, doch aller andere Unterricht findet im zweisprachig zusammengesetzten Klassenverband statt. Die Unterrichtssprache wird *epochenweise* gewechselt. Als dritte Sprache kommt dann meist Englisch hinzu – so etwa bei der Deutsch-Italienischen Schule. Man bemüht sich dabei, die Beziehungen zwischen den drei Sprachen bewusst zu machen und beachtet somit Möglichkeiten des positiven Transfers. Zusätzlich zu den Familienähnlichkeiten der Sprachen, die auf gemeinsame Wurzeln zurückgehen oder auf historisch gewachsenen kulturellen Gemeinsamkeiten beruhen, geht es auch um prinzipielle Transfers als Einsichten, die von einer Sprache zur zweiten und dritten transportiert werden können. Peter Doyé führt folgende an: 1. Dass verschiedene Sprachen die Realität auf verschiedene Weise erfassen. 2. Dass Sprachen Systeme von arbiträren Zeichen sind. 3. Dass die sprachlichen Systeme vor allem der Kommunikation dienen. 4. Dass die Wahl der sprachlichen Mittel abhängig ist von Situation, Zweck und Partner. 5. Dass jede Sprache ihre eigenen grammatischen Kategorien besitzt, die zu begreifen sich lohnt, weil sie Lernerleichterung verschaffen.⁶

⁵ s. *Schriftenreihe des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, 1988.

⁶ Peter Doyé, "Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts", *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*, Hannover, C.Edelhoff hrsg., 2001. S.53.

C) *Die bilingualen Schulen in Südostmitteleuropa.*⁷ Hier haben wir es mit kleineren europäischen Staaten zu tun, die traditionell über Wien am deutschsprachigen Kulturraum ausgerichtet sind und nach der Auflösung des Ostblocks sich nun verstärkt wieder dem Westen zuwenden. In Ungarn, Tschechien und der Slowakei entstanden in den vergangenen zehn Jahren – im monolingualen Umfeld – viele höhere Schulen mit Deutsch als Teilunterrichtssprache. In einer Vorbereitungsklasse, dem Null-Schuljahr, lernen die Schüler das neue Unterrichtsmedium intensiv. Solche Schulen werden von Österreich und Deutschland in Bezug auf die konzeptionelle Planung, die Lehrerversorgung und die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien unterstützt. Die betreuenden Institutionen sind dieselben, die traditionellerweise für das „Auslandsschulwesen“ zuständig sind. Neben dem verstärkten Deutschunterricht werden in diesen Schulen des Sekundarbereichs vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer auf Deutsch unterrichtet.

Diese Reihe der praktizierten Ansätze von bilingualen Unterrichtsmodellen in Europa, die Mehrsprachigkeit zum Ziel haben, ließe sich noch beträchtlich fortsetzen. Vorläufig wird noch viel experimentiert. Doch darf bei alledem der bildungspolitische Aspekt nicht unerwähnt bleiben, dass es nämlich politisch besonders „erwünschte“ bilinguale Modelle gibt – es sind dies die mit einer „bedeutenden“ westlichen Sprache – und solche, die eher notgedrungen sich durchsetzen. Letztere können als *Spracherhaltungsmodelle* bezeichnet werden und beziehen sich auf Minoritäten und Migranten. Als positives Beispiel mag hier ein Modell aus den Niederlanden dienen, in dem in der Regionalsprache Friesisch neben der Staatssprache Holländisch und Englisch unterrichtet wird, wobei alle drei Sprachen bewusst aufeinander bezogen werden. Was die Migranten betrifft, so kommen vorwiegend bilinguale *Übergangsmodelle* zur Anwendung, die auf einen Sprachwechsel abzielen, – wie sie in den USA zur Integration der Neubürger bekannt sind.

In diesem gedrängten Überblick zur gegenwärtigen Sprachlernsituation in Europa mussten viele pädagogische Initiativen unerwähnt bleiben. Zusammenfassend lässt sich jedoch behaupten, dass es gegenwärtig eine Fülle neuer Konzepte und Anregungen für den Fremdsprachenunterricht gibt, dass ihm im Rahmen von Schulentwicklungsplänen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird und vielerorts neue didaktisch-methodische Wege erprobt werden. Dabei ist auch ein neues Verständnis des Lernerfolgs zu beobachten. Sprachkompetenz wird ganzheitlicher gesehen und die Leistungskontrollen werden nicht dem Gelehrten und Gelernten angepasst, sondern dem, was ein

⁷ Franz Koschat, G.Wagner, **Bilinguale Schulen. Bildungskooperation mit Ungarn, Tschechien und der Slowakei.** Wien, 1994.

