

DAS FRÜHE FREMDSPRACHENLERNEN

**Zur Untersuchung
der Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen
des Kindes in der Vorschule**

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU

**DOKTORA TEZİ
Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç.Dr. Seyyare DUMAN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Nisan 2008**

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRENİMİ **Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocukların Yabancı Dil Öğrenmelerini** **Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma**

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU
Alman Dili Eğitimi ABD
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2008
Danışman: Doç.Dr. Seyyare DUMAN

Erken yaşta yabancı dil öğreniminin araştırıldığı bu çalışmada, okul öncesi çocukların yabancı dil başarılarını etkileyen faktörlerin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde veriler, test ve anket teknikleriyle elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında İngilizce Resim-Kelime Testi, Anne ve Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmadaki bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Verilerin analizinde dört istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda istatistik paket programı (SPSS) ile yapılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yabancı dil başarıları ile onların

1. biyolojik özellikleri arasındaki ilişkilere ait sonuçlar: çocukların yabancı dil başarıları, onların yaşlarına göre değişmektedir,
2. aileleri arasındaki ilişkilere ait sonuçlar: çocukların yabancı dil başarıları, onların ikamet yerlerine göre değişmektedir,
3. kayıtlı buldukları okul öncesi eğitim kurumu arasındaki ilişkilere ait sonuçlar: çocukların yabancı dil başarıları, kayıtlı buldukları okul öncesi eğitim kurumunda yabancı dile yönelik bir öğretim programının olması ve yabancı dil öğretimine ayrılan sürenin hafta içine yayılması durumuna göre değişmektedir,
4. yabancı dil öğretmenleri arasındaki ilişkilere ait sonuçlar: çocukların yabancı dil başarıları, öğretmenlerinin bazı özelliklerine göre değişmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, erken yaşta yabancı dil, öğrenmeyi etkileyen faktörler.

ABSTRACT

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY AGE

A Study on Factors Affecting Pre-School Children's Learning a Language

In this thesis, where learning a foreign language at an early age is studied, it is sought to depict the factors which affect foreign language performances of pre-school children.

Under the qualitative research technique, data were sought to be derived by test and survey techniques. English Picture-Word Test, Mother's and Teacher's Survey were used in collecting data in the study. Also, a personal data form was developed to gather information relating to independent variables in the study. Four statistical analysis were used in analyzing data which were performed by a computer statistical package program (SPSS). The following conclusions were reached based on the findings obtained as a result of the analysis of data gathered.

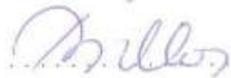
The results on relationships between foreign language performances of pre-school children and

1. their biological characteristics: foreign language performances of children vary by their ages,
2. their families: foreign language performances of children vary by their places of residence,
3. the pre-school academic institution they are enrolled in: foreign language performances of children vary by whether there is a foreign language education program in the pre-school academic institution the children were enrolled in and the distribution over the week of the time period allocated to foreign language,
4. the foreign language performances of pre-school children and foreign language teachers serving: foreign language performances children vary by the characteristics of their teachers.

Keywords: Foreign language education, foreign language at an early age, factors affecting learning.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU'nun "DAS FRÜHE FREMDSPRACHENLERNEN Zur Untersuchung der Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen des Kindes in der Vorschule" başlıklı tezi 22.04.2008 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---------------------|---------------------------------|---|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Doç.Dr.Seyyare DUMAN |  |
| Üye | : Prof.Dr.Yüksel KOCADORU |  |
| Üye | : Prof.Dr.Bilhan KARTAL DOYURAN |  |
| Üye | : Doç.Dr.Ayhan BAYRAK |  |
| Üye | : Prof.Dr.Ali GÜLTEKİN |  |

Prof.Dr.İlknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



DANKSAGUNG

Während der Entstehung meiner Dissertation haben viele Menschen mich auf unterschiedliche Weisen unterstützt. Ohne deren Hilfe hätte die vorliegende Arbeit nicht entstehen können. Daher möchte ich mich hiermit herzlich bedanken

bei meiner Doktormutter Frau Doz.Dr. Seyyare DUMAN, die die vorliegende Arbeit betreute und mir mit Rat und Tat zur Seite stand;

bei meinem Dissertationskollegium, bei Frau Prof.Dr. Bilhan DOYURAN KARTAL, Herrn Prof.Dr.Yüksel KOCADORU, Herrn Prof.Dr. Ali GÜLTEKİN und Herrn Doz.Dr. Ayhan BAYRAK, die sich Zeit für mein Anliegen nahmen und mir positive Denkanstöße gaben;

bei Herrn Ass.Prof.Dr. Başaran GENÇDOĞAN für seine Hilfen bei der statischen Analyse;

bei Herrn Ass.Prof.Dr. Mevlut TAŞTAN und Frau Ass.Prof.Dr. Gülsün KURUBACAK für ihre Anregungen und Unterstützungen;

bei meinen Kolleginnen und Kollegen an der Universität Giresun, vor allem Frau Ass.Prof.Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN für die Leistung der Quellen aus Deutschland;

bei Herrn Can AYDIN für die Beiseitigung aller Probleme im Zusammenhang mit Computern und Internet;

und nicht zuletzt bei meiner Familie, besonders meinem Ehemann Veysel und meinen Töchtern Neslihan und Yaren, die ihre Geduld und Toleranz niemals verloren haben und mir immer beistanden.

CURRICULUM VITAE

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU

Dissertantin am Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften
im Fachbereich “Deutsch als Fremdsprachendidaktik”

Bildung

- Mag. 1997 Insitut für Sozialwissenschaften der Universität Hacettepe, Ankara
Liz. 1986 Germanistikstudium an der Pädagogischen Fakultät der Ondokuz Mayıs
Universität, Samsun
Gym. 1982 Handelsgymnasium “Giresun Ticaret Lisesi”, Giresun

Berufserfahrung

- 1988 Tätigkeit als Deutschlehrerin in Giresun
1988-2007 Tätigkeit als Lehrbeauftragtin an der Karadeniz Teknik Universität
Trabzon
Seit 2007 Tätigkeit als Lehrbeauftragtin an Universität Giresun

Persönliche Angaben

- Geburtsort und -datum: Giresun, 22. März 1965
Geschlecht : weiblich
Sprachkenntnisse : Türkisch, Deutsch und Englisch

LISTE DER TABELLEN

| Tabelle | Seite |
|----------------|---|
| 1 | Wöchentliches Fremdsprachenangebot in den Primärbildungsschulen42 |
| 2 | Wöchentliches Fremdsprachenangebot in den Primärbildungsschulen nach dem Beschluss Nr. 111 vom 04.06.200743 |
| 3 | Unterrichtsthemen des Fremdsprachenunterrichts in Vorschulklassen50 |
| 4 | Anzahl der untersuchten Kinder nach der Geschlechtszugehörigkeit88 |
| 5 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit103 |
| 6 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach ihrem Alter104 |
| 7 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach ihrer Geburtsreihe105 |
| 8 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach ihrem Familientyp107 |
| 9 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach ihrem Aufenthaltort108 |
| 10 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Bildungsstufe ihrer Mütter109 |
| 11 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Mütter110 |
| 12 | Arithmetische Durchschnittswerte und Standardabweichungen der Mütteraktivitäten zur Mutter-Kind Interaktion nach den Leistungen ihrer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test111 |
| 13 | Befunde hinsichtlich der Korrelation zwischen den Mütteraktivitäten zur Mutter-Kind Interaktion und den Leistungen ihrer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test112 |

| | | |
|----|---|-----|
| 14 | Arithmetische Durchschnittswerte und Standardabweichungen der Mütteraktivitäten zur Erstsprachförderung nach den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test | 113 |
| 15 | Befunde hinsichtlich der Korrelation zwischen den Mütteraktivitäten zur Förderung der Muttersprache und den Leistungen ihrer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test | 113 |
| 16 | Arithmetische Durchschnittswerte und Standardabweichungen der Mütteraktivitäten zur Fremdsprachförderung nach den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test | 114 |
| 17 | Befunde hinsichtlich der Korrelation zwischen den Mütteraktivitäten zur Förderung der Fremdsprache und den Leistungen ihrer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test | 114 |
| 18 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter | 115 |
| 19 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Bildungstufe ihrer Väter | 116 |
| 20 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Väter | 118 |
| 21 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Erwerbstätigkeit ihrer Väter | 119 |
| 22 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach ihrer Geschwisteranzahl | 120 |
| 23 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Besuch einer vorschulischen Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm | 122 |
| 24 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach Anzahl der gleichzeitig angebotenen Fremdsprachen in vorschulischen Erziehungsanstalten | 123 |
| 25 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der angebotenen Fremdsprache in vorschulischen Erziehungsanstalten | 124 |

| | | |
|----|---|-----|
| 26 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Zielalter des Fremdsprachenprogramms der vorschulischen Erziehungsanstalt | 124 |
| 27 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischer Erziehungsanstalt | 126 |
| 28 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten | 126 |
| 29 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Vorhandensein unterschiedlicher Fremdsprachenprogramme für jegliche Altersgruppen in vorschulischen Erziehungsanstalten | 128 |
| 30 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Alter der Fremdsprachenlehrenden | 129 |
| 31 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden | 130 |
| 32 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem dem eigentlichen Beruf der Fremdsprachenlehrenden | 132 |
| 33 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem hochschulischen Abschluss der Fremdsprachenlehrenden | 133 |
| 34 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Anzahl der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen | 134 |
| 35 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Stand der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen | 136 |
| 36 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich | 136 |

| | |
|----|---|
| 37 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der wöchentlichen Unterrichtsbelastung der Fremdsprachenlehrenden138 |
| 38 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach dem Gebrauch eines bestimmten Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht139 |
| 39 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach den bevorzugten Unterrichtsthemen140 |
| 40 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach den bevorzugten Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken der Fremdsprachenlehrenden141 |
| 41 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach den bevorzugten Unterrichtsaktivitäten der Fremdsprachenlehrenden143 |
| 42 | Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach den bevorzugten Unterrichtsmaterialien der Fremdsprachenlehrenden144 |

LISTE DER ABBILDUNGEN

| Abbildung | | Seite |
|------------------|--|--------------|
| 1 | Benotung der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test nach der prozentualen Notenskala | 94 |

INHALTSVERZEICHNIS

| | Seite |
|---|------------|
| ÖZ..... | ii |
| ABSTRACT..... | iii |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... | iv |
| DANKSAGUNG..... | v |
| CURRICULUM VITAE..... | vi |
| LISTE DER TABELLEN..... | vii |
| LISTE DER ABBILDUNGEN..... | xi |
| | |
| TEIL 1. EINLEITUNG..... | 1 |
| | |
| TEIL 2. THEORIEN ZUM SPRACHERWERB..... | 15 |
| 2.1. Spracherwerb..... | 15 |
| 2.1.1. Erwerb der Erstsprache..... | 16 |
| 2.1.1.1. Formen des Erstspracherwerbs..... | 21 |
| 2.1.2. Erwerb der Zweitsprache..... | 22 |
| 2.1.2.1. Formen des Zweitspracherwerbs..... | 23 |
| 2.1.2.2. Theorien zum Zweitspracherwerb..... | 26 |
| 2.1.2.2.1. Kontrastivhypothese..... | 26 |
| 2.1.2.2.2. Identitätshypothese..... | 28 |
| 2.1.2.2.3. Interlanguage-Hypothese..... | 29 |
| 2.1.2.2.4. Theorie von Krashen..... | 30 |
| 2.1.2.2.5. Interdependenz-Hypothese..... | 32 |
| 2.2. Fremdsprachenunterricht..... | 35 |
| 2.2.1. Geschichtliche Entwicklung des frühzeitigen Fremd- sprachunterrichts in der Türkei..... | 35 |
| 2.2.2. Fremdsprachenunterricht in türkischen Vorschulen..... | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.3. Gründe für einen frühzeitigen Fremdsprachenunterricht..... | 54 |
| 2.2.4. Untersuchungen zum frühzeitigen Zweitspracherwerb Ausland..... | 59 |
| 2.2.5. Untersuchungen zum frühzeitigen Zweitspracherwerb in der Türkei..... | 62 |
| 2.3. Faktoren im Spracherwerbprozess..... | 65 |
| 2.3.1. Sprachliche Faktoren..... | 65 |
| 2.3.2. Aussersprachliche Faktoren..... | 68 |
| 2.3.2.1. Lerner-endogene Faktoren..... | 68 |
| 2.3.2.2. Lerner-exogene Faktoren..... | 80 |
| TEIL 3. DAS FRÜHE FREMDSPRACHENLERNEN | |
| Untersuchung der Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen des Kindes in der Vorschule..... | 84 |
| 3.1. Methode..... | 84 |
| 3.1.1. Modell der Untersuchung..... | 84 |
| 3.1.2. Zur Annahme..... | 85 |
| 3.1.3. Zur Begrenzung..... | 85 |
| 3.1.4. Zum Untersuchungsort..... | 86 |
| 3.1.5. Zur Untersuchungsgruppe..... | 87 |
| 3.1.6. Instrumente der Datensammlung..... | 89 |
| 3.1.6.1. Vorbereitung und Durchführung der Daten- instrumente..... | 89 |
| 3.1.6.1.1. Demographisches Formular..... | 89 |
| 3.1.6.1.2. Bilder-Vokabular-Test (BVT)..... | 90 |
| 3.1.6.1.3. Befragung der Mütter..... | 95 |
| 3.1.6.1.4. Befragung der Lehrenden..... | 96 |
| 3.1.6.2. Erforschung der Validität und Reliabilität der Messinstrumente..... | 98 |
| 3.1.6.3. Analyse der Daten..... | 100 |

| | |
|---|----------------|
| 3.2. Befunde..... | 102 |
| 3.2.1. Befunde und Interpretationen..... | 102 |
| 3.2.1.1. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und ihren biologischen Eigenschaften..... | 102 |
| 3.2.1.2. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und ihren familiären Eigenschaften..... | 106 |
| 3.2.1.3. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt..... | 121 |
| 3.2.1.4. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Eigenschaften von den Fremdsprachenlehrenden im besuchten den vorschulischen Erziehungsanstalten..... | 128 |
| 3.2.2. Schlussfolgerungen und Empfehlungen..... | 146 |
| 3.2.2.1. Schlussfolgerungen..... | 146 |
| 3.2.2.2. Empfehlungen..... | 152 |
| 3.2.2.2.1. Empfehlungen für den akademischen Bereich..... | 152 |
| 3.2.2.2.2. Empfehlungen für den didaktischen Bereich..... | 153 |
| ANHÄNGE..... | 155 |
| LITERATURVERZEICHNIS..... | 188 |

TEIL 1. EINFÜHRUNG

Politische und wirtschaftliche Veränderungen sowie geänderte soziale, gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen haben in den letzten Jahren Prozesse in Richtung Globalisierung und Internationalisierung geleitet bzw. die Modifikation und Wandlungsfähigkeit von Entwicklungsprozessen beschleunigt. Heute ist die Welt durch die Internationalisierung der wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und persönlichen Kontakte der Menschen sowie damit durch die Intensivierung der internationalen Beziehungen gekennzeichnet.

Globalisierung und Internationalisierung machen ein verstärktes vernetztes Denken und internationale private und geschäftliche Kontakte erforderlich. Um der Forderung nach Internationalisierung des Denkens und Handelns von Personen nachkommen zu können, nehmen Fremdsprachenkenntnisse die Position eines Erfolgsfaktors ein. Es bedarf stets intensiverer und ausgeprägter Fremdsprachenkenntnisse jeder einzelnen Person, welche in vernetzten Nationen bzw. Gesellschaften lebt und wirkt.

Die Bedeutung der Fremdsprache wurde in der Türkei schon früher erkannt. 1955 wurden folgende Überlegungen darüber kundgetan:

“Aufgrund der anwachsenden internationalen Beziehungen im kulturellen und wirtschaftlichen Bereich und der raschen volkswirtschaftlichen und technischen Entwicklungen braucht unser Land dringend Jugendliche, welche wesentliche Welt Sprachen ganz gut erlernen und wissen, wie man von wissenschaftlichen Arbeiten am besten profitieren kann.”

Memleketimizde dünya milletleri arasında günden güne artan kültürel ve ekonomik temaslar ve yurdumuzda büyük bir hızla gelişen iktisadi ve teknik çalışmalar için belli başlı dünya dillerini hakkıyla öğrenen, ilmi çalışmalardan daha geniş ölçüde faydalanmasını bilen gençlere şiddetle ihtiyaç hissedilmektedir.¹

Fremdsprachenkenntnisse sind wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung. Sie geben uns die Möglichkeit ohne Kommunikationsprobleme in das fremdsprachige Land

¹ TBMM, **Tutanak Dergisi**, (1955).

zu reisen, fremdsprachige Menschen kennenzulernen sowie die Literatur, Filme oder Musik der fremden Kultur in der Originalfassung zu verstehen.

Fremdsprachen ermöglichen eine grenzüberschreitende Kommunikation sowie einen interkulturellen Austausch der Völker untereinander. Sie sind für internationale Kommunikation unabdingbar und bilden eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von vernetzten Nationen.

Fremdsprachen sind sowohl Basis gegenseitiger Verständigung als auch Beitrag zur Steigerung beruflicher Chancen. Heute werden Fremdsprachenkenntnisse für viele Berufe als eine Basisqualifikation vorausgesetzt. Beispielweise der Wirtschaftssektor, besonders Unternehmen und Konzerne, welche mit Import, Export oder Tourismus zu tun haben, sind immer auf der Suche nach sprachlich gut ausgebildetem Personal.

Fremdsprachen dienen nicht nur der besseren Positionierung im Berufsleben, sondern fördern auch die Sensibilisierung für andere Kulturen. Mittels des Erlernens anderer Sprachen kann man die Grenzen der eigenen Sprache und Kultur überwinden; die Haltungen, Ideen und Wertvorstellungen anderer Kulturen kennenlernen. Es öffnet den Blick für die Verschiedenheit der Kulturen.² In diesem Sinne äussert Cangil (2002):

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet gleichzeitig eine Begegnung der betreffenden Kulturen. Durch den näheren Kontakt mit der Fremdkultur erweitert sich zugleich der Blickwinkel und Horizont des Fremdsprachenlerner.³

Dieser Blick vermittelt die Toleranz gegenüber dem Fremden; er lässt das Verstehen, Akzeptieren sowie das Respektieren des Andersseins erfolgen.⁴ Je mehr man das Fremde kennt, um so mehr Verständnis kann man dafür entwickeln.⁵

² T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2492 (1997), S.590.

³ Zit. nach Ü. Kaptı. "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Anadolu, 2006), S.23.

⁴ B.Haznedar, "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar," **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Hrsg: İ.Erdoğan (Özyurt , 2003), S.121.

⁵ T.C. MEB, **ebd.**, S.590.

Im Weiteren können Fremdsprachen auch positive Wirkungen auf die Identitätsbildung einzelner haben. Durch Fremdsprachenkenntnisse können die Lerner ihre Kultur mit der Kultur der Fremden vergleichen. Cangil (2002) äussert in diesem Zusammenhang:

... der Versuch des Verstehens der anderen Kultur bietet dem Fremdsprachenlerner die Möglichkeit sowohl die Fremdkultur, als auch seine eigene Kultur besser wahrzunehmen, um sich anschliessend mit ihnen auseinandersetzen zu können.⁶

Wie erwähnt kann man durch fremdsprachliche Kenntnisse unterschiedliche Kulturen vergleichen. Diese Vergleichungsmöglichkeit schafft dem Lerner ein Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen, wodurch man die eigene Kultur besser kennenlernt.⁷

Ausgehend von diesen Überlegungen hat die Europäische Union 1995 sich zum Ziel gesetzt, dass Bürger der Europäischen Union neben der jeweiligen Muttersprache weitere Sprache(n) beherrschen sollen.⁸ Die erste Fremdsprache sollte bereits im Vorschulalter eingeführt werden, so dass man früher als bisher eine weitere Fremdsprache institutionell lernt. Unterstützt wurde diese Entwicklung durch die Resolution zum frühzeitigen Fremdsprachenunterricht, die 1997 von dem Bildungsministerium der Europäischen Union verabschiedet wurde.⁹ Seit dieser Erklärung lässt sich ein Aufschwung in der Diskussion um den frühzeitigen Fremdsprachenunterricht verzeichnen.

Der Einfluss des frühzeitigen Fremdspracherwerbs auf die Entwicklung des Kindes wurde bereits in mehreren Studien untersucht. Die Abteilung für das frühzeitige

⁶ Zit. nach Ü.Kaptı, "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Anadolu, 2006), S.23.

⁷ B.Haznedar, "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar," **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Hrgs: İ.Erdoğan (Özyurt , 2003), S.123.

⁸ Bei diesem Ziel wird weder Anspruch auf sprachliche Korrektheit erhoben, noch dass alle Fertigkeiten gleichmässig ausgebildet sind. Die Steigerung des Verständigungsgrades, Motivation und Freude am Lernen von Fremdsprachen und das Kennenlernen anderer Kulturen bleibt oberstes Ziel. Mehr dazu: Europäische Kommission, **Weissbuch: Lehren und Lernen**, (1995).

⁹ G. Schmid-Schönbein, **Didaktik: Grundschulenglisch** (Cornelsen, 2001), S.37-38.

Fremdsprachenlernen Nanduti am Zentrum für angewandte Linguistik Amerika hat die Ergebnisse zum frühzeitigen Fremdsprachenerwerb bei Kindern, welche sämtlichen Untersuchungen gemeinsam sind, folgenderweise zusammengefasst:¹⁰

ein frühzeitiger Fremdsprachenerwerb bei Kindern

- hat einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes
- fördert die Entwicklung des Gedächtnisses
- fördert den Hörsinn, die Denkfähigkeit und die Sprachempfindsamkeit
- ermöglicht das Verstehen der Muttersprache
- ermöglicht die Kontaktaufnahme mit anderen
- vermittelt Wissen über fremde Kulturen
- trägt dem zukünftigen Ausbildungs- und Arbeitsleben des Kindes bei.

Für die Begründungen eines frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts werden in der Literatur generell verschiedene Kategorien angeführt.¹¹ Eines der Hauptargumente zur Begründung des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts ist die starke Imitationsfähigkeit der Kinder, welche in den ersten Lebensjahren stark ausgeprägt sei. Bis das Gehirn des Kindes neurologisch-physiologisch heranreift, besitzt es eine neurologische Plastizität. Diese Plastizität im Sprachregion ermöglicht dem Kind den vollkommenen Erwerb phonetischer Eigenschaften einer Zweitsprache. Die Kinder sind daher in der Lage nicht nur die Laute, sondern auch die Betonungen und Akzente in eigener Sprachproduktion wiederzugeben.¹²

Die Verteilung spezifischer Funktionen auf beide Hirnhälften dauert etwa bis zum Ende des zehnten Lebensjahres an. Dabei kann die rechte Hirnhälfte die Aufgaben der linken Hälfte übernehmen. Dies wird als gegenseitige Unterstützung einer ganzheitlichen Aktivität bewertet, was zur Erleichterung eines Fremdsprachenerwerbs dient. Neurologische Veränderungen in den ersten zehn Lebensjahren erfolgen in einer

¹⁰ http://www.cal.org/earlylang/benefits/benefits_of_being_bilingual.html.

¹¹ H.Günther (Hrsg.), **Frühe Fremdsprachen im Kindergarten** (Ernst Klett, 2005), S.14; B.Weisberger, "Grundlegendes zum Zweitspracherwerb," in: **Frühes Fremdsprachenlernen-Schulreform für Europa**: 37-49, (1992), S.38.

¹² A.Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.109.

sogenannten kritischen Phase.¹³ Während dieser Phase ist das menschliche Gehirn bereit eine oder weitere Fremdsprache(n) zu erlernen. Nach der kritischen Phase ist es schwer die Sprachen ungesteuert, nämlich in einer natürlichen Weise zu erwerben.¹⁴

Im Gegensatz zu Erwachsenen haben Kinder den Vorteil, dass sie Gegebenheiten einer Sprache nicht oder wenig hinterfragen, sondern als natürlich annehmen. Sie gehen mit einer weiteren Sprache so natürlich um wie mit der Muttersprache.¹⁵ Nach Edmonson (1999) nehmen die Kinder bis zu Alter von 6 Jahren Inputs auf besondere Weise auf. Die Art und Weise der Inputaufnahme erleichtert für die Kinder die Begreifung und Unterscheidung der Besonderheiten des eigentlichen Inputs, sowie die Nachahmung, das Auswendiglernen und den Erwerb.¹⁶ Daneben weisen Kinder ein kreatives Potential im Umgang mit der Sprache auf. Sie erwerben rasch die Fähigkeit sich in dieser Sprache mitzuteilen. Reicht der bestehende Wortschatz in der anderen Sprache nicht aus, so werden entweder neue Wörter erfunden oder die Wörter der Muttersprache eingebunden.¹⁷

Wie Ellis (1994) betont, ist bei Kindern die hemmende Kontrollausübung des Bewusstseins noch nicht so stark. Sie sind mit Fehlerangst nicht so heftig befallen. Aufgrund ihrer nicht heftigen Scheu lassen sie sich leichter auf neue Lernerfahrungen ein. Sie sehen die fremde Sprache als ein Spiel an. Begehen sie während des Sprechens Fehler und werden diese Fehler verbessert, dann nehmen sie sie als Regeln des Spiels an

¹³ A.Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.109.

¹⁴ Knapp-Potthoff, **ebd.**, S.109.

¹⁵ B.Weisberger, "Grundlegendes zum Zweitspracherwerb," In: **Frühes Fremdsprachenlernen-Schulreform für Europa**: 37-49, (1992), S.39.

¹⁶ D. Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002), S.92.

¹⁷ F. Klippel, **Englisch in der Grundschule** (Cornelsen, 2000), S.16.

und spielen damit weiter. Deshalb sind die Kinder eher bereit eine andere Sprache zu erlernen.¹⁸

Laut Edmonson (1999) hat die gesellschaftliche Identitätbildung des Kindes, die noch nicht vollendet ist, eine vorurteilsfreie Anschauung zur Folge, welche frei von den gesellschaftlichen Faktoren und Druckausübungen sind. Sie ermöglicht dem Kind eine positive Einstellung gegenüber der fremden Sprache und Kultur. Dagegen nimmt die kognitive und psychologische Hemmung in den pubertären und erwachsenen Phasen zu und beeinträchtigt den Spracherwerb. Es ist daher ratsam mit dem Fremdsprachenunterricht so früh als möglich zu beginnen.¹⁹

Die Notwendigkeit des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts wird in den letzten Jahren vermehrt diskutiert. Jedoch ist diese Idee nicht neu. Schon Mitte des 20. Jahrhunderts gab es erste Versuche Fremdsprache sowohl in Kindergärten als auch in den ersten Schuljahren einzusetzen.²⁰

In der damaligen Deutschen Demokratischen Republik entwickelte Weiss 1971 im Rahmen einer Dissertation ein Unterrichtswerk zur Vermittlung der russischen Sprache in deutschsprachigen Kindergärten. Die Untersuchung hatte zum Ziel "die Potenzen des Aneignungsprozesses der russischen Sprache für die geistige Bildung und Erziehung des Vorschulkindes zu erschliessen."²¹ Man zog den Schluss daraus, dass die Untersuchungsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe wesentlich bessere Ergebnisse zeigte, wodurch die Möglichkeit der Vermittlung einer Fremdsprache im Vorschulalter als bewiesen angesehen wurde.²²

¹⁸ D.Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002), S.93.

¹⁹ Peçenek, **ebd.**, S.93.

²⁰ G.Gompf, "Erwerb von Fremdsprachen in Vorschul-und Primarschulalter," **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Hrsgs: Bausch/Christ/Krumm (Francke, 1995), S.364.

²¹ G.Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978), S.138.

²² Schmid-Schönbein, 1978, **ebd.**, S.137-147.

1975 untersuchte Natorp den Fremdsprachenlernerfolg von fünf- und sechsjährigen Kindern. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf den Bereichen Sprechen, Hörverstehen und Nachsprechen. Bei der Auswertung dieser Untersuchung wurde es deutlich, dass Sprechen und Hörverstehen korrelieren: Mehrzahl der guten Sprecher hatten auch gute Ergebnisse im Hörverstehen. Jedoch Kinder, welche ein gutes Hörverständnis aufwiesen, hatten nicht unbedingt auch gute aktive Sprechfähigkeiten.²³

Ein weiterer Versuch mit der Einführung der englischen Sprache in deutschen Kindergärten war die von Schmid-Schönbein. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung lag auf den Bereichen Hörverständnis, Artikulation und aktives Sprechen. Zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten überprüfte sie den Fremdsprachenlernerfolg der untersuchten Kinder. Ergebnis dieser Untersuchung war, dass Fünfjährige durch das frühe Fremdsprachenangebot ein höheres Hörverständnis entwickelten und auch eine gute Aussprache vorweisen konnten.²⁴

Im Rahmen des Bolzano-Projekts untersuchte Taeschner 1991 das ideale Alter für den Beginn des Fremdsprachenlernens. Nach den Ergebnissen dieser Studie sind die Kinder, die mit sechs Jahren angefangen hatten eine Fremdsprache zu lernen, schneller und erfolgreicher in diesem Prozess, als diejenigen, die damit später angefangen hatten.²⁵

Aus den Ergebnissen der Untersuchung von Balboni, Coonan/Carotti 2001 stellte es sich fest, dass die Einstellung der Kinder gegenüber der fremden Sprache und Kultur positiv ist und dass die Kinder einen mittelmässigen Kommunikationsstand in der Fremdsprache erreichten.²⁶

²³ G.Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978), S.124-136.

²⁴ Schmid-Schönbein, 1978, **ebd.**

²⁵ D.Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002), S.95.

²⁶ Peçenek, **ebd.**, S.95.

Die Ergebnisse des Hocus-Lotus Projekts (1996-2001), welche auf das Erlernen des Englischen italienischer Kinder im Alter von 4-6 Jahren bezogen waren, zeigten, dass mit dem Narrativmodell (Erzählen von Geschichten) die Lehre einer fremden Sprache im Vorschulalter möglich ist.²⁷

Während viele Länder²⁸ ihre Erfahrungen mit dem frühzeitigen Fremdsprachenunterricht heute gesammelt haben und schon dabei sind diese Erfahrungen auszuwerten, ist der frühzeitige Fremdsprachenunterricht in der Türkei erst in letzten Jahren zustande gekommen. Bis 1997 gab es fast keine Veränderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Es gab keinen Fremdsprachenunterricht in den fünfjährigen obligatorischen Grundschulen. Das Erlernen einer westlichen Fremdsprache war ab der ersten Klasse der weiterführenden Schulen verpflichtend.

Durch die Bildungsreform 1997,²⁹ die Verlängerung der Schulpflicht von fünf auf acht Jahren, entstand ein neuer Schultyp. Überall im Lande wurden die fünfjährigen Grundschulen und dreijährigen Mittelschulen abgelöst. An ihre Stelle traten achtjährige Primärbildungsschulen. Der frühe Beginn mit der Fremdsprache ist eine Folge dieser Bildungsreform. Mit dem Beginn des Schuljahrs 1997-1998 setzte sich die erste Fremdsprache von der vierten bis zu der achten Klasse durch.

Der Fremdsprachenunterricht in Vorschulen kam durch einen Vorschlag des Generaldirektoriums privater Erziehungsanstalten zur Rede. Er wurde von der Kommission für Unterricht und Erziehung aufgegriffen. Nach der Bewertung seiner Begründungen³⁰ erfolgte am 30.03.2000 die Beschlussfassung dieses Programm ab

²⁷ <http://www.sprachzentrum.uni-dortmund.de/sprachzentru/projektbeschreibung.html>.

²⁸ Länder, wie Luxemburg, Malta, Norwegen, Belgien, Italien, Österreich und Deutschland (Baden-Württemberg) sind daran interessiert, die erste Fremdsprache vom ersten Schuljahr an anzubieten. In manchen Provinzen von Spanien liegt das Einstiegsalter noch niedriger. Schulen in einigen spanischen Provinzen, in Estland, in den Niederlanden, Finnland und Schweden können das Einstiegsalter selbst festlegen. Diese Grenze liegt in Estland auf ein Alter zwischen 7 und 9, in Schweden zwischen 7 und 10 Jahren, in Spanien und im deutschsprachigen Teil Belgiens ab 3 Jahren. Mehr dazu: http://www.ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf.

²⁹ Gesetz Nr.4306, 1997.

³⁰ Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein langfristiger und kontinuierlicher Prozess und beeinflusst die Gehirnentwicklung des Kindes. Aus dieser Perspektive gesehen, kann das

dem Schuljahr 2000-2001 durchzuführen.³¹ Seitdem erfolgt eine freiwillige Durchführung des Fremdsprachenunterrichts in Vorschulklassen der privaten Primärbildungsschulen.

In der Folge dieser freiwilligen Durchführung wurden auch in der Türkei wissenschaftliche Untersuchungen hinsichtlich des Fremdsprachenlernens und -lehrens von Vorschulkindern durchgeführt. Im Rahmen einer Dissertation hat Peçenek 2002 den Fremdsprachenlern- und -lehrprozess der Vorschulkinder vielseitig definiert. Aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung geht hervor, dass das Kind durch den Fremdsprachenunterricht im Kindergarten einen positiven Anfang für diesen Prozess erlebt und dadurch positive Sinneserfahrungen erwirbt.³²

Zweck dieser Untersuchungen war es auch Vor- und Nachteile dieses Prozesses herauszufinden. Im Rahmen ihrer Magisterarbeit hat Topçuoğlu 2006 den Einfluss des primären Fremdsprachenlernens auf das sekundäre Fremdsprachenlernen untersucht. Zu diesem Zweck wurden die sprachlichen Kenntnisse der Schüler, die Englisch als Schulfach im Vorschulalter zu lernen begannen und jener, die mit dem Englischlernen erst nach dem Vorschulalter anfangen, verglichen. Nach den Ergebnissen ihrer Untersuchung hat sich die erste Schülergruppe im Vergleich zu der anderen Gruppe im Allgemeinen viel positiver zu den Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens und Fremdsprachenverwendens geäußert, woraus man den Schluss zog, dass ein frühzeitiger Beginn beim Fremdsprachenlernen motivationssteigernd wirken kann.³³

Fremdsprachenlernen der fünfjährigen bis elfjährigen Schüler, den Sprachwissenschaftlern nach, ungesteuert erfolgen. Altersgemäss sind Schüler dieser Altersgruppe, physisch, geistig, psychologisch und sozial betrachtet, eine Gruppe, der es am leichtesten ist, etwas zu lehren. Aber es erfordert gleichzeitig eine spezielle und bewusste Aufmerksamkeit. Mehr dazu: T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2111 (2000), S.453.

³¹ T.C. MEB, **ebd.**, S.453.

³² D.Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002).

³³ E.Topçuoğlu, "Yabancı Dil Öğretiminin Okul Öncesinde Dönemde Başlatılmasının Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi." (Magisterarbeit an der Institut für Sozialwissenschaften der Universität zu Niğde, 2006).

Eine weitere Untersuchung ist die Magisterarbeit von Küçük (2006). Durch diese Untersuchung wurden die Erwartungen und Anforderungen von Eltern, Lehrenden und Schulleitern sowohl an staatlichen als auch an privaten Institutionen an den vorschulischen Fremdsprachenunterricht evaluiert. Ergebnis dieser Untersuchung war, dass sowohl die Eltern als auch die Lehrkräfte einen generellen Vorteil durch einen frühzeitigen Fremdsprachenunterricht sahen. Sie waren eindeutig der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht vom Vorschulalter an bis Ende der Sekundärstufe II ordentlich und ununterbrochen durchgeführt werden muss.³⁴

In den übergeordneten Einrichtungen der Vorschulen sind keine Massnahmen im Rahmen eines Programms hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts festzustellen. Neben dem vom Erziehungsministerium vorgelegten didaktisch-methodischen Konzept³⁵ sind institutionelle und wissenschaftliche Untersuchungen in diesem Bereich nur vereinzelt vorzufinden. In diesem Zusammenhang wird es erhofft, dass die vorliegende Arbeit die Lücken in der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themenbereiches vorschulischer Fremdsprachenunterricht einigermaßen schliessen und die zukünftigen Arbeiten erleuchten wird.

Es ist eine Tatsache, dass Schüler³⁶ oftmals irgendwo im Prozess des Spracherwerbs auf einem niedrigen Fertigniveau stecken bleiben. Denn der Erwerb und die Entwicklung der menschlichen Sprache sowie die Leistung beim Erlernen einer Fremdsprache hängt von einer ganzen Reihe der Faktoren ab, die einerseits im Kind selbst, andererseits in der Umwelt des Kindes liegen und in ihrer Summe den Lernvorgang schwächen oder stärken können.³⁷ Sie werden auf Grund ihrer Vielfalt bei verschiedenen Verfassern unterschiedlich gegliedert und unter verschiedenen Überbegriffen geordnet. Im Allgemeinen sind sie *sprachlich* und *aussersprachlich*

³⁴ M.Küçük, "Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri." (Magisterarbeit an der Institut für Sozialwissenschaften der Universität Çukurova zu Adana, 2006).

³⁵ Siehe Anhang 15.

³⁶ Der Begriff Schüler schliesst in dieser Arbeit beide Geschlechter ein.

³⁷ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.71.

determiniert.³⁸ Sprachliche Faktoren liegen nicht im Interessensfeld der vorliegenden Arbeit. Diese Arbeit soll den Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das gesteuerte Zweitsprachenerwerb in den Vordergrund stellen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob es zwischen den aussersprachlichen Faktoren und dem Fremdsprachenlernen der Kinder im Vorschulalter eine Beziehung gibt.

Dem obigen Ziel nach stellen sich folgende Fragen, welche im Rahmen der Untersuchung beantwortet werden sollen:

1. Gibt es eine Beziehung zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und ihren biologischen Eigenschaften?
2. Gibt es eine Beziehung zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und ihren familiären Eigenschaften?
3. Gibt es eine Beziehung zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und der besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt?
4. Gibt es eine Beziehung zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und den Eigenschaften von Fremdsprachenlehrenden in einer besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt?

Durch die Beantwortung der obigen Fragen wurde vermutet das Ziel der vorliegenden Arbeit zu erreichen.

Nachdem der vorschulische Fremdsprachenunterricht in der Türkei noch nicht vollständig etabliert ist und auch wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Themenbereich nur vereinzelt vorzufinden sind, wurde mit der vorliegenden Arbeit versucht ein Bindeglied zwischen aktuellen institutionellen Entwicklungen und wissenschaftlichen Untersuchungen zu bilden und die Entwicklung des vorschulischen Fremdsprachenunterrichts in der Türkei zu untersuchen. Die Untersuchung wurde in Städten des

³⁸ C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb** (Schneider, 1997), S.5.

Schwarzmeergebietes durchgeführt. Da bei der Untersuchung eine regionale Eingrenzung angestrebt wurde, wählte die Forscherin das mittlere und östliche Schwarzmeergebiet, in welchem sie tätig ist und daher guten Kontakt mit Institutionen herstellen konnte.

An der Untersuchung nahmen (neben deren Mütter) Kinder aus dem Untersuchungsgebiet teil, welche fünf oder sechs Jahre alt waren und im Schuljahr 2006-2007 eine Vorschule besucht haben und dort in Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet wurden. Seitens der Institutionen nahmen acht vorschulische Einrichtungen von privaten Primärbildungsschulen aus Städten des mittleren und östlichen Schwarzmeergebietes teil, wobei Lehrende des Unterrichtsfaches Englisch berücksichtigt wurden.

Um die Daten dieser Untersuchung möglichst umfassend zu erheben, wurden verschiedene Instrumente als erforderlich angesehen. Erstens wurde von der Forscherin zur Erfassung des Englisch-Wortschatzes der untersuchten Kinder ein Bilder-Vokabular Test gestaltet; danach ein demographisches Formular, um über die sozio-ökonomische, gesundheitliche und sprachliche Lagen der untersuchten Familien und deren Mitgliedern Kenntnisse zu gewinnen. Im Weiteren wurden die Mütter der untersuchten Kindern befragt. Ihre Befragung wurde schriftlich durchgeführt. Eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens wurde bevorzugt. Der thematisch gegliederte Fragebogen für Mütter sollte dazu dienen über deren persönliche Haltung gegenüber die Entwicklung und Förderung der Sprache ihrer Kinder zu erfahren. Als letzter Schritt wurde ein Fragebogen entwickelt, um die Lehrenden zu befragen, die in den ausgewählten vorschulischen Einrichtungen Englisch unterrichteten. Ihre Befragung wurde mittels eines schriftlichen Fragebogens durchgeführt, welcher zur Erfassung ihrer persönlichen Kenntnissen und Dienstaktivitäten dienen sollte.

Die erhobenen Daten wurden mittels eines statischen Computerprogramms SPSS (Statistical Package for Social sciences) for Windows 12.00 Release und mit Hilfe eines Fachexperten in Form einer statischen Datenanalyse analysiert, wobei Chi-Quadrat-Test (χ^2), Einfache Varianzanalyse (One Way ANOVA), LSD Post Hoc-Test und T-Test verwendet wurden.

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden im Rahmen der Begrenzung mit acht vorschulischen Institutionen gewonnen. Wie erwähnt sind sie bezogen auf verschiedene aussersprachliche Faktoren, die auf den Fremdsprachenlernerfolg vorschulischer Kinder auswirken können. Die Untersuchungsergebnisse wurden in einer Parallelaufzählung zu den Untersuchungsfragen dargestellt.

Die vorliegende Arbeit lässt sich in drei Teilbereiche unterteilen. Sie fängt mit einer Einführung, in welcher u.a. Ziele und Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes erörtert werden.

Teil 2.1. der Arbeit stellt die theoretischen Grundlagen des Spracherwerbs dar. In diesem Zusammenhang wird sowohl auf Erstspracherwerb als auch Zweitspracherwerb eingegangen.

Im Unterkapitel Erstspracherwerb wird nach einer einführenden Definition von Erstsprache und Erstspracherwerb auf die stufenförmige Sprachentwicklung eingegangen. In der Folge werden die Formen des Erstspracherwerbs behandelt.

Im Unterkapitel Zweitspracherwerb werden zuerst die Begriffe Zweitsprache und Zweitspracherwerb eingeführt. Danach wird auf die Formen des Zweitspracherwerbs, früher und späterer sowie gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb eingegangen. Auf diese Weise wird ein Überblick über die Unterschiede der Spracherwerbstypen gegeben. Im Anschluss dieser Ausführungen erfolgt eine Darstellung der Theorien zum Zweitspracherwerb, mit welchen der Prozess Zweitspracherwerb erklärt werden kann. Zu diesem Zweck werden die Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interlanguage-Hypothese, Theorie von Krashen, Interdependenz-Hypothese und Schwellenniveau-Hypothese vorgestellt.