Schüler schließlich kann. Man spricht von Qualitätssicherung statt vom Abprüfen einzelner Teilleistungen, - ein völlig neuer Zugang.⁸

Im Zeichen der wachsenden Mobilität und der Bemühung um demokratische Partizipation möglichst aller Bürger in Europa soll beim Sprachenlernen keine Einengung auf die Eliten stattfinden – und auch nicht eine Beschränkung auf die Weltsprache Englisch. Deshalb wird sie in manchen Modellen oft bewusst nicht als erste Fremdsprache angeboten; denn das Kennenlernen der europäischen Partner mit ihren kulturellen Leistungen, die sich vornehmlich in ihren Sprachen manifestiert haben, gilt als ein hohes Ziel bei der Einigung Europas. Und jedes Volk ist daran interessiert, auf der internationalen Bühne eine Rolle zu spielen und dabei seine Eigenheit zu bewahren durch die Pflege der Sprache(n) ihrer Bürger als Denksprache, Amtssprache, Sprache der Literatur.

Was die Sprache der Wissenschaften angeht, so ist bezüglich des Deutschen in letzter Zeit berechtigte Sorge aufgekommen. Denn das Englische hat – zumindest in den Naturwissenschaften – an den Hochschulen des Landes diese Rolle schon weitgehend übernommen.⁹

III

Und wie stellt sich die sprachunterrichtliche Situation in der Türkei dar? Ein einfacher, auch statistisch abgestützter Vergleich der Fakten bezüglich des gegenwärtigen Sprachunterrichts würde zweifellos in die Irre führen, da in der Türkei die Rahmenbedingungen und die fundamentalen kulturgeschichtlichen Grundlagen recht unterschiedlich sind.

Beginnen wir mit der historischen Perspektive: Zur Zeit des europäischen „lateinischen“ Mittelalters sind die Türken, die aus Mittelasien kommend erst kurz zuvor den Islam als Religion angenommen hatten, mit der Eroberung des oströmischen, griechischsprachigen, theokratischen Byzantinischen Reiches befasst. Die Eroberung Konstantinopels, die im Westen die Bewegung der Renaissance beförderte, führte in Anatolien zur Konsolidierung des islamischen Osmanischen Staates. Sprachlich ergab sich für die folgenden Jahrhunderte dieses Bild: TÜRKISCH war die Sprache des Volkes und des Militärs, ARABISCH die Sprache der Religion und der machtvollen Geistlichkeit und OSMANISCH, ein mit persisch und arabischen Elementen durchsetztes „veredeltes“ Türkisch, die Sprache des Hofes und der Literatur. Das Reich

⁸ In diesem Zusammenhang sollte das in der Türkei bei den entscheidenden Prüfungen vorherrschende multiple choice-Verfahren kritisch beurteilt werden, denn dabei geht es lediglich um passive Verstehensleistungen.

⁹ Vgl. die Überlegungen von Ulrich Ammon: „Wissenschaftssprachen in Europa“, **Ein Europa – Viele Sprachen**, Frankfurt, K.J. Mattheier, 1991, S.51-54.

hatte sich nach Westen auf dem europäischen Kontinent ausgedehnt und entwickelte sich immer mehr zu einem Vielvölkerstaat hin. Die Verwaltung war durch ein hohes Maß an Selbstverwaltung bei den zugehörigen Völkerschaften organisiert, jeweils unter der Herrschaft der eigenen Geistlichkeit. Dieser waren auch die Erziehungseinrichtungen und der Sprachunterricht unterstellt. Somit ist der Osmanische Staat als ein multikultureller zu charakterisieren, in dem viele Sprachen gesprochen und gelehrt wurden; in den *Palastschulen* OSMANISCH als Gegenstand und Medium des eigensprachlichen Unterrichts, PERSISCH und ARABISCH als Fremdsprachen; in den *Medresen* mit Hochschulrang ARABISCH als Bildungssprache und in den lokalen *Koranschulen* ARABISCH als Sprache der Heiligen Schrift, wobei es hier einzig um die Lesefertigkeit ging. In den Schulen der angegliederten Völker, der Minderheiten, wurden die jeweiligen Kirchen- und Volkssprachen gelehrt, von Staats wegen kümmerte man sich nicht sonderlich darum. Interessant ist in dem Zusammenhang, dass die Dolmetscherfunktionen im Palast Jahrhunderte lang traditionell von griechischstämmigen Bürgern ausgeübt wurden und die Einführung des Buchdrucks sich bei den Minderheiten Jahrhunderte früher durchsetzte als bei der Staatsnation.