Teil 2.2. ist dem Thema Fremdsprachenunterricht gewidmet. In diesem Teil wird zunächst ein geschichtlicher Überblick über den Fremdsprachenunterricht in türkischen Primärbildungsschulen sowie Vorschulen gegeben. Nach diesem Kurzüberblick wird der Aspekt des Fremdsprachenunterrichts in türkischen Vorschulen behandelt. Darauf

aufbauend werden verschiedene Begründungen angeführt, welche für einen frühzeitigen Fremdsprachenunterricht sprechen. In der Folge werden die Faktoren im Spracherwerb erläutert, wobei auf ihre allgemein besprochene Charakteristika und ihre spezifische Funktion im Spracherwerbprozess eingegangen wird. Im Anschluss werden bereits durchgeführte Untersuchungen über Zweitspracherwerb kurz vorgestellt. Da die Studien zu diesem Themenkreis ziemlich zahlreich sind, wurden nur diejenigen ausgewählt, die den Erwerb der Zweitsprache bei kleinen Kindern untersucht haben.

Teil 3 der vorliegenden Arbeit ist dem frühzeitigen Fremdsprachenlernen gewidmet, wobei es um die Untersuchung der Einflüsse verschiedener Faktoren auf das Fremdsprachenlernen des Kindes in der Vorschule geht.

Im Teil 3.1. wird die Methode der Untersuchung vorgestellt, auf der die vorliegende Studie basiert. Dabei wird Modell der Arbeit, die Annahmen und Begrenzungen, Untersuchungsort und Untersuchungsgruppe, Instrumente der Datensammlung, die Vorbereitung und Durchführung dieser Instrumente sowie Analyse der Daten beschrieben.

Teil 3.2. beinhaltet die Befunde. Als Antwort auf die im einleitenden Kapitel erstellten Forschungsfragen nehmen in diesem Kapitel die Befunde und ihre Interpretationen ihre Stelle. Ihnen folgen die Schlussfolgerungen, die nach den Befunden gezogen sind, und die Empfehlungen, welche für nachfolgende Forschungen in diesem Themenkreis Anregungen geben könnten.

TEIL 2. THEORIEN ZUM SPRACHERWERB

Der vorliegende Abschnitt widmet sich dem Thema Spracherwerb. Anhand gängiger Fachliteratur werden nach einer Darstellung grundlegender Definitionsansätze für Spracherwerb der monolinguale und bilinguale Erstspracherwerb erörtert. Der darauffolgende Punkt erläutert den Erwerb der Zweitsprache, wobei auf folgende Formen des Zweitspracherwerbs eingegangen wird: früher und später Zweitspracherwerb sowie gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb. Danach folgt die Darstellung der Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb, welche den Erwerb einer Zweitsprache zu erklären versuchen. Sie enden jeweils mit einer Zusammenfassung häufig genannter Kritikpunkte.

2.1. Der Spracherwerb

Spracherwerb ist der Vorgang des Erlernens einer Sprache. “Der Vorgang, wie Menschen Sprache(n) verstehen und zu verstehen lernen; seien es Fremdsprachen, Fachsprachen, Gruppensprachen oder künstliche Sprachen.”³⁹

Theoretisch gibt es keine Begrenzung des Spracherwerbs. Jedes Kind kann jede Sprache lernen. Es kann auch mehrere Sprachen auf einmal erwerben. Bezüglich der Reihenfolge unterscheidet man drei Haupttypen vom Spracherwerb: Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb und Wiedererwerb.⁴⁰

Im Folgenden sollen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb überblicksartig dargestellt werden.

³⁹ H. Ramge, **Spracherwerb** (Max Niemeyer, 1993), S.1.

⁴⁰ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.15.

2.1.1. Erwerb der Erstsprache

Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Laufe weniger Jahre die Sprache seiner Umgebung an. Es erwirbt seine erste Sprache. Man nennt diesen natürlichen Prozess *Erstspracherwerb* und die erworbene Sprache *Erstsprache*.⁴¹

Nach Klein⁴² “liegt die Erstsprache⁴³ dann vor, wenn das Kind zuvor noch keine Sprache erworben hat.” In diesem Zusammenhang äussert er:

Das Kind erlernt die Sprache seiner Mutter mit seiner kognitiven und sozialen Entwicklung: Es wird vom Sprachlosen ... zum sozialen Wesen Denn es erwirbt Wort und Geist.⁴⁴

Durch diese Äusserung stellt Klein dar, was den Menschen im Wesentlichen von den Tieren unterscheidet: durch den Erwerb und die Ausbildung der Sprache erhält der Mensch die Fähigkeit zu denken, kommunizieren und zu lernen.

Kinder erwerben normalerweise die Sprache, die sie um sich herum sprechen hören, ohne besondere Unterweisung. Dennoch dauert der Erwerb der Sprache jahrelang. Sie beginnen ungefähr im gleichen Alter zu sprechen.⁴⁵ Doch sind im Verlauf der Sprachentwicklung individuelle Unterschiede im Hinblick auf Geschwindigkeit der Entwicklung, des Wortschatzes, der Aussprache und der Satzbildungsfähigkeit zu beobachten.

⁴¹ E. Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs** (Hueber, 1997), S.10.

⁴² W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.16.

⁴³ Erstsprache wird meistens mit den Begriffen *Primärsprache*, *Grundsprache*, *L1* (Language 1) oder *Muttersprache* gleichgesetzt. Die Gleichsetzung der Begriffen Erstsprache und Muttersprache wird von verschiedenen Autoren kritisiert. Beispielweise nach Apeltauer muss die Sprache, die ein Kind natürlich erwirbt, nicht unbedingt die Sprache seiner Mutter sein. Mehr dazu Apeltauer, 1997, **ebd.**, S.10.

⁴⁴ Klein, **ebd.**, S.16.

⁴⁵ J. Lyons, **Die Sprache** (C.H.Beck, 1990), S.228.

Der Erwerb der Erstsprache vollzieht sich in aufeinander folgenden Phasen, die vermutlich für alle Kinder gleich sind.⁴⁶ Grob lässt sich die Sprachentwicklung des Kindes in zwei Phasen gliedern: die *vorsprachliche Phase* und die *sprachliche Phase*.

In der vorsprachlichen Phase, die am Beginn des Spracherwerbs steht und mit dem Äussern des ersten Wortes endet, bildet das Kind sein Lautsystem. Normalerweise durchläuft das Kind in den ersten sechs Monaten die Phasen des Schreiens, des Gurrens und des Lallens.⁴⁷ In den ersten Tagen ist das Schreien ein Signal. Es kündigt der Bezugsperson die Wachzeiten an und fordert sie zur Befriedigung seiner Bedürfnisse auf.⁴⁸ Nach wenigen Wochen sind Unterschiede bei seinem Schreien zu bemerken. Neben Schreilauten treten dann weitere Laute auf, welche Freude ausdrücken. Sie werden als Quietschen oder Juchzen bezeichnet. Im Laufe nimmt die Anzahl der Laute zu, die das Kind äussert. Die Lautäusserungen können fremdartig klingen. Denn Kinder produzieren auch Laute, die in der Sprache der Umgebung des Kindes nicht benutzt werden.⁴⁹

Wann setzt das eigentliche Sprechen ein? Die Antwort dieser Frage ist umstritten. Doch kann man davon ausgehen, dass das eigentliche Sprechen dann einsetzt, wenn das Kind in der Lage ist Lautäusserungen mit bestimmten Inhalten zu verbinden. Es ist auch bewiesen, dass Kinder zuerst die Sprache verstehen, bevor sie selber sprachliche Äusserungen produzieren.

Am Anfang der sprachlichen Phase, etwa gegen das Ende des ersten Lebensjahres, bildet das Kind seine ersten sinntragenden Wörter,⁵⁰ welche als Einwortsätze bezeichnet werden. Einwortsätze beziehen sich auf die Gesamtsituation. Sie können Benennungs-

⁴⁶ J.Lyons, **Die Sprache** (C.H.Beck, 1990), S.228.

⁴⁷ Lyons, **ebd.**, S.229.

⁴⁸ Ş. Kara, "Anadil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi," in: **U.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVII, 2: 295-314, (2004), S.297.

⁴⁹ Lyons, **ebd.**, S.229.

⁵⁰ D. Cüceloğlu, **İnsan ve Davranış** (Remzi, 1997), S.209; Kara, **ebd.**, S.300.

funktion haben oder auch die Bedürfnisse, Wünsche oder Gefühle ausdrücken.⁵¹ Oft nimmt das Kind dabei Gesten zur Hilfe. Für diese Phase ist charakteristisch, dass das Kind Substantive bevorzugt. Substantive, welche konkreten Objekten zugeordnet werden können, werden zuerst erworben. Denn konkrete Sachverhalte sind für Kinder leichter zu verstehen, leichter zu behalten und leichter zu lernen.

Gegen das zweite Lebensjahr beginnt das Kind Zweiwortäußerungen zu produzieren.⁵² Seine ersten Zweiwortäußerungen bestehen aus einer Aneinanderreihung zweier Einwortäußerungen. Jedes Wort wird einzeln gesprochen. Daher haben sie eine telegrammartige Stil. Bei der Äußerung verwendet das Kind Substantive, Verben im Infinitiv auch einige Adjektive.⁵³ Im Laufe wächst sein Wortschatz an. Das Kind fängt an nach den Namen der Dinge zu fragen. Es erfährt, dass jedes Ding einen Namen hat. Das Fragealter setzt somit ein. Sein Sprachverständnis wird immer differenzierter. Es kann die Sprache besser verstehen, als produzieren.

Etwa im dritten Lebensjahr beginnt das Kind Mehrwortsätze zu bilden.⁵⁴ Diese Sätze bestehen aus drei oder mehr Wörtern. Am Anfang weicht die Wortstellung der gebildeten Sätze häufig von der Erwachsenensprache ab. Das Kind verwendet vorwiegend Hauptsätze. Neben verschiedenartigen Hauptsätzen, wie Ausrufesätze, Fragesätze oder Aussagesätze, bildet es Nebensätze, welche meistens nicht erkannt werden. Denn sie werden durch undefinierbare Laute, wie *mm* eingeleitet. Verknüpfungen mit Konjunktionen folgen erst später. Eine Vielfalt der Fragesätze fällt dann auf. Neben den Fragen nach den Namen unbekannter Dinge treten auch Fragesätze mit Fragewörtern *wo*, *wie* oder *wieviel* auf. Sein Wortschatz nimmt dadurch zu.

⁵¹ D.Cüceloğlu, **İnsan ve Davranış** (Remzi, 1997), S.210.

⁵² Cüceloğlu, **ebd.**,S.210.

⁵³ Cüceloğlu, **ebd.**,S.210.

⁵⁴ Cüceloğlu, **ebd.**,S.210.

Ungefähr mit fünf Jahren erwirbt das Kind die wesentlichen Strukturen seiner Erstsprache.⁵⁵ In vollständigen Sätzen kann es nun seine Wünsche, Gedanken oder Bedürfnisse mitteilen. Auch seine Aussprache verbessert sich zunehmend. Kindes-tümliche Sprachbildungen gehen zurück.

Mit dem Schuleintritt ist die sprachliche Entwicklung des Kindes weit fortgeschritten, doch noch nicht abgeschlossen. In diesem Sinne äussert Rehbein:

... ist der Erwerb der Muttersprache natürlich mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich die Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden.⁵⁶

Wie Rehbein es ausdrückt, gibt es noch wesentliche Verbesserungen im Gebrauch von lexikalischen und grammatischen Aspekten. Sprachliche Verbesserungen sind auch im Bereich der Phonetik zu beobachten. Probleme bei der Produktion mancher Laute werden beiseitigt. Ungefähr mit sieben Jahren erreichen die Kinder ein Ausspracheniveau der Erwachsenen.⁵⁷

Unseres Erachtens ist der Vorgang der Sprachentwicklung eigentlich nie abgeschlossen. Denn man erweitert ständig sein Lexikon oder verändert seinen Sprachgebrauch.

Wie erwirbt das Kind eigentlich seine Sprache? Es existieren viele Theorien, die sich mit der Frage beschäftigen, wie das Kind seine Sprache erwirbt: ob die Sprache

⁵⁵ Ş. Kara, "Anadil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi," in: **U.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi**. XVII, 2: 295-314, (2004), S.306.

⁵⁶ J.Rehbein, "Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache," **Gesteuerter Zweitspracherwerb**. Hrsg: E.Apeltauer (Hueber, 1987), S.127.

⁵⁷ Kara, **ebd.**, S.304.

angeboren ist,⁵⁸ oder gelernt wird,⁵⁹ von kognitiven⁶⁰ oder physischen Entwicklungen abhängt⁶¹ oder durch die Interaktion mit dem sozialen Umfeld determiniert ist.⁶²

Unseres Erachtens erklärt keine dieser Theorien den menschlichen Spracherwerb vollständig. Nur eine Kombination dieser Theorien kann eine umfassende Erklärung dafür ermöglichen.

⁵⁸ Nach der kreativen Theorie des Spracherwerbs von Chomsky wird der Mensch mit einem Spracherwerbmechanismus (LAD) geboren. Dieser Mechanismus befähigt ihn zur Aneignung jeder Sprache. Er gibt dem Menschen die Möglichkeit Sätze kreativ und ohne Fehler zu gestalten. Und zwar dadurch, dass es die Sprachstruktur der Erwachsenen automatisch analysiert, umsetzt und sich der Sprache der Erwachsenen immer mehr nähert. Mehr dazu G.Helbig, **Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1979** (Bibliographisches Institut, 1988), S.294-295.

⁵⁹ Skinner hat seine Theorie durch die Übertragung von lernpsychologischen Tierversuchen auf das menschliche Sprachverhalten begründet, wonach jedes Verhalten sowohl der Menschen, als auch der Tieren nach einem bestimmten Reiz-Reaktions-Schema abläuft. Diesem Ansatz nach lernt das Kind die Sprache durch Konditionierung. Die Eltern wirken dabei als Verstärker, indem sie jedes Mal, wenn das Kind einen Laut, ein Wort von sich gibt, belohnend reagieren. Diese Belohnung wirkt sich so aus, dass das Kind mit der Zeit lernt, dass bestimmte Verhaltensweisen zu Reaktionen der Umwelt führen. Je nach den Reaktionen der Umwelt, durch Bestätigung oder Ablehnung, lernt das Kind den richtigen Gebrauch und schrittweise die Sprache. Mehr dazu Helbig, **ebd.**, S.293-294.

⁶⁰ Die kognitivistische Theorie beruht auf die allgemeinen Entwicklungsprinzipien von dem Psychologen Piaget. Er versucht die Entwicklung der Intelligenz als stufenweise Weltkonstruktion zu beschreiben. Diese Theorie geht davon aus, dass die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes Voraussetzung und Schrittmacher seiner sprachlichen Entwicklung ist. Mehr dazu Helbig, **ebd.**, S.294.

⁶¹ Lenneberg fasst den Spracherwerb auch als Reifungsprozess auf. Aber er geht den biologisch-physiologischen Grundlagen des Spracherwerbs genauer nach. Nach Lenneberg ist der Spracherwerb ein Bestandteil der biologischen Entwicklung des Menschen. Er erfolgt in Stufen und hängt von neurophysiologischen Voraussetzungen im Gehirn ab. Mehr dazu Helbig, **ebd.**, S. 295.

⁶² Nach der interaktionistischen Theorie von Wygotski (1974) und Brunner (1987) schreitet der Spracherwerb in einem Kind-Umwelt-System voran. Die soziale und sprachliche Umwelt beeinflusst das Kind und das Kind selbst beeinflusst seine Bezugsperson. Beim Spracherwerb spielt die Sprache, die an das Kind gerichtet ist, insbesondere die der Mutter, eine entscheidende Rolle. Denn diese Sprache wird an seine Fähigkeiten und an sein Kompetenzniveau angepasst. Bei der Interaktion mit seiner Umwelt wird das Kind zur aktiven sprachlichen Mitarbeit aufgefordert und zur eigenständigen Suche nach strukturellen Prinzipien der Sprache animiert. Mehr dazu Helbig, **ebd.**, S.294.

2.1.1.1. Formen des Erstspracherwerbs

Der Erstspracherwerb kann einsprachig oder mehrsprachig erfolgen. Je nachdem, ob man eine oder weitere Sprachen gleichzeitig erlernt, kann man zwischen monolingualem und bilinguaalem Erstspracherwerb unterscheiden.

Bei monolinguaalem Erstspracherwerb lernt das Kind eine Sprache seiner Umgebung. Nämlich die Sprache seiner Eltern. Unter dem Begriff *bilingualer Erstspracherwerb*, auch simultaner Zweitspracherwerb, wird der gleichzeitige Erwerb von zwei unterschiedlichen Sprachen ab der Geburt verstanden.⁶³ In diesem Sinne äussert Kielhöfer:

Wenn gleichzeitig von Geburt an unter natürlichen Bedingungen zwei Muttersprachen erworben werden, wird dieser Spracherwerb *frühkindlicher Bilingualismus* genannt.⁶⁴

Bilingualer Erstspracherwerb kommt in der Regel in gemischtsprachigen Familien vor mit Elternteilen, die unterschiedlicher nationaler Herkunft sind, unterschiedliche Muttersprachen besitzen und eine zweisprachige Erziehung ihres Kindes wünschen. In diesem Fall präsentieren die Eltern sowie andere Personen in dem engeren Lebenskreis dem Kind jeweils ihre Sprache, wodurch die Kinder die Möglichkeit haben, beide Sprachen gleichzeitig zu erlernen. Es lässt sich dabei keine Differenzierung in Erstsprache und Zweitsprache vornehmen. Denn hierbei ist von der Aneignung zweier Sprachen die Rede. Für den Erfolg dieser Sprachen ist ein Ordnungsprinzip entscheidend. Nach Kielhöfer/Jonekeit (1983) liefert den Grundstein dafür die funktionale Sprachtrennung, *Partnerprinzip*, wie Muttersprache-Vatersprache oder Familiensprache-Umgebungssprache.⁶⁵ Oft ist es so, dass eine Sprache besser beherrscht wird als die andere.

⁶³ J.Dittmann, **Der Spracherwerb des Kindes** (C.H. Beck, 2002), S.92.

⁶⁴ B.Kielhöfer, "Früher Bilingualismus," **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Hrgs: Bausch/Christ/Hullen/Krumm (Francke, 1995), S.359.

⁶⁵ Dittmann, **ebd.**, S.92.

Für die Definition des bilingualen Erstspracherwerbs ist es also wichtig, dass die zweite oder weitere Sprache in die Lebenswelt des Kindes hinzutritt, bevor seine Erstsprache zumindest in ihren Grundzügen erworben ist. Der Erwerb einer weiteren Sprache danach wird als sukzessiver Spracherwerb genannt (siehe dazu Kap. 2.1.2.1.).

2.1.2. Erwerb der Zweitsprache

Nach Klein⁶⁶ ist der Zweitspracherwerb “ein ziemlich verwickeltes Phänomen, dessen systematische Beschreibung ... ausserordentlich schwierig ist.” Im Allgemeinen wird der Zweitspracherwerb als eine Aneignung sprachlichen Wissens in einer anderen Sprache als der Muttersprache verstanden.⁶⁷ Er ist ein Sammelbegriff für jeden Spracherwerb, der sich im Kindes-, Jugend- oder Erwachsenenalter gleichzeitig mit oder nach dem Abschluss des Erstspracherwerbs vollzieht.⁶⁸

Zweitsprache wurde lange Jahre mit dem Begriff Fremdsprache durcheinander verwendet. Laut Klein⁶⁹ ist sie von dem Begriff der Fremdsprache zu trennen. Als Zweitsprache gilt die Sprache, die in einem Land, gleich ob gesteuert oder ungesteuert, erworben wird, in dem der Lerner Gelegenheit hat, diese Sprache ausserhalb des Unterrichts anzuwenden. Ein Türke, der in Deutschland Deutsch lernt, lernt eine Zweitsprache. Denn er befindet sich dort in einer deutschsprachigen Umgebung und kann/soll diese Sprache zur alltäglichen Kommunikation nutzen. Aber ein Türke, der in der Türkei Deutsch lernt, kann/soll diese Sprache nur im Sprachunterricht anwenden. In der Regel hat er keine Gelegenheit, sie zur alltäglichen Kommunikation anzuwenden. Sein Erwerb des Deutschen zählt deshalb als Fremdspracherwerb.

⁶⁶ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.35.

⁶⁷ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.31.

⁶⁸ J.Andziak, “Einfluss der Muttersprache auf Erwerb einer Fremdsprache”, (2002), S.4. [Verfügbar über: <http://www.grin.de>]; Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.99.

⁶⁹ Klein, **ebd.**, S.28.

In diesem Zusammenhang äussert Apeltauer:

Besteht für die Lerner keine Möglichkeit, ausserhalb der Schule mit Sprechern Kontakt aufzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.⁷⁰

Die Verwendung des Begriffs Fremdsprache hat sich also für eine Sprache durchgesetzt, die im Alltagskontext des jeweiligen Landes nicht oder nur eingeschränkt vorkommt.