Mit der Tanzimat - Zeit ab 1838 setzte dann eine Hinwendung zum Westen ein. Das Interesse an Reformen nach westlichen Vorbildern war aufgrund der sich häufenden militärischen Niederlagen erwacht und konzentrierte auf Frankreich. Die französische Revolution zog die Aufmerksamkeit der Osmanischen Eliten an, man reiste nach Paris und lernte die Sprache des Landes; es wurde dort sogar eine osmanische Schule gegründet. Diese kulturelle Ausrichtung nach Frankreich ist nun parallel zu den Entwicklungen in Mitteleuropa zu sehen – mit dem Unterschied allerdings, dass sich in dem osmanischen Kernland bis dahin noch kein (nationales) Schulwesen für breitere Bevölkerungsschichten etabliert hatte. Zur Zeit der Auflösung des Reiches nach dem Ersten Weltkrieg hatte sich folglich im schulischen Bereich noch nicht das durchsetzen können, was man allgemein „Muttersprachlichen Unterricht“ nennt. – Ein Überblick zum Sprachunterricht der damaligen Zeit muss jedoch noch durch zwei Schultypen ergänzt werden: 1. Die *Minderheitenschulen* (armenische, griechische, jüdische), die den Unterricht für ihre Volksangehörigen in ihren jeweiligen eigenen Sprachen durchführten, dabei auch die Sprache ihrer Religion und westliche Fremdsprachen lehrten. 2. Die *Auslandsschulen*, die von westlichen Großmächten eingerichtet worden waren und unterstützt wurden und oft eigentlich als Missionsschulen geführt wurden. Die Unterrichtssprache war dort selbstverständlich die Sprache der hegemonialen Macht, die für die türkischen Schüler eine Fremdsprache bedeutete. Beide Schultypen galten im Reich als „gute“ Schulen.

Mit der Gründung des nationalen Staates auf dem jetzigen Territorium erlebte das gesamte Bildungswesen einen radikalen Wandel. Mit dem Gesetz

zur Vereinheitlichung des Schulwesens wurde die Amtssprache Türkisch verbindlich zum Unterrichtsmedium erklärt. Die Minderheitenschulen und die ausländischen Schulen wurden bis auf wenige Ausnahmen geschlossen. Im Zuge dieser umfassenden revolutionären Veränderungen wurden auch die Koranschulen und Medresen, in denen Arabisch und Persisch gelehrt worden war, verboten. Staatlicherseits wurde nun die Pflege des Türkischen als Nationalsprache gefördert und mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht der „muttersprachliche Unterricht“ für alle Staatsbürger eingeführt. Als Schulfremdsprachen wurden Französisch, Deutsch und Englisch zugelassen. - Es liegt auf der Hand, dass diese Neuerungen einen totalen Neuanfang bedeuteten und dass man in diesem Zusammenhang nicht auf einschlägige Erfahrungen zurückgreifen konnte. Dies gilt vor allem im Lichte der didaktisch-methodischen Zugänge zum Sprachlernen. Erinnerung sei hier nur an die traditionelle Weise der Koranvermittlung, die voll und ganz auf Gedächtnisleistungen ausgerichtet ist.

Und wie sieht die sprachunterrichtliche Situation heute, nach nur etwas mehr als 75 Jahren aus? TÜRKISCH als nationale Sprache konnte sich nach Eliminierung vieler arabischer und persischer Elemente gut entwickeln und seine Funktion in allen Lebensbereichen als Denk- und Wissenschaftssprache erfüllen. Als offizielle Sprache konnte es durch schulischen Unterricht auf die nationalen Minderheiten einigend wirken – mit nur geringen Ausnahmen einiger kurdischer Bevölkerungsanteile. Die Beschulungsrate konnte von ca. 25% auf fast 100% erhöht werden, bei einer Pflichtschulzeit von nunmehr acht Jahren.