2.1.2.1. Formen des Zweitspracherwerbs

Wie Klein es äussert, kann man eine Zweitsprache unter sehr verschiedenen Bedingungen erwerben:⁷¹ je nach dem, in welchem Alter, mit welchem Ziel, auf welche Art und Weise und bis zu welchem Grad der Sprachbeherrschung gelernt wird, können verschiedene Formen des Zweitspracherwerbs unterschieden werden.

Je nachdem, in welchem Alter man mit dem Zweitspracherwerb beginnt, unterscheidet man zwischen *frühen* und *späteren Zweitspracherwerb*. Die Abgrenzung zwischen beiden Erwerbstypen ist umstritten. Nach Klein⁷² spricht man vom frühen (sukzessiven) Zweitspracherwerb, wenn die Erwerbsphase zwischen dritten und vierten Lebensjahr beginnt und bis zur Pubertät andauert. Zu diesem Zeitpunkt ist der Erstspracherwerb in Grundzügen abgeschlossen. Vom späteren Zweitspracherwerb ist die Rede, wenn die Erwerbsphase nach der Pubertät ansetzt. Viele Forscher sind dieser Ansicht.⁷³ Sie gehen vom Stand der Entwicklung der Erstsprache aus und begründen die Grenze für einen frühen Zweitspracherwerb mit dem grundzüglichen Abschluss des Erstspracherwerbs.

⁷⁰ E. Apeltauer, **Gesteuerter Zweitspracherwerb** (Hueber, 1987), S.9.

⁷¹ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.35.

⁷² Klein, **ebd.**, S.27.

⁷³ Apeltauer, 1987, **ebd.**, S.16.

Die Kinder, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurden, beginnen mit dem Eintritt in die Vorschule die englische Sprache zu erlernen. Mit dem Schuleintritt ist in der Regel ihre erstsprachliche Entwicklung in Grundzügen abgeschlossen. Unseres Erachtens ist der Lernprozess des Englischen bei diesen Kinder daher als *früher Zweitspracherwerb* zu bezeichnen.

Nach dem Umstand, ob die Zweitsprache durch oder ohne Unterricht gelernt wird, trennt man ihn zwischen *ungesteuerten* und *gesteuerten Zweitspracherwerb*.⁷⁴

Mit dem Begriff ungesteuerter (natürlicher) Zweitspracherwerb ist der Erwerb einer Zweitsprache gemeint, der “naturwüchsig, in der alltäglichen Kommunikation und ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozess zu steuern, vollzogen wird.”⁷⁵ Der Lerner erwirbt die Sprache nur durch soziale Kontakte im Alltag und in informellen Situationen wie auf dem Spielplatz, auf dem Schulhof, beim Einkaufen oder am Arbeitsplatz. Dabei bekommt er keine Hinweise auf die Sprachregeln der neuen Sprache. Durch die Kommunikation, welche er mit anderen Sprechern führt, hat er diese selbst herauszufinden.

Auch Klein ist dieser Ansicht. Aber er sieht diese Art des Spracherwerbs als ein Kommunikationszwang an. In diesem Sinne äussert er: “... der Lerner muss die Sprache lernen, um kommunizieren zu können und um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren.”⁷⁶

Beim Spracherwerb dieser Art liegt dem Lerner zunächst daran, einen gewissen Grad an Verständigung zu gewährleisten. Nämlich zu verstehen und sich verständlich zu machen. Diese Kommunikation kann mit sehr unterschiedlichen Mitteln erfolgen. Jedes Mittel ist ihm dabei recht. Für manche Zwecke genügen Gesten oder wenige

⁷⁴ T.Lewandowski, **Linguistisches Wörterbuch** (Meyer, 1990), S.1285.

⁷⁵ Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.100.

⁷⁶ W.Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.28.

Ausdrücke, wenn sie geschickt eingesetzt werden. Denn der Lerner ist an dem kommunikativen Erfolg interessiert, nicht an formaler Richtigkeit der Sprache.⁷⁷

Gesteuerter Zweitspracherwerb hat die Bedeutung vom Erlernen weiterer Sprachen in der Schule oder schulähnlichen Einrichtungen.⁷⁸ Hier sind bewusst eingesetzte Lehrverfahren wirksam. Man lernt systematisch den Aufbau der neuen Sprache, man richtet sich bewusst nach den grammatischen Regeln, die von einer Unterrichtsstunde zu der nächsten Unterrichtsstunde gelernt werden müssen. Die Notwendigkeit für den Lerner, diese Sprache anzuwenden, ist vornehmlich oder völlig auf die wöchentlichen Unterrichtsstunden beschränkt. Kommunikationspartner ist in der Tat nur der Lehrer und bei fortgeschrittenem Unterricht noch die Mitschüler.⁷⁹ Diese Art des Spracherwerbs nennt man gesteuert. Denn Lehrer, Lehrbücher und die Planung geben die Reihenfolge dessen vor, was gelernt wird.⁸⁰ Gesteuerter Zweitspracherwerb ist also als eine Sprache anzusehen, die in Unterrichtssituationen von der ausgebildeten Person kontrolliert und unter Verwendung bestimmter Lehrmethoden und Lehrmaterialien vermittelt wird.

Nach unserer Ansicht ist der Zweitspracherwerbsprozess in türkischsprachigen Vorschulen, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wird, als *gesteuerter Zweitspracherwerb* zu bezeichnen. Denn dieser Prozess vollzieht sich in institutionalisiertem Kontext. Er enthält durch den Unterricht gesteuerte Elemente: die Sprache wird sowohl spielerisch, als auch durch gezielte Angebote systematisch gelernt. Ausserdem ist für die Aneignung der englischen Sprache in den Vorschulen des türkischsprachigen Landes der Begriff *Fremdsprache* üblich. Denn die englische Sprache dient kaum der alltäglichen Kommunikation der Kinder in der Türkei (siehe Teil 2.2.2).

⁷⁷ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.28.

⁷⁸ J.Parschmann, "Was ist der Unterschied zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?" (Wissenschaftliche Hausarbeit der Universität GH Essen, 2003), S.2.

⁷⁹ Parschmann, **ebd.**, S.2.

⁸⁰ Parschmann, **ebd.**, S.2.; C.Bast, "Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb." (Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität zu Köln, 2003), S.9.

2.1.2.2. Theorien zum Zweitspracherwerb

Es existieren verschiedene Theorien, die versuchen den Erwerb einer Zweitsprache zu erklären. Im Allgemeinen stellen sie Vergleiche an, inwieweit der Erwerb der Zweitsprache dem der Erstsprache gleicht.

In diesem Teil soll auf diese Hypothesen und Theorien eingegangen werden. Da es nicht möglich ist, in Rahmen der vorliegenden Arbeit eine umfassende Darstellung vorzunehmen, soll die folgende Darstellung der Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb einen kurzen Überblick über den jeweiligen Forschungsstand vermitteln.

2.1.2.2.1. Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese bildet die Grundlage für Interferenzuntersuchungen.⁸¹ Ihre Grundthese wurde von Lado (1957) formuliert.⁸² Sie geht von der Annahme aus, dass es mit den Konzepten *Ähnlichkeit* und *Verschiedenheit* möglich sei jene Strukturen zu beschreiben, welche Lernschwierigkeiten bereiten oder erleichtern.

Die Kontrastivhypothese misst der bereits erworbenen Sprache eine besondere Bedeutung zu, da ihre Struktur den Zweitspracherwerb im wesentlichen Masse prägt.⁸³ Dieser Hypothese nach wird das Erlernen einer zweiten Sprache als ein Prozess der Nachahmung und Verstärkung gesehen. Das bedeutet, dass die Lernenden das zu übernehmen versuchen, was sie hören. Sie eignen sich durch regelmässige Übung akzeptable Gewohnheiten im Umgang mit der neuen Sprache an. Die Zweitsprache wird danach während des Erlernens von bestimmten Merkmalen der Erstsprache beeinflusst. Hierbei werden Laute, Strukturen und Aspekte des Sprachgebrauchs von

⁸¹ S.Duman, "Transfer vom Türkischen ins Deutsche in der mündlichen Sprache in der Klassenkommunikation." IVG-Kongress (Paris, 26.08.2005-03.09.2005), S.1.

⁸² Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.105.

⁸³ Günther/Günther, **ebd.**, S.105.

der Erstsprache auf die Zweitsprache transferiert.⁸⁴ Man unterscheidet zwischen zwei Arten des *Transfers*: der *negative* und der *positive Transfer*. Zu negativem Transfer⁸⁵ kommt es, wenn das in der Erstsprache gültige Prinzip in der Zweitsprache unzulässig ist.⁸⁶ Das bedeutet: stark unterscheidende oder kontrastierende Bereiche und Merkmale zwischen den Sprachen stören den Erwerb.⁸⁷ Vom positiven Transfer spricht man, wenn es sich aufgrund von Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Sprachen als akzeptabel erweist.⁸⁸ Das bedeutet: Strukturen der Zweitsprache, die mit den entsprechenden der Erstsprache übereinstimmen, führen zum Spracherfolg.⁸⁹

Nach Klein⁹⁰ entspricht diese Hypothese nicht der Realität. Er nimmt zwar an, dass es Fehler und Lernschwierigkeiten gibt, wenn zwei Sprachen strukturelle Unterschiede aufweisen, aber solche Strukturen können ihm zufolge auch ohne Probleme gelernt werden. Aus Lernschwierigkeiten müssen nicht unbedingt Fehler resultieren. Man kann auch in strukturähnlichen Bereichen oft Lernschwierigkeiten und Fehlern begegnen.

Die bereits erlernte Sprache kann sich also sowohl negativ, als auch positiv auf den Erwerb einer weiteren Sprache auswirken. Ausgehend von dieser These dürfte man sagen, dass Türkisch, die Erstsprache der untersuchten Kinder, positive oder negative Einflüsse auf den Erwerb der englischen Sprache haben kann.

⁸⁴ Der Begriff Transfer, der von der behavioristischen Lerntheorie entlehnt wurde (vgl. W.Griesshaber, "Transfer diskursanalytisch betrachtet," in: **Linguistische Berichte**. 129 (1990), S.386-414), hat die Bedeutung von der Übertragung der sprachlichen Besonderheiten einer Muttersprache auf das Regelsystem der weiteren Sprache. Vgl. H.Bussmann, **Lexikon der Sprachwissenschaft** (Körner, 2002), S.550.

⁸⁵ In der Fachliteratur wird der Begriff negativer Transfer *Interferenz* genannt. Nach Juhasz kann Interferenz als "durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen und Regeln verursachte Verletzung eines Sprachsystems oder einer sprachlichen Norm" verstanden werden. Mehr dazu J. Andziak, "Einfluss der Muttersprache auf Erwerb einer Fremdsprache", (2002), S.6-7 [Verfügbar über: <http://www.grin.de>]

⁸⁶ Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.105; W.Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.37-38.

⁸⁷ Andziak, **ebd.**, S.6.

⁸⁸ Günther/Günther, **ebd.**, S.105; Klein, **ebd.**, S.37-38.

⁸⁹ Andziak, **ebd.**, S.6.

⁹⁰ Klein, **ebd.**, S.38.

2.1.2.2.2. Identitätshypothese

Als Gegenposition zur Kontrastivhypothese ist die Identitätshypothese entstanden. Als Ausgangspunkt hat sie die Theorie von Chomsky, dass "jeder Mensch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus besitzt."⁹¹ Namen wie Dulay und Burt, Jakobovits, Ervin-Tripp und Wode lassen sich als Vertreter dieser Hypothese nennen.⁹²

Die Identitätshypothese besagt, dass es für den Spracherwerb keine Rolle spielt, ob man zuvor schon eine Sprache gelernt hat oder nicht. Denn dieser Hypothese nach gibt es keinen Unterschied zwischen dem Erwerb der Erst- und Zweitsprache. Sie besitzen die gleichen grammatischen Universalien, die genetisch im Menschen verankert sind: der Lerner einer Zweitsprache durchläuft die gleichen Entwicklungsstadien wie ein Kind, das seine Erstsprache erwirbt.⁹³

Die Identitätshypothese untersucht vielmehr die gemeinsamen und nicht die differenzierenden Aspekte zwischen diesen Erwerbsformen. Weil beide Fälle des Transfers keine Einschränkungen bieten, liegt dieser Hypothese die These zugrunde, dass der Erst- und Zweitspracherwerb isomorphe Züge aufweisen. Demnach ist die Erstsprache gleich die Zweitsprache. Für die resultierenden Fehler wird nicht die Struktur der Ausgangssprache, sondern die der Zielsprache verantwortlich gemacht.⁹⁴

Diese Hypothese wird dadurch gestützt, dass der ungesteuerte Zweitspracherwerb in ähnlicher Weise zu verlaufen scheint wie der Erstspracherwerb.

⁹¹ Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.104; A.Kuhn, "Erstspracherwerb und früher Fremdspracherwerb", (o.J.), S.8. [Verfügbar über: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/Fruehesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf>]

⁹² W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.36.

⁹³ Günther/Günther, **ebd.**, S.104; Klein, **ebd.**, S.36.

⁹⁴ Klein, **ebd.**, S.36.

2.1.2.2.3. Interlanguage-Hypothese

Die Interlanguage-Hypothese entwickelte sich aus der empirischen Überprüfung der Kontrastivhypothese.⁹⁵ Sie besagt, dass der Lernende bei dem Erwerb der Zweitsprache eine Interlanguage,⁹⁶ also ein ihm eigenes, spezifisches Sprachsystem herausbildet. Dieses Sprachsystem beinhaltet Merkmale der Erstsprache, Merkmale der Zweitsprache und auch eigenständige sprachliche Merkmale, die unabhängig von der Erst- oder Zweitsprache sind. Während des Zweitspracherwerbs steht die Interlanguage als drittes System neben der Erst- und Zweitsprache zur Verfügung.⁹⁷

Bei der Interlanguage sind folgende Prozesse charakteristisch:⁹⁸

- Transfer aus anderen Sprachen
- Transfer aus der Lernumgebung
- Lernstrategien
- Kommunikationsstrategien
- Übergeneralisierungen.

Nach dieser Hypothese ist es wichtig, dass die zweite Sprache erst dann im Unterricht eingeführt wird, wenn die muttersprachliche Entwicklung zu einem gewissen Abschluss gelangt ist. Eine Nicht-Beobachtung dieser Prinzipien würde negative Folgen für die sprachliche, die allgemeine kognitive und die psychosoziale Entwicklung der zu früh zweisprachig erzogenen Schüler haben.

⁹⁵ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.40.

⁹⁶ Dieser Begriff wurde von Selinker (1972) in die Zweitspracherwerbsforschung eingeführt. Auf Deutsch hat er die Bedeutung von *Lernersprache* und bezeichnet ein Sprachsystem mit seinen eigenen Gesetzmässigkeiten. Er wird von Forschern verschiedener Länder unter verschiedenen Namen benutzt: *transitional competence* (Corder 1967), *Interimsprache* (Raabe 1974), *approximative system* (Nemser 1971), *learner language* (Richards/Sampson 1974) *Lernersprache* (Lauerbach 1977; Vogel, 1990). Vgl. A.Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.50-51.

⁹⁷ S.Duman, "Transfer vom Türkischen ins Deutsche in der mündlichen Sprache in der Klassenkommunikation." IVG-Kongress (Paris, 26.08.2005-03.09.2005), S.2; Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.106.

⁹⁸ Knapp-Potthoff, **ebd.**, S.131.

Die Interlanguage-Hypothese kann als eine globale Hypothese bezeichnet werden, weil sie sich auf erwachsene Lerner, Kinder und auf den gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb bezieht.

2.1.2.2.4. Theorie von Krashen

Krashen hat vorwiegend den Zweitspracherwerbprozess von Erwachsenen untersucht. Seine theoretischen Erkenntnisse über Spracherwerb hat er in fünf Hypothesen zusammengefasst.⁹⁹ Sie lauten wie folgt:

Erwerb-Lern Hypothese

Krashen unterscheidet grundsätzlich zwei unterschiedliche Wege, wie sich bei einem Lerner fremdsprachliche Kompetenz entwickelt: *Spracherwerb* und *Sprachlernen*. Erwerb ist ein unbewusster Prozess. Diejenigen, die eine Sprache erwerben, sind sich gewöhnlich nicht bewusst, dass sie die Sprache erwerben. Sie sind sich nur der Tatsache bewusst, dass sie die Sprache zur Kommunikation gebrauchen.¹⁰⁰ Sprachenlernen ist im Gegensatz zum Spracherwerb ein bewusstes Phänomen. Es ist das Wissen über die Sprache. Dieses Wissen bezieht sich auf die Kenntnis von Regeln, über die man sich bewusst ist und über die man zu reden fähig ist.¹⁰¹

Hypothese der natürlichen Ordnung

Krashens zweite Hypothese besagt, dass grammatische Strukturen in einer natürlichen Erwerbsreihenfolge gelernt werden. Einige Strukturen treten früher auf, einige später. Ihre Reihenfolge ist vorhersagbar. Seiner Ansicht nach entspricht diese Reihenfolge nicht der Reihenfolge, in welcher die sprachlichen Strukturen in Lehrwerken vermittelt

⁹⁹ B.Frischherz, "Lernen, um zu sprechen – sprechen, um zu lernen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz, 1997), S.30.

¹⁰⁰ Frischherz, **ebd.**, S.30.

¹⁰¹ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.38-39.

werden. Deshalb fordert Krashen, dass die Reihenfolge der Vermittlung sprachlicher Strukturen in Lehrwerken der von ihnen angenommenen *natural order* angepasst werden müsste.¹⁰²

Monitor-Hypothese

Nach Krashen beruht die Fähigkeit sich in einer anderen Sprache mitteilen zu können, auf einer unbewussten Beherrschung der grundlegenden Regeln und Strukturen der Sprache. Im Gegensatz dazu sieht er das bewusste Sprachlernen. Bei dem bewussten Sprachlernen ist der sogenannte Monitor erforderlich. Im Monitor ist das Wissen über die Zweitsprache gespeichert. Er ist eine Kontrollinstanz des Lerners und dient zur Überprüfung der Strukturen auf Richtigkeit.¹⁰³

Krashen nach kann man vom Monitor nicht immer Gebrauch machen. Dazu hat der Sprecher die folgenden drei Bedingungen zu erfüllen:

- genügend Zeit zur Sprachverarbeitung haben
- über die Korrektheit nachdenken oder sich auf die Form konzentrieren
- die Regeln kennen.¹⁰⁴

Input-Hypothese

Unter Input versteht Krashen die Menge der rezeptiv aufgenommenen Sprachmaterialien. Für einen optimalen Input stellt er vier Forderungen auf. Er muss verständlich, interessant, ungeordnet und ausreichend sein. Mit dieser Hypothese sagt Krashen, dass Menschen die Sprache allein dadurch erlernen, indem sie den verständlichen Input erhalten.¹⁰⁵ Vereinfachte Sprachformen von Muttersprachlern oder

¹⁰² B.Frischherz, "Lernen, um zu sprechen – sprechen, um zu lernen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz, 1997), S.30.

¹⁰³ Frischherz, **ebd.**, S.30.

¹⁰³ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.39.

¹⁰⁵ Klein, **ebd.**, S.38.

Äusserungen von anderen Lernenden, welche den Sprachstand angepasst sind, stellen für den Anfänger förderlichen Input dar.¹⁰⁶

Hypothese des affektiven Filters

Krashen nach ist der Zweitspracherwerb vom affektiven Filter abhängig. Mit affektiven Filter meint er die affektiven Faktoren, die den Erwerb entweder blockieren oder erleichtern. Wenn die Motivation und die Selbsteinschätzung von Lernern niedrig ist und gleichzeitig Angst vorhanden ist, wird der Spracherwerb bzw. das Sprachlernen durch den affektiven Filter beeinträchtigt. Reagiert der Lerner dagegen emotional positiv, hat Selbstvertrauen, hohe Motivation und keine Angst, ist der Filter nicht wirksam.

Nach Klein sind die besten Sprachlernsituationen jene, die die Angschwelle der Lerner senken und freundschaftliches Verhältnis bereitstellen. Deshalb müssen während des Empfangens von sprachlichen Signalen und dem Ausprobieren jegliche emotionale Blockaden aus dem Weg geräumt werden. Erst dann gelingt die Sprachaufnahme und Sprachverarbeitung.¹⁰⁷

2.1.2.2.5. Interdependenz-Hypothese und Schwellenniveau-Hypothese

Die Interdependenz-Hypothese und Schwellenniveau-Hypothese wurden von Cummins (1979) formuliert. Sie stellen die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb heraus.

Mit der Interdependenz-Hypothese beschreibt Cummins die Beziehung von der Muttersprache und der Zweitsprache zueinander. Sie besagt, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache sowie die allgemein kognitive Entwicklung abhängig von der Entwicklung der Erstsprache ist. Ein hoher Stand in der

¹⁰⁶ C.Bast, "Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb." (Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität zu Köln, 2003), S.14.

¹⁰⁷ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.38.

Erstsprache ermöglicht auch eine gute Entwicklung in der Zweitsprache, wohingegen sich eine mangelhaft ausgebildete muttersprachliche Kompetenz negativ auf die Zweitsprachenentwicklung auswirkt.¹⁰⁸

In der Schwellenniveau-Hypothese von Cummins wird es angenommen, dass es verschiedene Schwellen in der bilingualen Sprachkompetenz gibt.¹⁰⁹ Es wird zwischen zwei Schwellenniveaus unterschieden: das untere Schwellenniveau und das obere Schwellenniveau.

Das bilinguale Kind muss das untere Schwellenniveau überschreiten, damit keine negativen Auswirkungen in seiner sprachlichen Entwicklung eintreten. Und das obere Schwellenniveau muss es überschreiten, um die positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit erfahren zu können.¹¹⁰ Demnach hängen die positiven oder negativen Konsequenzen der Zweisprachigkeit vom Kompetenzniveau ab, welche das bilinguale Kind in seinen beiden Sprachen erreicht hat.

Zwar kann die Theorie von Cummins einige Fragen zum Einfluss der Zweisprachigkeit auf die Entwicklung des Kindes beantworten, aber sie stellt die Sprachkompetenz in den Vordergrund. Dabei vernachlässigt sie den Einfluss verschiedener Faktoren, die für die gesamte kindliche Entwicklung entscheidend sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es verschiedene Theorien gibt, welche einen Erklärungsansatz zum Zweitspracherwerb bieten. Generell erfolgt bei diesen Theorien ein Vergleich zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache mit jenem der Erstsprache.

Die *Kontrastivhypothese* geht davon aus, dass die Struktur der bereits erworbenen Erstsprache den Erwerb einer Zweitsprache prägt. Identische Regeln zwischen Erst- und Zweitsprache werden leicht erlernt, Unterschiede in Regeln führen zu

¹⁰⁸ A.Kuhn, "Erstspracherwerb und früher Fremdspracherwerb", (o.J.), S.8. [Verfügbar über: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/Fruehesfremdsprachen>]; V.Triarchi-Herrmann, "Die Mehrsprachigkeit im Kindesalter", (o.J.), S.6-7. [Verfügbar über: <http://www.alp.dillingen.de/ref/sp/msHCD3/1-Theorie/1-1-14-Kindesalter.pdf>]

¹⁰⁹ Triarchi-Herrmann, (o.J.), **ebd.**, S.6-7.

¹¹⁰ Triarchi-Herrmann, (o.J.), **ebd.**, S.7.

Lernschwierigkeiten. Nach dieser Hypothese kann sowohl ein positiver als auch negativer Transfer von Lauten und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache erfolgen.

Eine Gegenhypothese zur Kontrastivhypothese ist die *Identitätshypothese*. Laut dieser Hypothese gibt es keinen Unterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Beim Erlernen einer Zweitsprache durchläuft der Lernende dieselben Stadien wie beim Erwerb einer Erstsprache. Für Fehler bei der Aneignung der Sprache ist demnach nicht die bereits erworbene Erstsprache, sondern die Struktur der Zweitsprache verantwortlich.

Die *Interlanguage-Hypothese* besagt, dass der Lernende zum einen mit seiner bereits erworbenen Erstsprache und zum anderen mit der Zweitsprache, welche er erwirbt, konfrontiert wird. Auf dieses System der Sprachen wirkt allerdings noch die Zwischensprache, welche als System mit Merkmalen der Erstsprache, der Zweitsprache und eigenständiger sprachlicher Merkmale zu verstehen ist. Nach dieser Hypothese soll der Erwerb einer Zweitsprache erst begonnen werden, wenn der Erwerb der Erstsprache in gewisser Weise gefestigt und abgeschlossen ist.

Die *Theorie von Krashen* gliedert sich in fünf Hypothesen. Krashen unterscheidet Spracherwerb und Sprachlernen, definiert eine natürliche Reihenfolge des Erwerbs von grammatikalischen Strukturen, führt die Hypothese des Monitors, welcher bei bewusstem Sprachlernen erforderlich ist, jene des Inputs und des affektiven Filters ein.

Die *Interdependenz-Hypothese und Schwellenniveau-Hypothese* beschreibt die Beziehung der Muttersprache zur Zweitsprache. Es wird die Entwicklung der Zweitsprache in Abhängigkeit von der Erstsprache gesetzt: je höher der Entwicklungsgrad der Erstsprache, desto höher ist auch jener der Zweitsprache.

Durch die Darstellung der gängigen Zweitspracherwerbstheorien sollte gezeigt werden, wie der Erwerb einer zweiten Sprache erfolgt. Unseres Erachtens lässt keine dieser Theorien es vollständig erklären. Nur die Gesamtheit der dargestellten Theorien kann einen qualifizierten Erklärungsansatz zum Zweitspracherwerb bilden.

2.2. Fremdsprachenunterricht

Dieser Teil der Arbeit ist dem Thema Fremdsprachenunterricht gewidmet. Hier wird zunächst ein geschichtlicher Überblick über den Fremdsprachenunterricht in türkischen Primärbildungsschulen sowie Vorschulen gegeben. Nach diesem Kurzüberblick wird der Aspekt des Fremdsprachenunterrichts in türkischen Vorschulen behandelt. In der Folge werden verschiedene Begründungen angeführt und erörtert, welche für einen Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts sprechen. Darauf aufbauend werden bereits durchgeführte Untersuchungen zu diesem Themenkreis kurz vorgestellt. Im Anschluss werden die Faktoren im Spracherwerb erläutert, wobei auf ihre allgemein besprochene Charakteristika und ihre spezifische Funktion im Spracherwerbprozess eingegangen wird.

2.2.1. Geschichtliche Entwicklung des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts in der Türkei

Der frühzeitige Fremdsprachenunterricht ist inzwischen ein fester Bestandteil im Lehrplan der Primärbildungsschulen. Und wie kam es dazu? Um diese Frage zu beantworten, ist ein historischer Überblick des Fremdsprachenunterrichts erforderlich. Nachfolgend soll darauf eingegangen werden.

Nach Demirel hat man die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei in zwei Zeitabschnitten zu untersuchen: die *Periode vor der Republik* und die *Periode der Republik*.¹¹¹

Periode vor der Republik

Die Periode vor der Republik beginnt mit der Gründung des Osmanischen Reiches und erstreckt sich bis zu der Republikserklärung. In der Zeit der Osmanen basierte die

¹¹¹ Ö. Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi* (Usem, 1993), S.6.

Erziehung bis zur Tanzimat Reformbewegung auf religiösen Grundlagen.¹¹² Für die Ausbildung der Türken gab es zwei Arten der Einrichtungen. Es waren die Gemeindeschulen namens *mektep*¹¹³ und islamische Stiftschulen namens *medrese*,¹¹⁴ wo die Rede der Lehre vom Arabischen und Persischen war.

Arabisch diente als Bildungssprache.¹¹⁵ In Arabischunterricht wurden die in das Osmanische übertragenen Formen und Regeln in Angriff genommen. Die Schüler mussten die Regeln beherrschen und alles auswendig lernen, was mit der Sprache zu tun hatte.¹¹⁶ Die Arabischlehre erzielte mehr das Lesen und Verstehen literarischer, historischer und heiliger Texte. Türkisch diente dabei nur zum Verstehen übersetzter Sätze oder Texte. Daneben wurde das Persische in Derwischklostern, Herbergen der Schriftsteller, in Mewlewiklostern und im literarischen Umfeld gelehrt.¹¹⁷ Dadurch gewann es mehr und mehr an Bedeutung. Dabei spielten die türkischen Literaten¹¹⁸ die wichtigste Rolle.¹¹⁹

¹¹² Ö. Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi** (Usem, 1993), S.6.

¹¹³ Der Besuch dieser Schulen war freiwillig und dauerte drei bis vier Jahre. Kinder, die im Alter von fünf bis sechs Jahren waren, gleich ob Mädchen oder Jungen, durften sie besuchen. Grundprinzip dieser Schulen war die Lehre des Islams. Mehr dazu Y.Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi** (Pegem, 2007), S.88-89.

¹¹⁴ Der Besuch dieser Schulen, die einen weiterführenden Charakter der Schulen namens mektep hatten, war nur den Jungen erlaubt. In diesen Schulen standen vor allem islamische Fächer, wie Koran- und Traditionslehre im Vordergrund. Fortgeschrittene Schüler wurden auch in Fächern wie Mathematik oder Philosophie unterrichtet. Mehr dazu Akyüz, **ebd.**, S.70-71.

¹¹⁵ Ü.Abalı/Ş.Yıldız, "Türkisches oder deutsches Modell? Bilinguale Schulen in der Türkei und in Deutschland", (2003), S.8. [Verfügbar über: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/abali.html>].

¹¹⁶ Ö.Ekmekçi, "Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi," **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Hrgs: İ.Erdoğan (Özyurt, 2003), S.38.

¹¹⁷ Demirel, 1993, **ebd.**, S.7.

¹¹⁸ Sie schrieben Diwans auf Persisch oder weitere Gedichte, die die Dichter loben, die über persische Sprache verfügten. Daneben wurden von ihnen auch die Hauptwerke des Persischen übersetzt, zweisprachige Wörterbücher zusammengestellt und Werke hervorgebracht, welche die Lebensgeschichten persischer Herrscher beinhalten. Mehr dazu Demirel, 1993, **ebd.**, S.7.

¹¹⁹ İ.İlkhan, "Germanistik und DaF in der Türkei: Ende oder Wende?", (2006), S.2. [Verfügbar über: http://www.humboldt-foundation.de/de/netzwerk/veranstalt/hoersaal/2006_istanbul/ilkhan.pdf].

Die Neigung zum Arabischen und Persischen sieht Önen (1974) in islamischer Religion und Kultur stecken. In diesem Sinne äussert er:

“Unter Herrschaft des Osmanischen Reiches wurde jahrhundertlang in Medrese und ähnlichen islamischen Schulen nur Arabisch und Persisch als Fremdsprache gelehrt. Denn diese beiden Sprachen waren die sprachlichen Quellen und Träger islamischer Religion und Kultur.”

Osmanlı idaresi altında yüzyıllar boyunca medreselerde ve benzeri din okullarında yabancı dil olarak yalnız Arapça ve Farsça öğretilmiştir. Çünkü bu iki dil islam dininin ve kültürünün kaynak dili ve aracı idi.¹²⁰

Neben den Gemeindeschulen und islamischen Stiftschulen gab es auch christliche Schulen und Einrichtungen, welche *Enderun*¹²¹ genannt wurden. In diesen Schulen wurde den Kindern nicht-türkischer Herkunft Türkisch als Fremdsprache angeboten. Ausser des Türkischen wurden dort auch Arabisch, Persisch, Literatur, Geschichte und islamische Fächer gelehrt.¹²²

Die Reformverkündung von 1839 ist als erste Modernisierungsbestrebung anzusehen. Die Modernisierung im Erziehungsbereich begann mit militärischen Schulen. In den europäisch orientierten Militärschulen, namens *Mühendishane-i Bahrî Humâyûn* und *Mühendishane-i Berri Humâyûn*, erfolgte die Lehre einer fremden Sprache. Somit wurde die Fremdsprache zum ersten Mal in Lehrprogrammen türkischer Schulen eingeführt. Die Fremdsprache, die zum ersten Mal gelehrt wurde, war das Französische.¹²³

¹²⁰ Zit. nach Ü.Kaptı, "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Anadolu, 2006), S.5.

¹²¹ Diese Schulen nahmen christliche Kinder auf und hatten zum Ziel, die Besten von ihnen für die zukünftige Staatsverwaltung zu erziehen. Mehr dazu Y.Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi** (Pegem, 2007), S.94-95.

¹²² Akyüz, **ebd.**, S.97-98.

¹²³ Ö. Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi** (Usem, 1993), S.7.

1868 wurde nach dem französischen Vorbild das Gymnasium *Galatasaray Mekteb-i Sultani*¹²⁴ eröffnet, was als ein Wendepunkt in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht in der Türkei angesehen wird. Galatasaray ist die erste staatliche Schule, wo die Unter- richtung der Sekundärstufe zum ersten Mal in einer westlichen Fremdsprache, Französisch, erfolgte.¹²⁵

Lewis (1970) nimmt die Eröffnung von Galatasaray als Förderung einer modernen Erziehung an. Dazu äussert er:

” ... Galatasaray ... war ein wichtiger Schritt der islamischen Regierung, wodurch die Religionstrennung aufgehoben und Schüler islamischer und christlicher Religion zusammen studieren konnten.“

... Galatasaray ... müslüman ve hıristiyan öğrencilerin yan yana öğrenim görmesi, dini ayrılığın kaldırılmasına doğru bir adım idi.¹²⁶

Ausser Galatasaray gab es bis zum Jahre 1869 keine weiteren sekundärstufigen Einrichtungen im Osmanischen Reich. Ab diesem Jahr wurden Schulen namens *İdadi* und *Sultani* eröffnet, in deren Lehrprogrammen auch die Fremdsprache Französisch ihren Platz einnahm. Somit wurde Französisch als Fremdsprache in Programme staatlicher Schulen der Sekundärstufe eingeführt.¹²⁷

In der Tanzimat Periode gründeten die Ausländer Privatschulen. Nach der Reformver- kündigung nahm dies mehr und mehr zu. Länder, wie Frankreich, England, Amerika, Deutschland und Italien gründeten neue Privatschulen, wo die Erziehung in ihrer eigenen Sprache erfolgte. Die erste ausländische Privatschule in dieser Richtung heisst *Robert College* (1863).¹²⁸ Die Gründung türkischer Privatschulen kam dagegen erst im

¹²⁴ Galatasaray Mekteb-i Sultani wurde von Sultan Bayezid II im Jahre 1481 als *Galata Sarayı Enderun-u Hümayunu* gegründet. Nach der Gründung der türkischen Republik wurde sie in *Galatasaray Lisesi* umbenannt.

¹²⁵ Ö.Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi** (Usem, 1993), S.8.

¹²⁶ Zit. nach Demirel, 1993, **ebd.**, S.8.

¹²⁷ Demirel, 1993, **ebd.**, S.8.

¹²⁸ Demirel, 1993, **ebd.**, S.9.

Jahre 1864 zur Rede. Nach langjährigen Versuchen wurde im Jahre 1873 die Schule *Darüssafaka* in Istanbul eröffnet. Sie ist die erste türkische Privatschule, wo die Fremdsprache als Unterrichtssprache eingesetzt wurde.¹²⁹

Nach der Revolution des Jahres 1908 kamen die Bemühungen um die Reorganisation des Bildungssystems zur Rede, wodurch ein besonderer Wert auf den Fremdsprachenunterricht gelegt wurde. Diese Bemühungen hatten zur Folge, dass Französisch ab 1910 in jeder Stufe der Gymnasien als Pflichtfach, Deutsch und Englisch hingegen als Wahlfach angeboten wurden.¹³⁰

Die Periode der Republik

Der Gründung der türkischen Republik folgten bedeutende Reformen. Gemäss des Vereinheitlichungsgesetzes der Erziehung, das 1924 in Kraft trat, wurden alle Schulen dem Ministerium für Schulwesen unterstellt. Das Ministerium wurde damit beauftragt, ein modernes Bildungskonzept aufzustellen. Zunächst wurden die aus dem Osmanischen Reich stammenden islamischen Schulen namens *medrese* abgeschafft.¹³¹ Zwecks der Bildung türkischer Bürger wurden im Rahmen dieses Gesetzes zahlreiche Schulen eröffnet, die eine zeitgenössische Erziehung gewährleisten sollten.

Von 1923 bis 1951 existierten lediglich die staatlichen fünfjährigen Grundschulen namens *ilkokul*. Der Besuch dieser kostenlosen Einrichtungen war für alle Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren Pflicht. Ab 1951 wurden die dreijährigen Mittelschulen, *ortaokul*, eröffnet, deren Besuch bis 1982 nicht obligatorisch war. Sport, Musik und Fremdsprache fanden Eingang in Lehrplänen dieser Schulen.

Eine weitere Reform war die Einführung des lateinischen Alphabets. Nach Gründung der türkischen Republik und der darauffolgenden nationalen Einheit wurde 1928 das

¹²⁹ Ö.Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi** (Usem, 1993), S.10.

¹³⁰ A.Genç, "Geschichtliches Panorama des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei", (2006), S.3. [Verfügbar über: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3503/genç_26.pdf].

¹³¹ Demirel, 1993, **ebd.**, S.11.

lateinische Alphabet mit türkischer Phonetik eingeführt und das arabische Alphabet abgeschafft.¹³² Und ein Jahr davor die Fremdsprachen Arabisch¹³³ und Persisch. An ihre Stelle wurden die westlichen Sprachen, wie Deutsch, Französisch, Englisch eingeführt, deren Stellenwert in Lehrplänen der türkischen Bildungsinstitutionen sich nach den herrschenden politisch-gesellschaftlichen Bedingungen geändert hat.¹³⁴

In der neu gegründeten Republik veränderte sich das Leben ständig weiter. Änderungen und Entwicklungen in sämtlichen Bereichen erweckten das Interesse an Fremdsprachen. Dieses Interesse hatte die Eröffnung der Schulen zur Folge, wo manche Fächer in einer Fremdsprache abgehalten wurden. Während Galatasaray bis 1956 das einzige Gymnasium war, wo die Unterrichtung mancher Fächer in Fremdsprachen erfolgte, wurden ab diesem Jahr neue Schulen unter der Benennung *College* eröffnet.¹³⁵ Es galt als Prinzip dieser Schulen, die Unterrichtung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer in einer Fremdsprache, dagegen die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Türkisch zu verwirklichen. Dieses Konzept wurde später von den Anadolu-Gymnasien direkt übernommen.

Eine andere Innovation im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei ist das *stufige Kurssystem*.¹³⁶ Dieses System wurde im Lehrjahr 1988-1989 eingeführt.

¹³² Ö.Ekmekçi, "Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi," **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Hrsg: İ.Erdoğan (Özyurt, 2003), S.39.

¹³³ Die Arabische Sprache nahm nur im Bildungsprogramm der Priester- und Predigerschulen ihre Stelle ein. Jedoch wurde sie hier nicht als Fremdsprache, sondern als berufliches Fach eingesetzt. Mehr dazu Ö.Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi** (Usem, 1993), S.11.

¹³⁴ T.Polat/N.Tapan, "Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen", (2005), S.1. [Verfügbar über: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat/htm>].

¹³⁵ Demirel, 1993, **ebd.**, S.11.

¹³⁶ Das *stufige Kurssystem* bestand aus sechs Stufen und jede Stufe entsprach einem Schuljahr. Die erste Stufe war obligatorisch, während die Weiteren auf Wunsch der Schüler fortgesetzt werden konnten. Am Ende jeder Stufe wurde eine Prüfung durchgeführt. Schüler, die diese Prüfung bestanden, bekamen ein Zertifikat. Ausserdem hatten die Schüler die Möglichkeit, eine andere Fremdsprache zu wählen. Die Schüleranzahl in Gruppen war mit mindestens 8 und höchstens 25 begrenzt. Den Schülern wurden fünf Unterrichtsstunden pro Woche Fremdsprache angeboten. Am Ende des Schuljahrs wurde eine zentrale Prüfung durchgeführt, wobei die Schüler für einen erfolgreichen Abschluss von 100 Punkten mindestens 70 Punkte erreichen mussten. Mehr dazu Ö. Demirel, 1993, **ebd.**, S.18-19.

Aufgrund verschiedener Probleme hatte es doch keinen Erfolg. Ein Jahr später wurde es abgeschafft und das alte System erneut eingeführt.

Bis 1997 gab es fast keine Veränderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Wie erwähnt boten die fünfjährigen obligatorischen Grundschulen keinen Fremdsprachenunterricht an. Das Erlernen einer westlichen Fremdsprache war ab der ersten Klasse der weiterführenden Schulen verpflichtend. Durch die Bildungsreform 1997,¹³⁷ die Verlängerung der Schulpflicht von fünf auf acht Jahre, entstand ein neuer Schultyp. Überall im Lande wurden die fünfjährigen Grundschulen und dreijährigen Mittelschulen abgelöst. An ihre Stelle traten achtjährige Primärbildungsschulen, die aus Primär- und Sekundärstufe I bestehen. Nach Beendigung dieser obligatorischen achtjährigen Bildung, die entweder in kostenlosen staatlichen oder in kostenpflichtigen privaten Schulen erfolgt, können weiterführende Schulen¹³⁸ besucht werden.

Der frühzeitige Fremdsprachenunterricht ist eine Folge dieser Bildungsreform. Diese Reform wird von Sakarya Maden (2002) folgenderweise beschrieben:

Mit der Schulreform im Jahre 1997 trat in der Türkei die ununterbrochene achtjährige Grundschulpflicht in Kraft, die den vorgezogenen Beginn des Fremdsprachenunterrichts ab der 4. Klasse ... verordnete. Zugleich wurde ab der 6. Klasse eine zweite Fremdsprache als Wahlfach angeboten.¹³⁹

Wie im Zitat erwähnt wurde mit dem Beginn des Schuljahrs 1997-1998 die erste Fremdsprache in der Primärstufe der staatlichen Primärbildungsschulen obligatorisch

¹³⁷ Gesetz Nr.4306 vom 16.08.1997.

¹³⁸ Schulen der Sekundärstufe II in der Türkei sind verschiedenartig. Es gibt staatliche allgemeinbildende Gymnasien, staatliche Supergymnasien, staatliche fremdsprachlich orientierte Anadolu-Gymnasien, staatliche naturwissenschaftlich orientierte Gymnasien, staatliche oder private Berufsgymnasien, private Gymnasien und ausländische Gymnasien. In allen dieser Einrichtungen wird die erste Fremdsprache als Pflichtfach, in manchen auch die zweite Fremdsprache als Wahlfach weitergeführt. Je nach Schultyp unterscheidet sich das wöchentliche Fremdsprachenangebot. Mehr dazu T.Polat/N.Tapan, "Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen", (2005), S.1-2. [Verfügbar über: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat/htm>]. Ab dem Schuljahr 2004-2005 wurde die zweite Fremdsprache als Pflichtfach in manchen dieser Schulen eingeführt. Mehr dazu T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2560 (2004), S.365-375.