Beim Fremdsprachenunterricht ergibt sich kein so positives Bild. In den weiterhin existierenden Korankursen wird das *Arabische* nicht als Fremdsprache behandelt, sondern als feststehender Code der Heiligen Schrift; es wird als Lesefähigkeit eingeübt. Das Lernen zielt deshalb nicht auf sprachliche Aktivitäten mit einem Medium des Denkens und der Kommunikation ab. Den Lehrplänen der staatlichen höheren Schulen entsprechend, bietet man dort allgemein e i n e westliche fremde Sprache an, meist *Englisch*. Der Lernerfolg wird diesem Unterricht jedoch durchweg abgesprochen. Schulen, Lehrer und Eltern und sogar die Schüler selbst scheinen in diesem Punkt übereinstimmend der gleichen Meinung zu sein und verhalten sich resigniert. Interessant ist auch, dass fremdsprachliche Kenntnisse offenbar nicht zur allgemeinen Bildung gerechnet werden, denn in der alles beherrschenden Aufnahmeprüfung für die Universitäten werden sie nicht im Hauptteil abgefragt, sondern bleiben einer gesonderten Prüfung, die nicht für alle verbindlich ist, vorbehalten. (Vielleicht könnte sich ja in Zukunft eine Änderung ergeben nach Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts ab Klasse 4 !?)

Nun hat sich parallel zu diesem Umgang mit Fremdsprachen ein zweites schulisches Lernsystem etabliert, indem der fremdsprachliche Unterricht und der Sachunterricht kombiniert angeboten werden. Es kann zusammenfassend gekennzeichnet werden als Modell der sog. Anadolu-Gymnasien, in denen die fremde Sprache zunächst in „Vorbereitungsklassen“ intensiv gelehrt und gelernt wird und dann in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik als Unterrichtsmedium fungiert. In den privaten und staatlichen Schulen dieses Typs - meist als „Kolej“ bezeichnet - verläuft der Fremdspracherwerb bei diesem Vorgehen offensichtlich effektiv, und so hat sich im Lande *die Überzeugung verbreitet, dass man in der Türkei nur auf diese Weise eine Fremdsprache erfolgreich lernen kann*. Denken wir an die modernen Ansätze zum Fremdsprachenlernen in Europa, die oben beschrieben worden sind (CLIL), so möchte man meinen, dass die Türkei in diesem Punkte der europäischen allgemeinen Entwicklung deutlich voraus ist. Doch hier ist große Vorsicht geboten; denn es ist nur ein schmaler Grat, auf dem man wandeln kann, wenn man das Gleichgewicht halten will zwischen nationalistischen, interkulturellen und kolonialistisch –hegemonialen Bildungskonzepten. OKTAY SINANOĞLU macht seit vielen Jahren durch Vorträge und sein Buch „Beye, beye Türkçe“ auf die Gefahr der Überfremdung durch die fremdsprachlichen Bildungsgänge innerhalb des türkischen Erziehungssystems aufmerksam. Wir halten diese Warnung für berechtigt, denn:

- Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern hat man sich in der Türkei aus pragmatischen Gründen nahezu völlig auf nur e i n e Fremdsprache konzentriert, eben das Englische.

- Bei dem methodisch-didaktischen Vorgehen wird allgemein auf authentisches Material und die Verfahrensweisen zurückgegriffen, die in den angelsächsischen Ländern für den Sprachunterricht in der ganzen Welt erarbeitet worden sind – ohne besondere Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen Hintergründe der Adressaten.

- Es kommt kein kultureller Austausch auf der Basis der Gleichberechtigung der Sprachen zum Tragen; es kann folglich bei den Lernern auch keine durch solchen Vergleich begründete Sprach-Sensibilität und Reflexionsplattform geschaffen werden, da die Übernahme lediglich in eine Richtung geht.

- Mit der Sprache werden verdeckt auch Inhalte und Denkweisen übernommen, deren Verarbeitung auf der Folie des Eigenen ausbleibt.

- Aus vielen Bereichen, besonders aus der höheren Bildung und Wissenschaft, wird das Türkische verdrängt. Seine Weiterentwicklung, die für

eigenständige Leistungen vor allem in den Geisteswissenschaften unentbehrlich ist, wird abgeschnitten, da die Sprache nicht mehr in allen Domänen beansprucht wird.

Die Spaltung des Bildungssystems in einen Teil mit guten fremdsprachlichen Kenntnissen und einen mit nur rudimentären hat im Sozialgefüge des Landes einen festen Platz eingenommen. Man könnte fast meinen, dass das alte osmanische System der Minderheiten- und Auslandsschulen auf diese Weise fortgeführt wird. Denn in diese besonderen bilingualen Schulen gelangen nur ausgewählte Schüler, die eine (staatliche) Prüfung bestanden haben. Auch der private Schulsektor arbeitet vorwiegend nach diesem Modell, sodass die finanzielle Kraft der Eltern zusätzlich eine bedeutende Rolle spielt. Die fremdsprachlichen Schulen sind somit Einrichtungen für die gegenwärtigen und zukünftigen **Eliten** des Landes. – In diesem Faktum nun liegt ein weiteres Problem verborgen, das der Erziehungsprozess **a l l e r** Jugendlichen betrifft: Mit dem System wurde für bildungsbewusste Eltern ein **VENTIL** geschaffen. Ihnen wurde eine bevorzugte Beschulung ihrer Kinder ermöglicht. Im Ganzen gesehen sind sie jedoch dadurch als Elternpotenzial, das für das Schulwesen des Landes insgesamt Verbesserungen verlangen und einfördern könnte, ausgeschaltet.

Um ein vollständiges Bild der sprachunterrichtlichen Situation, ihrer Bedingungen und Auswirkungen für die Türkei zu zeichnen, wären noch viele Details notwendig, was aber den Rahmen der Ausführungen sprengen würde. Hier sollen nur noch einige der wichtigsten Faktoren genannt werden. (1) *Die Spaltung der akademischen Eliten* in solche mit anglo-sächsischem Bildungshintergrund und solche ohne diesen. In dem geisteswissenschaftlichen Sektor finden sich letztere vorwiegend im Bereich der Turkologie. Dieser Umstand verhindert maßgeblich einen nationalen Dialog etwa bezüglich der Grundlagen und Methoden des Sprachunterrichts. - (2) *Das linguistische Argument*, Türkisch sei so stark verschieden von den anderen westlichen Sprachen und deshalb im normalen Schulunterricht nicht effektiv zu vermitteln, würde auch für das Finnische und Ungarische zutreffen. Es wird dort aber nicht herangezogen, denn diese (kleinen) Länder haben in dem Punkte den Vorteil, dass die geringe Reichweite ihrer eigenen Sprache sie dazu nötigt, besonders viel Mühe in das Lernen fremder Sprachen zu investieren. - (3) *Die Konzentration auf das Lernen nur e i n e r Fremdsprache* trifft bei den genannten und anderen mittleren Staaten Europas nicht auf fruchtbaren Boden, denn man bemüht sich von alters her, kulturelle Einflüsse aus verschiedenen Ländern aufzunehmen. Daher verfällt man weniger dem gegenwärtigen Trend, sich mit dem Lernen der einen Weltsprache *Englisch* zu begnügen und gerät nicht so leicht in die Gefahr, sprachlich-kulturell vereinnahmt zu werden. - (4) *Die ökonomischen und quantitativen Eckdaten* haben zweifellos ihren Teil zu dem gegenwärtigen Zustand des türkischen Bildungswesens beigetragen. Die

Ressourcen des zentrale Erziehungsministeriums werden vor allem durch die stetig anwachsende Zahl der zu beschulenden Kinder aufgebraucht. Doch setzt sich allmählich die Überzeugung durch, dass in unserer heutigen Zeit nur durch gute Ausbildung ein Weiterkommen des Einzelnen und des Staates ermöglicht werden kann und das Budget deutlich aufgestockt werden muss. Selbstredend dürfte das Lernen von Fremdsprachen dabei eine nicht geringe Rolle spielen. - (5) *Die Ausbildung der Lehrer, ihr Engagement und ihr Freiraum in der Gestaltung des Unterrichts* nimmt in diesem Zusammenhang eine weitere Schlüsselrolle ein. Die Beschränkung auf bestimmte Lehrwerke hat sicher eine bremsende Wirkung. Doch dürfte es in unserem heutigen Medienzeitalter leichter sein als früher, Anregungen von außen, aus anderen kulturellen und sprachlichen Zusammenhängen ins Klassenzimmer hereinzuholen. Neben mehr Ausgaben für das Bildungswesen sind daher auch eine größere Diversifizierung und weniger Gleichschaltung in den pädagogischen Einrichtungen geeignete Voraussetzungen dafür, das Fremdsprachenlernen in den normalen staatlichen Schulen attraktiv und effektiv zu gestalten. So könnte schließlich der „Aberglaube“ abgebaut werden, dass man in der Türkei nur durch fremdsprachlichen Unterricht in Sachfächern kombiniert mit Vorbereitungsklassen eine fremde Sprache hinreichend vermitteln kann.