¹³⁹ Zit. nach Ü.Kaptı, "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Anadolu, 2006), S.13.

eingesetzt. Von der vierten bis zu der achten Klasse wird die erste Fremdsprache dauerhaft ausgeführt.¹⁴⁰ Dagegen wird die zweite Fremdsprache¹⁴¹ ab der sechsten Klasse als Wahlfach angeboten.¹⁴² Das wöchentliche Angebot des Fremdsprachenunterrichts in diesen Schulen ist verschiedenartig. Beim Angebot spielt es eine Rolle, ob es Pflichtfach oder Wahlfach¹⁴³ ist.

Die folgende Tabelle zeigt das wöchentliche Fremdsprachenangebot in den Primärbildungsschulen den Fächern nach.

Tabelle 1
Wöchentliches Fremdsprachenangebot in den Primärbildungsschulen

| Angebot als | Wöchentliches Unterrichtsangebot in Klassen | | | | |
|--------------------|---|-----|----|----|----|
| | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
| Pflichtfach | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Wahlfach | --- | --- | 2 | 2 | 2 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung¹⁴⁴

¹⁴⁰ M.Gündoğdu/N.Akpınar-Dellal, "Zustand und Zukunftsperspektive der Fremdsprachenpolitik in der Türkei", (o.J.), S.3. [Verfügbar über: http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/GR_Nevide_Akpınar&Mehmet_Gündoğdu.htm].

¹⁴¹ In meisten Privatschulen wird ab der sechsten Klasse die zweite Fremdsprache, grösstenteils das Deutsche, als Pflichtfach angeboten. Es gibt auch Privatschulen, welche die zweite Fremdsprache bereits im Primärbereich anbieten. Mehr dazu A.Genç, "Geschichtliches Panorama des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei", (2006), S.14. [Verfügbar über: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3503/genç_26.pdf].

¹⁴² T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2492 (1998), S.1004.

¹⁴³ In diesem Fall ist die zweite Fremdsprache ein Fach unter den sieben Fächern, wie Computer, Drama, Sprechen und Rechtschreiben, Landwirtschaft, Tourismus und regionale Handwerke, von denen nur eine gewählt werden darf. Die Wahlfächer werden am Anfang des Schuljahrs vom Lehrerrat der Schule bestimmt. Dabei werden die Bedingungen der Schulen und Umwelt sowie Interesse, Wunsch und Bedarf der Schüler und die Meinungen der Eltern berücksichtigt. Mehr dazu T.C. MEB, **ebd.**, S.1013.

¹⁴⁴ T.C. MEB, **ebd.**, S.1004.

Mit dem Beschluss Nr.111 vom 04.06.2007 des Vorstands des Ministerialrates für Unterricht und Erziehung (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) wurde das Lehrprogramm und wöchentliche Angebot mancher Unterrichtsfächer in Primärbildungsschulen verändert.¹⁴⁵ Nach diesem Beschluss sollte die Veränderung in den ersten bis siebten Klassen ab dem Schuljahr 2007-2008 und die Veränderung in den achten Klassen ab dem Schuljahr 2008-2009 Eingang finden.

Die Veränderung des Lehrprogramms und des Unterrichtsangebots hatte zur Folge, dass Fremdsprachenunterricht sowohl als Pflichtfach, als auch als Wahlfach an Bedeutung gewann. Die folgende Tabelle, die das wöchentliche Angebot des Fremdsprachenunterrichts in jeweiligen Klassen der Primärbildungsschulen zeigt, lässt es erkennen.

Tabelle 2
Wöchentliches Fremdsprachenangebot in den Primärbildungsschulen
nach dem Beschluss Nr. 111 vom 04.06.2007

| Angebot als | Wöchentliches Unterrichtsangebot in Klassen | | | | |
|--------------------|---|----|----|----|----|
| | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
| Pflichtfach | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Wahlfach | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung¹⁴⁶

Aus dieser Tabelle lässt sich entnehmen, dass das Angebot des Fremdsprachenunterrichts als Pflichtfach in den vierten und fünften Klassen 3, von der sechsten bis zur achten Klasse 4 Stunden pro Woche ist, während das Angebot des Fremdsprachenunterrichts als Wahlfach von der vierten bis zur achten Klasse 2 Stunden durchgeführt wird. Man darf nicht ausser Acht lassen, dass dadurch der Fremdsprachenunterricht auch als Wahlfach in die vierte Klasse vorverlegt worden ist.

¹⁴⁵ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2597 (2007), S.445.

¹⁴⁶ T.C. MEB, **ebd.**, S.446.

In Vorschulen kam der Fremdsprachenunterricht durch einen Vorschlag des Generaldirektoriums privater Erziehungsanstalten zur Rede. Dieser Vorschlag wurde von der Kommission für Unterricht und Erziehung an Hand genommen. Am 30.03.2000 erfolgte die Beschlussfassung dieses Programm durchzuführen.¹⁴⁷

Seit diesen Geschehnissen ist das Thema *frühzeitiger Fremdsprachenunterricht* eine aktuelle Diskussion in der Türkei.

Nachdem in diesem Teil versucht worden ist, die geschichtliche Entwicklung des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts in der Türkei zu schildern, wird im Weiteren der Aspekt des Fremdsprachenunterrichts in türkischen Vorschulen behandelt.

2.2.2. Fremdsprachenunterricht in türkischen Vorschulen

Die Vorschulperiode umfasst die ersten sechs Lebensjahre. In dieser Periode bemerkt man bei Kindern bezüglich der physischen, kognitiven, sprachlichen und emotionalen Bereiche eine stadienweise und intensive Entwicklung.¹⁴⁸

Vorschulische Erziehung ist die Summe jener Aktivitäten, die bezwecken, dass Kinder die Phase, in der ihre Persönlichkeit geprägt wird, aus der Sicht ihrer Entwicklung, in bester Weise verbringen und dabei Fähigkeiten zur Eigenversorgung erwerben sowie sich positive und ewige Verhaltensweisen aneignen.¹⁴⁹

Die Vorschulerziehung erfolgt entweder familiär oder institutionell. Das Kind gewinnt alle Grundfähigkeiten, -benehmen und -gewohnheiten in der Familie. Aus dieser Sicht ist die Familie die Hauptinstitution, die für die Pflege, Entwicklung und Bildung des Kindes verantwortlich ist. Dabei unterstützen vorschulische Erziehungsanstalten die

¹⁴⁷ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2111 (2000), S.453.

¹⁴⁸ H.Poyraz./H.Dere, **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri** (Anı, 2001), S.17.

¹⁴⁹ H.Poyraz./H.Dere, **ebd.** , S.21.

Familie und sorgen für die Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben des Kindes. Die institutionelle Erziehung bemüht sich darum, dass Kinder in der Altersgruppe von 2 bis 6 Jahren die benötigten gesellschaftlichen, entwicklungs- und bildungsmässigen Ziele erreichen. Die Unterrichtsaktivitäten, die im Rahmen der entwickelten Bildungsprogramme durchgeführt werden, beinhalten Lebensumstände und Reize, welche die Entwicklung des Kindes fördern und sein Lernen motivieren.

Programme vorschulischer Erziehungsanstalten werden nach der Erziehungsansicht des betreffenden Landes und nach jenen Zielen gestaltet, die durch die Vorschulerziehung erreicht werden sollen.¹⁵⁰

Vorschulische Erziehungsanstalten in der Türkei führen neben verschiedenen Erziehungsprogrammen auch Programme durch, welche auf Empfehlung des Erziehungsministeriums nach den speziellen Zwecken, Erziehungsrahmen und Bedingungen der Institutionen vorbereitet werden. Das Programm, welches das Erziehungsministerium empfiehlt, beinhaltet bildungsmässige Aktivitäten, die darauf ausgerichtet sind die kognitive, emotionale, gesellschaftliche, geistige und motorische Entwicklung von Kindern im Alter von 0-6 Jahren zu fördern. In den Institutionen, welche diese Programme direkt oder indirekt durchführen, werden nach Möglichkeit und Bedarf Kunst, Sport oder Fremdsprache angeboten.

Der Fremdsprachenunterricht in türkischen Vorschulen kam durch den Vorschlag des Generaldirektoriums privater Erziehungsanstalten zur Diskussion. Am 25.02.2000 wurde es vorgeschlagen in Vorschulen und in den ersten drei Klassen der Primärstufe Fremdsprachenunterricht durchzuführen.¹⁵¹ Dieser Vorschlag basierte auf folgende Begründungen:

”Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein langfristiger und kontinuierlicher Prozess und beeinflusst die Gehirnentwicklung des Kindes. Aus dieser Perspektive gesehen, kann

¹⁵⁰ Siehe dazu TC. MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, **Okul Öncesi Eğitim Programı**, (2006), S.9.

¹⁵¹ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.453.

das Fremdsprachenlernen der fünfjährigen bis elfjährigen Schüler, den Sprachwissenschaftlern nach, ungesteuert erfolgen. Altersgemäss sind Schüler dieser Altersgruppe, physisch, geistig, psychologisch und sozial betrachtet, eine Gruppe, der es am leichtesten ist etwas zu lehren. Aber es erfordert gleichzeitig eine spezielle und bewusste Aufmerksamkeit.

Der Beginn eines frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts wird zur sozialen, physischen, geistigen, psychologischen und kognitiven Entwicklung des Kindes beitragen. Denn die Schüler dieser Altersgruppe:

- können die Sprache nicht analysieren,
- können konkrete Geschehnisse oder Gegenstände wahrnehmen,
- fangen mit der Fähigkeit des Zuhörens an zu lernen und fahren mit jener des Sprechens, Lesens und Schreibens fort,
- können Wörter und Strukturen einzeln nicht verstehen und analysieren, doch das Gesagte als Ganzes wahrnehmen,
- haben unerschöpfliche Phantasie,
- langweilen sich schnell bei Aktivitäten, die sie ausführen,
- benötigen immer kurze Wiederholungen,
- benötigen für die Erinnerung interessante und im Gedächtnis bleibende Materialien,
- bevorzugen mehr Gruppen- oder Chortätigkeiten,
- schätzen Teilen, Kooperieren und jene Tätigkeiten, welche sie erlernt haben,
- schätzen Lob und positive Kritik.¹⁵²

Mit den dargestellten Begründungen wurde der erwähnte Vorschlag von der Kommission für Unterricht und Erziehung aufgegriffen. Nach Bewertung dieser Begründungen erfolgte am 30.03.2000 die Beschlussfassung ab dem Schuljahr 2000-2001

¹⁵² T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.453.

dieses Programm freiwillig durchzuführen.¹⁵³ Seitdem wird Fremdsprachenunterricht in privaten Vorschulen der Türkei angeboten.¹⁵⁴

Nach diesem Beschluss wurde vom Erziehungsministerium ein didaktisch-methodisches Konzept¹⁵⁵ vorgelegt. In diesem Konzept wurden die Rahmenrichtlinien des Fremdsprachenunterrichts festgelegt, wonach die meisten privaten Vorschulen der Türkei den Fremdsprachenunterricht durchführen. Ziele, Unterrichtsinhalte und methodische Prinzipien des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts werden hier dargestellt. Im Folgenden soll auf dieses Konzept eingegangen werden.

Am Anfang des erwähnten Konzepts befinden sich die Grundsätze eines vorschulischen Fremdsprachenunterrichts. Diesem nach lauten sie wie folgt:

1. Unter Berücksichtigung der bildungsmässigen Bedingungen vorschulischer Institution kann dieses Programm in Vorschulen mit fünfjährigen und sechsjährigen Kindern durchgeführt werden.
2. Unter Einhaltung der Grundsätze dieses Rahmenprogramms können die Erziehungsanstalten bei der Durchführung Anpassungen vornehmen, welche ihren Vorgaben und ihrem kulturellen Umfeld entsprechen.
3. Alle Unterrichtsaktivitäten im Rahmen dieses Programms werden mit dem Zweck durchgeführt, dass die Kinder bemerken, dass es ausser ihrer Muttersprache auch andere

¹⁵³ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.452.

¹⁵⁴ In den untersuchten Vorschulen wird die Vermittlung der Fremdsprache als ein Element vorschulischer Bildung gesehen. Hierbei wird die fremde Sprache nicht lediglich ausgewählten Kindergruppen, sondern allen Kindern angeboten. Fremdsprachenprogramme solcher Art zeichnen sich durch das Prinzip der Freiwilligkeit aus. Sie werden nicht aufgrund äusserer Zwänge entwickelt. Bezüglich der Fremdsprachenvermittlung werden folgende Entwicklungslinien unterschieden:

1. Fremdsprachenvermittlung als Immersion in mehrsprachigen Ländern
2. Fremdsprachenvermittlung als sprachliche Integration ausländischer Kindern
3. Fremdsprachenvermittlung als Aufrechterhaltung von Regional- und Minderheitssprachen
4. Fremdsprachenvermittlung als Bildungselement. Mehr dazu H.Günther (Hrsg.), **Frühe Fremdsprachen im Kindergarten** (Ernst Klett, 2005), S.57-62.

¹⁵⁵ Siehe Anhang 15.

Sprachen gibt und dass sie Interesse für Fremdsprachenlernen gewinnen, indem Lieder gesungen, Spiele veranstaltet, kleine Sketche u.ä. aufgeführt werden, an denen Kinder in der Regel gerne teilnehmen.¹⁵⁶

Nach diesem Konzept kann mit der Durchführung des Programms begonnen werden, wenn die bildungsmässigen Bedingungen der Schulen und Institutionen günstig sind, die Eltern es wünschen, nachdem es in den Lehrgremien und der Elternversammlung besprochen, akzeptiert und das Ergebnis dem Erziehungsdirektorium des Kreises oder der Provinz mitgeteilt worden ist.¹⁵⁷

Ausserdem ist es wichtig, dass jedes Jahr die gesammelten Erfahrungen an die zuständigen Bildungsämter als Bericht mitgeteilt werden, damit diese einen Beitrag dazu leisten, dass das Programm weiterentwickelt werden kann.¹⁵⁸

Die Wahl der Fremdsprache, die gelehrt werden soll, liegt nach diesem Konzept in der Verantwortung der einzelnen Vorschulen. Gelegentlich wird die Sprache bevorzugt, die als eine der Weltsprachen gilt, nämlich das Englische.¹⁵⁹ Güler beschreibt diese Situation wie folgt:

Landesweit geführte Statistiken zeigen, dass nur 1% (ca. 37 972) der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache bevorzugen und somit das Englische eindeutig eine Priorität im Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Schulen in der Türkei genießt.¹⁶⁰

Zu dem wöchentlichen Fremdsprachenangebot wird im erwähnten Konzept keine Stellung genommen. Es bleibt im Entscheidungsbereich der jeweiligen Schulen. In

¹⁵⁶ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.454.

¹⁵⁷ T.C. MEB, **ebd.**, S.454.

¹⁵⁸ T.C. MEB, **ebd.**, S.454.

¹⁵⁹ H. Günther (Hrsg.), **Frühe Fremdsprachen im Kindergarten** (Ernst Klett, 2005), S.57.

¹⁶⁰ G.Güler, "Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung, (2000), S.2. [Verfügbar über: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm].

unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit wird der Fremdsprachenunterricht in den Vorschulalltag eingebracht. In manchen Einrichtungen ist der Unterricht sogar über die ganze Woche verteilt. Dabei sind die bildungsmässigen Bedingungen der Institutionen entscheidend.

Der Fremdsprachenunterricht in Vorschulen erzielt den Kindern manche sprachliche Fertigkeiten zu vermitteln. Dabei liegen Hörverstehen und Sprechen im Vordergrund. Der Fremdsprachenunterricht soll den Kindern die Gelegenheit geben sich in die neue Sprache einzuhören und sie global zu verstehen. Neben der Schulung des Hörverstehens wird im Unterricht das imitative und produktive Sprechen in Aktionseinheiten eingebunden. Die Schulung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens wird natürlich nicht vorgesehen. Die Anwendungen, die als Fremdsprachenlehraktivitäten ausgeführt werden, dürfen nicht mit Noten bewertet werden.¹⁶¹

Für die erste Fremdsprache in der Vorschule werden folgende Ziele verfolgt, die nach der Altersgruppe ausgerichtet sind. Nach dem erwähnten Konzept lauten sie wie folgt:

- den Gedanken erwecken, dass das Erlernen einer Fremdsprache Spass macht
- somit dem Lernen der Fremdsprache einen erfolgreichen Start verschaffen
- dafür Sorge tragen, dass Kinder Kenntnisse über andere Sprachen erwerben, ohne in Regeln und Strukturen unterzugehen
- den Schülern den Mut geben eine andere Sprache zu verstehen, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben
- Spass beim Lernen anbieten
- die Fähigkeiten des aktiven Zuhörens und Sprechens fördern.¹⁶²

Die oben erwähnten Ziele werden mit Teillernzielen unterstützt. Diesen Teillernzielen nach sollen Kinder im Vorschulalter durch den Fremdsprachenunterricht:

¹⁶¹ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.454.

¹⁶² T.C. MEB, **ebd.**, S.453.

- die Antwort der Frage -Was ist eine Sprache?- begreifen
- sich im kognitiven, sozialen, emotionalen und physischen Bereich entwickeln
- die Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Völkern erhöhen
- positive und interessante Gedanken gegenüber dem Fremdsprachenerlernen haben
- begreifen, wie man lernen kann.¹⁶³

Nachdem die Teillernziele angeführt worden sind, erfolgt im Konzept eine Darstellung der Unterrichtsthemen, bei deren Wahl man eigentlich die Bedürfnisse und Interessen der Kinder zu berücksichtigen hat.¹⁶⁴ Nachfolgend erfolgt eine tabellarische Darstellung:

Tabelle 3
Unterrichtsthemen des Fremdsprachenunterrichts in Vorschulklassen

| Unterrichtsthemen in Vorschulklassen (Lebensjahr 5 – 6) |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lehre der Farbennamen • Lehre der Tiernamen • Lehre der Blumennamen • Lehre der Gemüsenamen • Lehre der Namen der Dinge aus dem eigenen Umfeld • Lehre der Namen der Familienglieder • Lehre der Zahlen von 1 bis 10 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung¹⁶⁵

In dem erwähnten Konzept sind auch die geeignetsten Methoden für den Fremdsprachenunterricht in der Vorschule zu finden, welche die Lehrenden während ihres Unterrichts durchführen können. Für einen erfolgreichen und zielgerichteten

¹⁶³ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.454.

¹⁶⁴ H. Günther (Hrsg.), **Frühe Fremdsprachen im Kindergarten** (Ernst Klett, 2005) S.65.

¹⁶⁵ T.C. MEB, **ebd.**, S.454-455.

Unterricht sind die geeignetsten Methoden die der Totalen Physischen Reaktion Methode (TPR) und die Methode der Totalen Sprache.¹⁶⁶

”Mit der Totalen Physischen Reaktion Methode werden physische Bewegungen mit der Sprache verbunden. Auf dieser Weise wird dafür gesorgt, dass Schüler die neue Sprache leichter begreifen und ihre vorhandene Energie beim Erlernen einer Fremdsprache auf eine Art und Weise benutzen, die ihnen Spass und Freude macht.

Mit der Totalen Sprache Methode wird erreicht, dass die Schüler durch eine Lehrsituation, die amüsierend und frei vom Stress ist, einen Wortschatz und Sprachstruktur erwerben, die nach ihren Bedürfnissen aus alltäglichen Worten besteht.“¹⁶⁷

In Folge der Methoden werden die Techniken aufgeführt, welche nach den oben genannten Methoden dem Alter und dem Wissensstand der Schüler entsprechen. Nach diesem Konzept sind die Techniken, wie Lieder, Tänze, Spiele, Reime, Erzählung der Geschichten, Drama, Mimik und Gestik für die Einführung neuer Vokabeln einzusetzen.¹⁶⁸

Die Lehrmitteln, welche bei einem frühzeitigen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden könnten, müssen nach diesem Konzept so bunt und mit solchen Eigenschaften ausgestattet sein, dass sie das Interesse der Kinder erwecken. Bilderkarten, Poster, reale Gegenstände, Audiokassetten, Video, CD-Rom Programme und Handpuppen sind Lehrmitteln dieser Art.¹⁶⁹

Abschliessend befinden sich im Konzept Anforderungen an die Lehrenden. Die Lehrenden haben:

¹⁶⁶ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.455.

¹⁶⁷ T.C. MEB, **ebd.**, S.455.

¹⁶⁸ T.C. MEB, **ebd.**, S.455.

¹⁶⁹ T.C. MEB, **ebd.**, S.455.

- die Schüler dieser Altersgruppe gut zu kennen
- ausführliche Kenntnisse zur Fremdsprachenmethodik und -didaktik zu besitzen
- dafür zu sorgen, dass der Unterricht kommunikativ und schülerorientiert erfolgt
- von natürlichen Verhaltensweisen und der Schülerenergie zu profitieren
- den Unterricht zu organisieren
- dafür zu sorgen, dass Schüler am Unterricht aktiv teilnehmen
- gute Stimme und richtige Aussprache anzuwenden
- einen Unterricht zu schaffen, welcher dem Wissensstand der Schüler entspricht
- kurze Aktivitäten zu bevorzugen, da Schüler sich schnell langweilen können
- bei der Fehlerkorrektur darauf zu achten, dass Schüler nicht verletzt werden und dass sie ihre Fehler selbst bemerken
- öfters Lob auszusprechen und positive Kritiken zu üben
- dafür zu sorgen, dass Schüler zwischen dem Fremdsprachenunterricht und den anderen Fächern eine Beziehung aufbauen können
- Lehrmittel öfters und richtig einzusetzen
- von heutigen technologischen Möglichkeiten zu profitieren
- den Schülern beizubringen, wie sie das erworbene Wissen ausserhalb der Schule nutzen, teilen und mit anderen kooperieren können
- sich auf den Unterricht vorzubereiten, die Lehrmethoden und -techniken sowie die Materialien vorher zu bestimmen
- zur Feststellung des Wissensstandes der Schüler während des Fremdsprachenunterrichts Hör-, Sprech-, Lese-, Schreib- Verständnis- und Lernaktivitäten durchzuführen, welche dem Wissensstand und dem Alter der Schüler entsprechen
- dafür zu sorgen, dass besonders die schwachen Schüler durch Partner- oder Gruppenarbeiten am Unterricht beteiligt sind
- die schwachen Schüler während der Übungen und Leistungen aktiv anzuhören, zu ermutigen, zu beobachten und zu bewerten
- während der Übungen den Schülern eindeutig, einfach und verständlich zu erklären, was sie tun sollen; und nachzuprüfen, ob sie es verstanden haben
- die Fortschritte der Schüler durch ihre Beteiligung am Unterricht periodisch zu beobachten

- dafür zu sorgen, dass sie bei der Festsetzung der Entscheidungen und Regeln in der Klasse aktive Rolle übernehmen
- Texte aus dem Land der Zielsprache zu gebrauchen
- die Kinderkultur des Zielsprachenlandes zu untersuchen, sie zu vergleichen und beim Fremdsprachenunterricht zu widerspiegeln
- sich auch selbst weiterzuentwickeln
- öfters an Weiterbildungskursen teilzunehmen
- sich im Bereich der Anwendung der Methoden weiterzuentwickeln.¹⁷⁰

Nachdem in diesem Teil der Aspekt des Fremdsprachenunterrichts in türkischen Vorschulen behandelt worden ist, soll im folgenden Teil der Arbeit der Versuch genommen werden zu begründen, warum der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll erscheint.

2.2.3. Gründe für einen frühzeitigen Fremdsprachunterricht

¹⁷⁰ T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2511 (2000), S.457-458.

In diesem Teil soll der Versuch genommen werden zu begründen, warum der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll erscheint.

Durch die zunehmende Globalisierung und den Zusammenschluss von mehreren Nationen zu Verbänden und Netzwerken werden fremdsprachliche Anforderungen immer zentraler und wichtiger.

Die Bedeutung der Fremdsprache wurde in der Türkei schon früher erkannt. 1955 wurden folgende Überlegungen darüber kundgetan:

“Aufgrund der anwachsenden internationalen Beziehungen im kulturellen und wirtschaftlichen Bereich und der raschen volkswirtschaftlichen und technischen Entwicklungen braucht unser Land dringend Jugendliche, welche wesentliche Welt Sprachen ganz gut erlernen und wissen, wie man von wissenschaftlichen Arbeiten am besten profitieren kann.”

Memleketimizde dünya milletleri arasında günden güne artan kültürel ve ekonomik temaslar ve yurdumuzda büyük bir hızla gelişen iktisadi ve teknik çalışmalar için belli başlı dünya dillerini hakkıyla öğrenen, ilmi çalışmalardan daha geniş ölçüde faydalanmasını bilen gençlere şiddetle ihtiyaç hissedilmektedir.¹⁷¹

Fremdsprachenkenntnisse sind wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung. Sie geben uns die Möglichkeit ohne Kommunikationsprobleme in das fremdsprachige Land zu reisen, fremdsprachige Menschen kennenzulernen sowie die Literatur, Filme oder Musik der fremden Kultur in der Originalfassung zu verstehen.

Fremdsprachen ermöglichen eine grenzüberschreitende Kommunikation sowie einen interkulturellen Austausch der Völker untereinander. Sie sind für internationale Kommunikation unabdingbar und bilden eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von vernetzten Nationen.

Fremdsprachen sind sowohl Basis gegenseitiger Verständigung, als auch Beitrag zur Steigerung beruflicher Chancen. Heute werden Fremdsprachenkenntnisse für viele Berufe als eine Basisqualifikation vorausgesetzt. Beispielweise der Wirtschaftssektor,

¹⁷¹ TBMM, *Tutanak Dergisi*, (1955).

besonders Unternehmen und Konzerne, welche mit Import, Export oder Tourismus zu tun haben, sind immer auf der Suche nach sprachlich gut ausgebildetem Personal.

Fremdsprachen dienen nicht nur der besseren Positionierung im Berufsleben, sondern fördern auch die Sensibilisierung für andere Kulturen. Mittels des Erlernens anderer Sprachen kann man die Grenzen der eigenen Sprache und Kultur überwinden; die Haltungen, Ideen und Wertvorstellungen anderer Kulturen kennenlernen. Es öffnet den Blick für die Verschiedenheit der Kulturen.¹⁷² In diesem Sinne äussert Cangil (2002):

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet gleichzeitig eine Begegnung der betreffenden Kulturen. Durch den näheren Kontakt mit der Fremdkultur erweitert sich zugleich der Blickwinkel und Horizont des Fremdsprachenlerner.¹⁷³

Dieser Blick vermittelt die Toleranz gegenüber dem Fremden; er lässt das Verstehen, Akzeptieren sowie das Respektieren des Andersseins erfolgen.¹⁷⁴ Je mehr man das Fremde kennt, um so mehr Verständnis kann man dafür entwickeln.¹⁷⁵

Im Weiteren können Fremdsprachen auch positive Wirkungen auf die Identitätsbildung einzelner haben. Durch Fremdsprachenkenntnisse können die Lerner ihre Kultur mit der Kultur der Fremden vergleichen. Cangil (2002) äussert in diesem Zusammenhang:

... der Versuch des Verstehens der anderen Kultur bietet dem Fremdsprachenlerner die Möglichkeit sowohl die Fremdkultur, als auch seine eigene Kultur besser wahrzunehmen, um sich anschliessend mit ihnen auseinandersetzen zu können.¹⁷⁶

¹⁷² T.C. MEB, **Tebliğler Dergisi**, 2492 (1997), S.590.

¹⁷³ Zit. nach Ü.Kaptı. "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Anadolu, 2006), S.23.

¹⁷⁴ B.Haznedar, "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar," **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Hrsg: İ.Erdoğan (Özyurt, 2003), S.121.

¹⁷⁵ T.C. MEB, **ebd.**, S.590.

¹⁷⁶ Zit. nach Ü.Kaptı, **ebd.**, S.23.

Wie erwähnt kann man durch fremdsprachliche Kenntnisse unterschiedliche Kulturen vergleichen. Diese Vergleichungsmöglichkeit schafft dem Lerner ein Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen, wodurch man die eigene Kultur besser kennenlernt.¹⁷⁷

Ausgehend von diesen Überlegungen hat die Europäische Union 1995 sich zum Ziel gesetzt, dass Bürger der Europäischen Union neben der jeweiligen Muttersprache weitere Sprache(n) beherrschen sollen.¹⁷⁸ Die erste Fremdsprache sollte bereits im Vorschulalter eingeführt werden, so dass man früher als bisher eine weitere Fremdsprache institutionell lernt. Unterstützt wurde diese Entwicklung durch die Resolution zum frühzeitigen Fremdsprachenunterricht, die 1997 von dem Bildungsministerium der Europäischen Union verabschiedet wurde.¹⁷⁹ Seit dieser Erklärung lässt sich ein Aufschwung in der Diskussion um den frühzeitigen Fremdsprachenunterricht verzeichnen.

Der Einfluss des frühzeitigen Fremdsprachenerwerbs auf die Entwicklung des Kindes wurde bereits in mehreren Studien untersucht. Die Abteilung für das frühzeitige Fremdsprachenlernen Nanduti am Zentrum für angewandte Linguistik Amerika hat die Ergebnisse zum frühzeitigen Fremdsprachenerwerb bei Kindern, welche sämtlichen Untersuchungen gemeinsam sind, folgenderweise zusammengefasst:

ein frühzeitiger Fremdsprachenerwerb bei Kindern

- hat einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes
- fördert die Entwicklung des Gedächtnisses
- fördert den Hörsinn, die Denkfähigkeit und die Sprachempfindsamkeit
- ermöglicht das Verstehen der Muttersprache
- ermöglicht die Kontaktaufnahme mit anderen

¹⁷⁷ B.Haznedar, "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar," **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Araştırmaları**. Hrsg: İ.Erdoğan (Özyurt, 2003), S.123.

¹⁷⁸ Bei diesem Ziel wird weder Anspruch auf sprachliche Korrektheit erhoben, noch dass alle Fertigkeiten gleichmässig ausgebildet sind. Die Steigerung des Verständigungsgrades, Motivation und Freude am Lernen von Fremdsprachen und das Kennenlernen anderer Kulturen bleibt oberstes Ziel. Mehr dazu Europäische Kommission, **Weissbuch: Lehren und Lernen**, (1995).

¹⁷⁹ G. Schmid-Schönbein, **Didaktik: Grundschulenglisch** (Cornelsen, 2001), S.37-38.

- vermittelt Wissen über fremde Kulturen
- trägt dem zukünftigen Ausbildungs- und Arbeitsleben des Kindes bei.¹⁸⁰

Für die Begründungen eines frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts werden in der Literatur generell verschiedene Kategorien angeführt.¹⁸¹ Eines der Hauptargumente zur Begründung des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts ist die starke Imitationsfähigkeit der Kinder, welche in den ersten Lebensjahren stark ausgeprägt sei. Bis das Gehirn des Kindes neurologisch-physiologisch heranreift, besitzt es eine neurologische Plastizität. Diese Plastizität im Sprachregion ermöglicht dem Kind den vollkommenen Erwerb phonetischer Eigenschaften einer Zweitsprache. Die Kinder sind daher in der Lage nicht nur die Laute, sondern auch die Betonungen und Akzente in eigener Sprachproduktion wiederzugeben.¹⁸²

Die Verteilung spezifischer Funktionen auf beide Hirnhälften dauert etwa bis zum Ende des zehnten Lebensjahres an. Dabei kann die rechte Hirnhälfte die Aufgaben der linken Hälfte übernehmen. Dies wird als gegenseitige Unterstützung einer ganzheitlichen Aktivität bewertet, was zur Erleichterung eines Fremdspracherwerbs dient. Neurologische Veränderungen in den ersten zehn Lebensjahren erfolgen in einer sogenannten kritischen Phase.¹⁸³ Während dieser Phase ist das menschliche Gehirn bereit eine oder weitere Fremdsprache(n) zu erlernen. Nach der kritischen Phase ist es schwer die Sprachen ungesteuert, nämlich in einer natürlichen Weise zu erwerben.¹⁸⁴

Im Gegensatz zu Erwachsenen haben Kinder den Vorteil, dass sie Gegebenheiten einer Sprache nicht oder wenig hinterfragen, sondern als natürlich annehmen. Sie gehen mit

¹⁸⁰ http://www.cal.org/earlylang/benefits/benefits_of_being_bilingual.html.

¹⁸¹ H.Günther (Hrsg.), **Frühe Fremdsprachen im Kindergarten** (Ernst Klett, 2005), S.14; B.Weisberger, "Grundlegendes zum Zweitspracherwerb," in: **Frühes Fremdsprachenlernen-Schulreform für Europa**: 37-49, (1992), S.38.

¹⁸² A.Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.109.

¹⁸³ Knapp-Potthoff, **ebd.**, S.109.

¹⁸⁴ Knapp-Potthoff, **ebd.**, S.109.

einer weiteren Sprache so natürlich um wie mit der Muttersprache.¹⁸⁵ Nach Edmonson (1999) nehmen die Kinder bis zu Alter von 6 Jahren Inputs auf besondere Weise auf. Die Art und Weise der Inputaufnahme erleichtert für die Kinder die Begreifung und Unterscheidung der Besonderheiten des eigentlichen Inputs, sowie die Nachahmung, das Auswendiglernen und den Erwerb.¹⁸⁶ Daneben weisen Kinder ein kreatives Potential im Umgang mit der Sprache auf. Sie erwerben rasch die Fähigkeit sich in dieser Sprache mitzuteilen. Reicht der bestehende Wortschatz in der anderen Sprache nicht aus, so werden entweder neue Wörter erfunden oder die Wörter der Muttersprache eingebunden.¹⁸⁷

Wie Ellis (1994) betont, ist bei Kindern die hemmende Kontrollausübung des Bewusstseins noch nicht so stark. Sie sind mit Fehlerangst nicht so heftig befallen. Aufgrund ihrer nicht heftigen Scheu lassen sie sich leichter auf neue Lernerfahrungen ein. Sie sehen die fremde Sprache als ein Spiel an. Begehen sie während des Sprechens Fehler und werden diese Fehler verbessert, dann nehmen sie sie als Regeln des Spiels an und spielen damit weiter. Deshalb sind die Kinder eher bereit eine andere Sprache zu erlernen.¹⁸⁸

Laut Edmonson (1999) hat die gesellschaftliche Identitätbildung des Kindes, die noch nicht vollendet ist, eine vorurteilsfreie Anschauung zur Folge, welche frei von den gesellschaftlichen Faktoren und Druckausübungen sind. Sie ermöglicht dem Kind eine positive Einstellung gegenüber der fremden Sprache und Kultur. Dagegen nimmt die kognitive und psychologische Hemmung in den pubertären und erwachsenen Phasen zu und beeinträchtigt den Spracherwerb.¹⁸⁹

¹⁸⁵ B.Weisberger, "Grundlegendes zum Zweitspracherwerb," in: **Frühes Fremdsprachenlernen-Schulreform für Europa**: 37-49, (1992), S.39.

¹⁸⁶ D.Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002), S.92.

¹⁸⁷ F.Klippel, **Englisch in der Grundschule** (Cornelsen, 2000), S.16.

¹⁸⁸ Peçenek, **ebd.**, S.93.

¹⁸⁹ Peçenek, **ebd.**, S.93.

Wie Enginarlar¹⁹⁰ und andere Sprachwissenschaftler es äussern, ist es aufgrund dieser Begründungen ratsam, mit dem Sprachunterricht so früh als möglich zu beginnen.

Nachdem in diesem Teil der Versuch genommen worden ist zu begründen, warum der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll erscheint, sollen im weiteren Teil der Arbeit die Studien vorgestellt werden, die den gesteuerten Zweitspracherwerb bei kleinen Kindern untersucht haben.

2.2.4. Untersuchungen zum frühzeitigen Zweitspracherwerb im Ausland

Studien über Zweitspracherwerb sind im Ausland zahlreich. Für diesen Teil der Arbeit wurden jene Studien ausgewählt, die den gesteuerten Zweitspracherwerb bei kleinen Kindern untersucht haben. Bei der Auswahl dieser Studien wurde in Acht genommen, ob sie die Fremdsprachenvermittlung in Vorschulen als ein Bildungselement betrachten. Nachfolgend sollen ausländische Studien in dieser Richtung vorgestellt werden.

Im Rahmen einer Dissertation entwickelte 1971 Weiss in der damaligen DDR ein Unterrichtswerk zur Vermittlung der russischen Sprache in deutschsprachigen Kindergärten. Die Untersuchung hatte zum Ziel, „die Potenzen des Aneignungsprozesses der russischen Sprache für die geistige Bildung und Erziehung des Vorschulkindes zu erschliessen.“¹⁹¹ Für diesen vorschulischen Fremdsprachenunterricht wurden Lernziele in den Bereichen Hören und Sprechen definiert.¹⁹² In ihrem Unterrichtswerk waren einzelne Themenfelder aufgestellt, denen jeweils eine umfassende Lexik und einzelne idiomatische Wendungen zugeordnet sind. Der

¹⁹⁰ H.Enginarlar, „Yabancı Dil Öğretimi ve Yaş Konusunda Kimi Varsayımlar,” **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları** . Hrsg: İ.Erdoğan (Özyurt, 2003), S.62.

¹⁹¹ G. Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978), S.138.

¹⁹² Das Verstehen von einfachen Aufforderungen, Fragen und Sinneszusammenhängen; das Stellen und Beantworten von Fragen; das Erteilen einfacher Aufforderungen; die Beschreibung von einfachen Situationen und Handlungsabläufen sowie das lautrichtige und ausdrucksvolle Vortragen von Kinderreimen und kurzen Geschichten.

Unterricht, der täglich 20-30 Minuten durchgeführt wurde, erfolgte in einer kindmässigen Tätigkeit, in der das Spiel dominant war. Weiss hat Lernzielkontrollen in den Bereichen Hörverständnis, aktives Sprechen und Entwicklung geistiger Operationen entwickelt. Zur Überprüfung der Leistungen wurden mit 85 Kinder der Versuchsgruppe und 100 Kinder der Kontrollgruppe Test in der Muttersprache durchgeführt. Man zog den Schluss daraus, dass die Untersuchungsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe wesentlich bessere Ergebnisse zeigte, wodurch die Möglichkeit der Vermittlung einer Fremdsprache im Vorschulalter als bewiesen angesehen wurde.¹⁹³

Im Rahmen des *Abkommens Erzieheraustausch Deutsch-Französisch* wurden 1968 französische Lehrkräfte in Kindergärten von München eingesetzt. Sie sollten neun Monate lang zwanzig Minuten am Tag Französisch in Kleingruppen anbieten.

Natorp untersuchte 1975 den Fremdsprachenlernerfolg von 121 fünf- und sechsjährigen Kindern, welche an diesem Modellversuch teilgenommen hatten. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf den Bereichen Sprechen, Hörverstehen und Nachsprechen. Natorp entwickelte ein Befragungsinstrumentarium zur Auswertung der Kompetenzen von Kindergartenkindern im Bereich der französischen Sprache. Es wurde ein mehrdimensionales Frage-Antwort-Verfahren eingesetzt. Bei der Auswertung dieser Untersuchung wurde es deutlich, dass Sprechen und Hörverstehen korrelieren: Mehrzahl der guten Sprecher haben auch gute Ergebnisse im Hörverstehen. Jedoch Kinder, welche ein gutes Hörverständnis aufweisen, haben nicht unbedingt auch gute aktive Sprechfähigkeiten. Ausserdem wurde der Schluss gezogen, dass Sozialstatus sich nicht signifikant auf den Lernerfolg auswirkt und dass Geschlechtszugehörigkeit und Testergebnisse nicht signifikant korrelieren, aber positiv zugunsten der Mädchen sind.¹⁹⁴

¹⁹³ G. Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978), S.137-147.

¹⁹⁴ Schmid-Schönbein, **ebd.**, S.124-136.

Schmid-Schönbein führte 1978 an zwei deutschen Kindergärten Versuche hinsichtlich der Vermittlung der englischen Sprache durch. Es wurden die Fremdsprachenkenntnisse von 36 Kindern untersucht, welche während eines Schuljahres wöchentlich dreimal zwanzig Minuten Englischunterricht erhielten. Mit Hilfe eines Unterrichtswerk wurde den Kindern die Fremdsprache spielerisch und systematisch vermittelt: maximal vier neue Wörter und ein-zwei Satzstrukturen wurden pro Unterricht eingeführt. Zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten überprüfte sie den Lernerfolg der untersuchten Kinder. Dazu entwickelte sie Lernzielkontrollen, wobei die Kompetenzen Hörverständnis, Artikulation und aktives Sprechen im Vordergrund standen. Ergebnis dieser Untersuchung war, dass Fünfjährige durch das frühe Fremdsprachenangebot ein Hörverständnis im Ausmass von 30 Satzstrukturen und rund 150 Wörtern entwickelt haben und auch eine gute Aussprache vorweisen konnten.¹⁹⁵

Im Rahmen des Bolzano-Projekts untersuchte Taeschner 1991 durch die Studie *Fremdsprachenerwerb im frühen Kindesalter* das ideale Alter für den Beginn des Fremdsprachenlernens. Nach den Ergebnissen dieser Studie sind die Kinder, die mit sechs Jahren angefangen hatten eine Fremdsprache zu lernen, schneller und erfolgreicher in diesem Prozess, als diejenigen, die damit später angefangen hatten. Auch die Sprachfähigkeit der mit diesem Prozess früh anfangenden Kinder ist im Vergleich zu den anderen besser.¹⁹⁶

Die Untersuchungen von Balboni, Coonan/Carotti 2001 sind bezogen auf *Europäische Sprachen in Kindergärten*, die im Rahmen des Socrates-Programms in drei italienischen Kindergärten durchgeführt wurden. Dieses Projekt beinhaltet die Programmentwicklung, -durchführung und -bewertung für die Lehre des Deutschen und Englischen bei drei-, vier- und fünfjährigen italienischen Kindern. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung stellte es sich fest, dass die Einstellung der Kinder gegenüber der fremden Sprache und Kultur positiv ist und dass die Kinder einen mittelmässigen

¹⁹⁵ G. Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978).

¹⁹⁶ D. Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002), S.95.