IV

Unser Informationszeitalter mit der Macht der Bilder, die in sekundenschnelle um die ganze Welt gehen, könnte uns dazu bewegen zu glauben, dass man im internationalen Kontext in Zukunft mit *e i n e r*, von allen Ländern akzeptierten Sprache auskommt. Als Zugeständnis an die Völker würden dann regional gültige Muttersprachen toleriert werden und die Kinder dürften ihre schulischen Grundkenntnisse in eben den Sprachen erwerben. Damit wären die Aufgaben des Sprachunterrichts deutlich reduziert. Eine solche Rationalisierung in globalem Maßstab könnte höchst effektiv verlaufen nach dem Muster: 1 Weltsprache + zahlreiche regionale Dialekte.

Im Warenverkehr hat sich solches Vorgehen bewährt, doch im geistigen Bereich – meine ich – ist es zum Scheitern verurteilt. Denn die Einzelsprachen sind sozial determinierte Naturprodukte, deren Artenvielfalt – ebenso wie die biologische – im Weltmaßstab verwirrend erscheint, jedoch gleichzeitig einer rationalen Behandlung zuwiderläuft. Denn gerade dies ist der adäquate Boden für die weitere Entwicklung der Menschheit, für den Fortschritt im kulturell-geistigen Bereich. Die Einzelsprachen als je spezifisches Gefäß und Antriebsmotor für neue Gedanken nehmen unstreitig eine Schlüsselstellung ein. Welche Sprache(n) heute und in Zukunft aber eine überregional anerkannte Rolle spielen werden, ist nicht abzusehen. Das wird sicher nicht nur von den politisch-ökonomisch-militärischen Machtverhältnissen abhängen, sondern auch von den Mühen, die die betreffende Sprachgemeinschaft auf ihre Pflege verwendet. Ein biologisches Organ, das nicht benutzt wird, verkümmert; so

dürfte es auch mit den Sprachen sein. Und wenn Literatur und Wissenschaft die größten Herausforderungen für die Kraft einer Sprache darstellen, dann wird zu fragen sein, welche Rolle in Zukunft etwa *Deutsch*, *Französisch*, *Russisch* und *Türkisch* in der Welt einnehmen können.

Ein wesentlicher Faktor wird dabei sein, dass die Sprachteilhaber sich nicht selbst beschränken und in ihrem Sprachraum gewissermaßen einigeln, sondern durch das Lernen verschiedener anderer Sprachen die Anregungen der je spezifischen geistigen Auseinandersetzungen aufzunehmen in der Lage sind. Im Diskurs im Inneren und im Dialog nach außen müssen sie deren Gedankenwelt mit ihren eigenen Ansätzen konfrontieren und der eigenen Welt verstehend anverwandeln, um dann auch wieder nach außen wirken zu können.

Dem fremdsprachlichen Unterricht kommt in diesem Zusammenhang zweifellos eine besondere Bedeutung zu. Ineffektiv abgehalten ist er nicht nützlich und belässt die Lerner in einem begrenzten Horizont; als Sprachübergangsmodell für die Jugend kann er direkt kontraproduktiv sein, weil - gewissermaßen in einem abgekürzten Verfahren - die höhere Bildung direkt in der anderen Sprache vermittelt wird, und die Mühe, die Gedanken im eigenen sprachlichen Kontext zu formulieren und „auf den Begriff zu bringen“ überflüssig erscheint.

Den skizzierten Herausforderungen an ihr Bildungssystem kann sich heute kaum eine Nation entziehen. Um die Chancen für die eigene Jugend offen zu halten, bedarf es großer Anstrengungen im Sprachbildungsbereich und weitreichende Entscheidungen werden vonnöten sein.