Kommunikationsstand in der Fremdsprache erreichten. Daher seien diese Lehrprogramme der Fremdsprachen anwendbar.¹⁹⁷

Das Hocus und Lotus-Projekt (1996-2001), das im Rahmen der Socrates-Programme der EU in den Ländern, wie Niederlanden, Grossbritannien, Spanien und Italien durchgeführt wurde, wurde von einer internationalen Expertengruppe entwickelt. Es befasste sich mit dem Fremdsprachenunterricht für Kinder im Vorschulalter bis Grundschulalter, nämlich für Kinder im Alter von 3-8 Jahren. Bei diesem Projekt wurde zur Sprachlehre verschiedener Mitgliedsländer ein Lehrmodell entwickelt, das auf die Methode der Narration (Erzählung von Geschichten) basiert. Taeschner hat in Italien die Wirkung dieses Projekts erforscht. Die Ergebnisse, welche auf das Erlernen des Englischen italienischer Kinder im Alter von 4-6 Jahren bezogen waren, zeigten, dass mit diesem Modell die Lehre einer fremden Sprache im Vorschulalter möglich ist. Zudem seien die sechsjährigen Kinder im Vergleich zu den vier- und fünfjährigen Kindern bei diesem Prozess erfolgreicher zu bewerten.¹⁹⁸

2.2.5. Untersuchungen zum frühzeitigen Zweitspracherwerb in der Türkei

Heute haben viele Länder ihre Erfahrungen mit dem frühzeitigen Fremdsprachenunterricht gesammelt. Sie sind schon dabei, diese Erfahrungen auszuwerten. Dagegen ist der frühzeitige Fremdsprachenunterricht in der Türkei in den letzten Jahren zustande gekommen und hat erst an Bedeutung gewonnen. Studien, die sich mit diesem Themenbereich beschäftigt haben, sind nur vereinzelt vorzufinden und man bemerkt, dass sie meist das spätere Grundschulalter vor Augen hatten. Für diesen Teil der Arbeit wurden jene Studien ausgewählt, die den gesteuerten Zweitspracherwerb bei den Kindern in der Vorschule untersucht haben. Nachfolgend sollen diese Studien vorgestellt werden.

¹⁹⁷ D. Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002), S.95.

¹⁹⁸ <http://www.sprachzentrum.uni-dortmund.de/sprachzentru/projektbeschreibung.html>.

2002 hat Peçenek im Rahmen ihrer Dissertation den Fremdsprachenlern- und -lehrprozess in Kindergärten vielseitig definiert. An der Untersuchung, die sie in zwei Kindergärten in Ankara durchführte, nahmen insgesamt einundsechzig Kinder, zwei Kindergartenlehrenden, zwei Englischlehrenden und die Eltern der untersuchten Kinder teil. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung ging hervor, dass die Kinder durch den Fremdsprachenunterricht im Kindergarten einen positiven Anfang für diesen Prozess erleben und dadurch positive Sinneserfahrungen erwerben. Ausserdem stellte sie durch ihre Untersuchung fest, dass die sechsjährigen Kinder die Erfolgreichsten bei diesem Prozess waren.¹⁹⁹

2006 hat Küçük eine Magisterarbeit vorbereitet. An ihrer Untersuchung, die sie in Adana durchführte, nahmen zweihundertvierundsiebzig Eltern, zwanzig Fremdsprachenlehrenden, dreizehn Schulleiter(innen) und vierunddreissig Vorschullehrer(innen) von acht staatlichen und acht privaten Primärbildungsschulen teil, wo Fremdsprachenunterricht in der Vorschule schon angeboten wird. Ziel dieser Untersuchung war es, die Ansichten und Erwartungen der Eltern, Fremdsprachenlehrenden, Schulleiter(innen) und Vorschullehrer(innen) über das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter, sowie die Vor- und Nachteile dieses Prozesses festzustellen. Nach den Ergebnissen dieser qualitativen Untersuchung zeigte sich, dass die Erzieher(innen) und Eltern eindeutig der Meinung waren, dass der Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter vorteilhaft ist und daher vom Vorschulalter an bis Ende der Sekundärstufe II ordentlich und ununterbrochen durchgeführt werden muss.²⁰⁰

2006 hat Topçuoğlu im Rahmen ihrer Magisterarbeit den Einfluss des primären Fremdsprachenlernens auf das sekundäre Fremdsprachenlernen untersucht. An ihrer Untersuchung, die sie in privaten Primärbildungsschulen von Adana durchführte, nahmen insgesamt vierundvierzig Schülerinnen und zweiundfünfzig Schüler der ersten,

¹⁹⁹ D. Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002).

²⁰⁰ M.Küçük, "Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri." (Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Çukurova zu Adana, 2006).

zweiten, dritten, vierten und fünften Klassen teil. Die untersuchten Schüler bestanden aus zwei Gruppen: die Gruppe der Schüler, die Englisch als Schulfach im Vorschulalter zu lernen begann und jener, in der die Schüler mit dem Englischlernen erst nach dem Vorschulalter anfangen. In der Untersuchung wurden die sprachlichen Kenntnisse dieser Gruppen verglichen. Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung hat sich die erste Schülergruppe im Vergleich zu der anderen Gruppe im Allgemeinen viel positiver zu den Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens und Fremdsprachenverwendens geäußert, woraus man den Schluss zog, dass ein frühzeitiger Beginn beim Fremdsprachenlernen motivationssteigernd wirken kann.²⁰¹

Insgesamt kann festgehalten werden, dass aufgrund der durchgeführten Untersuchungen ein positiver Einfluss des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts auf die Entwicklung der untersuchten Kinder festgestellt bzw. vermutet werden kann.

Nachdem hier der Versuch genommen worden ist, die Studien im Ausland und in der Türkei vorzustellen, die den gesteuerten Zweitspracherwerb bei kleinen Kindern untersucht haben, soll im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit die Darstellung aller möglichen Einflussfaktoren im Spracherwerbprozess erfolgen.

²⁰¹ E.Topçuoğlu, "Yabancı Dil Öğretiminin Okul Öncesinde Dönemde Başlatılmasının Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi." (Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Niğde, 2006).

2.3. Faktoren im Sprachlernprozess

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, den man nicht isoliert betrachten darf. Er muss im Zusammenhang mit der gesamten Entwicklung des Kindes betrachtet werden.²⁰² Denn der Erwerb und die Entwicklung der menschlichen Sprache sowie die Leistung beim Erlernen einer Fremdsprache hängt von einer ganzen Reihe der Faktoren ab, die einerseits im Kind selbst, andererseits in der Umwelt des Kindes liegen und in ihrer Summe den Lernvorgang schwächen oder stärken können.²⁰³ Sie werden auf Grund ihrer Vielfalt bei verschiedenen Verfassern unterschiedlich gegliedert und unter verschiedenen Überbegriffen geordnet. Im Allgemeinen sind sie *sprachlich* und *aussersprachlich* determiniert.²⁰⁴

In diesem Teil soll die Darstellung aller möglichen Einflussfaktoren erfolgen, wobei auf ihre allgemein besprochene Charakteristika und ihre spezifische Funktion im Spracherwerbprozess eingegangen wird.

2.3.1. Sprachliche Faktoren

Sprachliche Faktoren, die Einfluss auf den Erwerb der Sprache bzw. Zweitsprache haben, ergeben sich aus der Erstsprache und dem Input.²⁰⁵

Aus dem Bereich der Erstsprache stellt sich zuerst die Frage, inwiefern die Erstsprache den Lernprozess der weiteren Sprache beeinflussen kann. Durch verschiedene Sprachfamilien scheint der Schluss nahe, dass die Typologie der Erst- und Zielsprache positive sowie negative Auswirkungen auf den Spracherwerbprozess haben kann. Aufgrund phonologischer, lexikalischer und grammatikalischer Ähnlichkeiten der

²⁰² G.Rickheit/L.Sichelschmidt/H.Strohner, **Psycholinguistik** (Stauffenburg, 2002), S.121.

²⁰³ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.71.

²⁰⁴ C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb** (Schneider, 1997), S.5.

²⁰⁵ A.Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.102.

Sprachen wäre es zu vermuten, dass sich die Aneignung einer Zweitsprache innerhalb einer Sprachfamilie als leichter erweist, als die Aneignung einer Sprache aus einer anderen Sprachfamilie, welche mit der Erstsprache geringe oder gar keine Ähnlichkeiten aufweist. Apeltauer bestätigt diese Ansicht. Durch folgende Äusserung weist er darauf hin:

Wir orientieren uns beim Erlernen fremder Sprachen an Strukturen und Elementen unserer Erstsprache. Werden ähnliche Strukturen oder Elemente entdeckt, fällt uns die Aneignung leichter. Der Lernprozess wird dann den Charakter eines Umstrukturierungsprozesses annehmen. Bei grösserer Distanz zwischen zwei Sprachen ... ist eine solche Umstrukturierung kaum möglich. Ein Lerner muss sich daher weitgehend neu orientieren.²⁰⁶

Wie Apeltauer erwähnt, spielt die Ähnlichkeit der Sprachen untereinander eine bedeutende Rolle. Die Erstsprache kann auf das Erlernen der Zielsprache positiv wirken. Aber man darf nicht ausser Acht lassen, dass die Ähnlichkeiten der Sprachen auch negative Auswirkungen haben können.²⁰⁷ Ausgehend von zahlreichen Untersuchungen dürfte man sagen, dass der Einfluss der Erstsprache sich sowohl hemmend, als auch fördernd auf den Lernprozess der Zielsprache auswirken kann.²⁰⁸

Neben der Typologie der Erstsprache und Zielsprache spielt auch der Stand der erstsprachlichen Entwicklung bei diesem Prozess eine wichtige Rolle. Wie Cummins (1979) es äussert, hängen die zweitsprachlichen Fertigkeiten von dem Stand ab, den man in seiner Muttersprache erreicht.²⁰⁹ Man durchläuft beim Zweitspracherwerb die gesamte Sprachentwicklung nicht erneut. Um sich in einer neuen Sprache zu kommunizieren, benutzt man seine Vorerfahrung.²¹⁰ Also die erstsprachlichen Fertig-

²⁰⁶ E. Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs** (Hueber, 1997), S.79.

²⁰⁷ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.38.

²⁰⁸ J.Andziak, "Einfluss der Muttersprache auf Erwerb einer Fremdsprache", (2002), S.6. [Verfügbar über: <http://www.grin.de>].

²⁰⁹ V.Triarchi-Herrmann, "Die Mehrsprachigkeit im Kindesalter", (o.J.), S.6-7. [Verfügbar über: <http://www.alp.dllingen.de/ref/sp/msHCD3/1-Theorie/1-1-14-Kindesalter.pdf>].

²¹⁰ A.Kuhn, "Erstspracherwerb und früher Fremdspracherwerb", (o.J.), S.8. [Verfügbar über:<http://www.schulebw.de/schularten/sonderschulen/Fruhesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf>].

keiten gelten bei diesem Prozess als Grundgerüst.²¹¹ Daher dürfte man sagen: je höher die Sprachkompetenz in der Erstsprache ist, um so leichter fällt es einem die Begriffe und Regeln der Zweitsprache zu erlernen, sich in der neuen Sprache zu orientieren.

Der Erfolg des Spracherwerbs hängt auch vom Input ab.²¹² *Input* ist ein Sammelbegriff für alle sprachlichen Äusserungen mündlicher, schriftlicher oder gestischer Natur, die direkt an den Lerner gerichtet sind. Auch das Sprachmaterial, das der Lerner in seiner Umgebung hört und nicht speziell an ihm gerichtet ist, wird als Input verstanden.²¹³

Für einen erfolgreichen Spracherwerbprozess ist die Qualität sowie die Quantität des Sprachinputs bedeutend. Dafür stellt Krashen vier Forderungen auf: er muss verständlich, interessant, ungeordnet und ausreichend sein. Er meint, dass Menschen die Sprache allein dadurch erlernen, indem sie ausreichenden und verständlichen Input erhalten.²¹⁴ Vereinfachte Sprachformen von Muttersprachlern oder Äusserungen von anderen Lernenden, welche den Sprachstand angepasst sind, stellen für den Anfänger förderlichen Input dar.²¹⁵ Je qualifizierter der Input ist, desto höher wird der Spracherfolg.

²¹¹ 2002 hat Baykal sich im Rahmen ihrer Magisterarbeit mit 125 Schülern in Ankara beschäftigt, die in der 11. Klasse Deutsch als Fremdsprache lernten. Ziel ihrer Studie war die Beziehung zwischen der Muttersprache und dem Erlernen der Fremdsprache zu untersuchen. Sie kam zum Schluss, dass die muttersprachliche Fähigkeit, gleich ob der Mädchen oder Jungen, einen positiven Einfluss auf die Ergebnisse des Fremdspracherfolgs hat. Mehr dazu M.Baykal, "Anadili Yeterliliğinin Yabancı Bir Dili Öğrenmeye Etkisi." (Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Ankara Universität, 2002). Als ein weiteres Beispiel kann angeführt werden, dass 1976 von Skutbabb-Kangas/Toukomaa im Auftrag von UNESCO die Sprachentwicklung von circa 350 finnischen Kindern, welche ausschliesslich in Schwedisch unterrichtet wurden, an schwedischen Schulen evaluiert wurden. Die Muttersprache dieser finnischen Migratenkinder war im Vergleich zu jener der in Finnland lebenden Kontrollgruppe deutlich unterentwickelt; auch die entwickelten sprachlichen Fertigkeiten in der Fremdsprache Schwedisch wiesen starke Mängel auf. Es zeigte sich weiters, dass ein bereits entwickeltes Basiswissen in der Muttersprache auch das Erlernen einer weiteren Sprache positiv beeinflusst. Aus diesem Grund wurde daraufhin in Schweden versucht den Kindern bereits im Kindergarten Kenntnisse ihrer Muttersprache Finnisch beizubringen, sodass mit Schuleintritt keine die Entwicklung der Zweitsprache hemmende Defizite im Bereich der Muttersprache vorlagen. Mehr dazu V.Triarchi-Herrmann, "Mehrsprachige Erziehung. Chance oder Gefahr für die kindliche Entwicklung?" in: **Frühe Kindheit**: 24- 27, (2006), S.25.

²¹² C.Bast, "Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb." (Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität Köln, 2003), S.14.

²¹³ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.77.

²¹⁴ W.Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.38.

²¹⁵ Bast, **ebd.**, S.14.

2.3.2. Aussersprachliche Faktoren

Aussersprachliche Faktoren werden bei verschiedenen Verfassern unterschiedlich gegliedert und unter verschiedenen Überbegriffen geordnet. Um vereinfachend von aussersprachlichen Faktoren zu sprechen, können sie in *Lerner-endogene* und *Lerner-exogene Einflussfaktoren* eingeteilt werden.²¹⁶ Nachfolgend sollen manche dieser Faktoren kurz erörtert werden.

2.3.2.1. Lerner-endogene Faktoren

Aussersprachliche Faktoren, die den Spracherwerbprozess beeinflussen und im Individuum angelegt sind, werden *Lerner-endogene Faktoren*²¹⁷ genannt. Sie sind charakteristisch für das lernende Individuum. Sie bilden seine individuellen Lerneigenschaften. Deshalb sind diese Faktoren in der Literatur auch als individuelle Unterschiede bekannt.²¹⁸ Zu den Lerner-endogenen Faktoren gehören biologische, kognitive, affektive Faktoren sowie die Persönlichkeitsfaktoren.

Biologische Faktoren

Jeder gesunde Mensch ist biologisch mit der Fähigkeit ausgestattet Sprachen zu erlernen. Dabei ist der gesamte Artikulationsapparat, das Hör- und Sehvermögen, das Nervensystem und die Hirnhemisphären von grosser Bedeutung.

Damit die Sprache des Kindes sich entwickeln kann, müssen seine Atmungs-, Stimm- und Lautbildungsorgane, wie Lippen, Zähne, Kieferstellung, Mund- und Rachenraum, Kehlkopf, Stimmbänder, Luftröhre, Zwerchfell und Bauchatmung intakt sein und fehlerfrei zusammenarbeiten.²¹⁹ Mangelhafte Geschicklichkeit und organische Defekte

²¹⁶ C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb** (Schneider, 1997), S.6.

²¹⁷ Endogene Faktoren werden auch *interne Komponenten* genannt. Vgl. Riemer, **ebd.**, S.6.

²¹⁸ Riemer, **ebd.**, S.6.

²¹⁹ Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.51.

dieser Sprechorgane können zu Problemen führen und den Spracherwerb erschweren oder ganz verhindern.

Eine weitere Voraussetzung für den Spracherwerb stellt das normale Hören dar. Das Kind muss ein gutes Gehör besitzen, damit es die Geräusche der Umwelt wahrnehmen und die Sprache der Bezugspersonen hören kann²²⁰. Denn “was man nicht hört, kann man auch nicht produzieren.”²²¹ Also durch Hören wird das Interesse an Sprache und damit Kontakt zur Aussenwelt geweckt.

Sprache wird auch visuell wahrgenommen. Der Blickkontakt, der gegenseitig ist, löst die Kommunikation aus und hält sie aufrecht. Durch Beobachtung von Mundbildern und Gesichtsausdruck können verschiedene Begriffe schneller erlernt werden.²²² Deshalb gilt das Sehen als eine weitere Bedingung für den Spracherwerb.

Für den Erwerb und die Entwicklung der Sprache benötigt das Kind ausserdem ein intaktes Nervensystem und ein funktionsfähiges Gehirn. Das Kind muss in der Lage sein die Sprache aufzunehmen und sie kognitiv zu verarbeiten.²²³ Beispielweise Kinder mit Hirnschädigungen und geistigen Behinderungen sind in ihrer Sprachentwicklung immer verzögert und bedürfen der speziellen Förderung, um Sprache erwerben oder entwickeln zu können.

Als ein weiterer biologischer Einflussfaktor beim Prozess des Spracherwerbs gilt das Alter. Zur Begründung des frühzeitigen Fremdspracherwerbs wurden die Ergebnisse neurologischer Forschungen herangezogen. Im Zentrum dieser Forschungen steht die Hypothese von Penfield/Roberts (1959) und die von Lenneberg (1967). Nach der Hypothese von Penfield/Roberts besitzt das Gehirn im Kindesalter eine grosse Plastizität. Durch diese Plastizität ist eine hochentwickelte Imitationsfähigkeit und eine

²²⁰ C.Benzing, “Entwicklung der Sprache beim Kind”, (o.J.), S.3. [Verfügbar über: <http://www.grin.de>]; Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.50.

²²¹ E.Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs** (Hueber, 1997), S.39.

²²² Benzing, **ebd.**, S.4; Günther/Günther, **ebd.**, S.50-51.

²²³ Benzing, **ebd.**, S.4.

grosse Aufnahmebereitschaft für neue phonologische, semantische und strukturelle Gehalte vorhanden. Jedoch verliert sich diese Plastizität mit zunehmendem Alter.²²⁴

Die Hypothese von Lenneberg geht davon aus, dass die Lateralisierungsprozesse²²⁵ bis zur Pubertät andauern. Deshalb besteht während dieser Zeit eine erhöhte Sprachlernbereitschaft. Auf Basis dieser Hypothesen wurde die Hypothese der kritischen Periode entwickelt. Dieser Hypothese nach gibt es aufgrund der Veränderungsprozessen im menschlichen Gehirn eine spezifische Zeitspanne. Sie wird als *kritische Periode* für den Spracherwerb betrachtet. Die menschliche Sprachlernfähigkeit verändert sich mit dem Ablauf dieser Periode.²²⁶

Gibt es wirklich eine zeitliche Begrenzung für den Spracherwerb? Diese Frage ist eine der am meist diskutierten Fragen der Spracherwerbsforschung.²²⁷ Über die Antwort dieser Frage sind die Wissenschaftler uneinig.²²⁸ Unseres Erachtens lässt sie sich nach dem folgenden Zitat beantworten:

Beim heutigen Stand der Forschung gibt es keinen Anlass eine kritische Periode des Spracherwerbs anzunehmen, ... vielmehr steht fest, dass Sprache und Sprachen in jedem Alter gelernt werden können, allerdings auf unterschiedlicher Art.²²⁹

Wie erwähnt kann man beim Fremdspracherwerb keine zeitliche Begrenzung feststellen. Fast in jedem Alter ist sie zu erlernen. Aus den Ergebnissen verschiedener

²²⁴ A.Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.109.

²²⁵ Die Verteilung spezifischer Funktionen auf beide Hirnhälften.

²²⁶ Knapp-Potthoff, **ebd.**,S.109.

²²⁷ L.Degen, "Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung", (2002), S.11. [Verfügbar über: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/handreichung/gutachten-zur-zweisprachigkeit-pdf,property=source.pdf>].

²²⁸ G.Kasper, "Der Fremdsprachenlerner," **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Hrsg: Bausch/Christ/Krumm (Francke, 1995), S.393.

²²⁹ G.Lange, **Taschenbuch des Deutschunterrichts** (Jubiläum, 1998), S.48.

Forschungen, die auf die Beziehung vom Alter und Spracherwerb bezogen sind, sind folgende Schlussfolgerungen gezogen worden.²³⁰

- a. Erwachsene lernen besser als Kinder, wenn es um morphosyntaktischer Strukturen geht. Jedoch Jugendliche vom Alter 12 bis 17 sind besser als Erwachsene.
- b. Im Bereich der Lerngeschwindigkeit gehören den Jugendlichen die besten Ergebnisse.²³¹
- c. Die Imitationsfähigkeit geht mit fortschreitendem Alter zurück. Je früher man mit dem Erlernen einer Zweitsprache beginnt, desto grösser ist Wahrscheinlichkeit, ein hohes Ausspracheniveau zu erreichen.²³²

Neben dem Alter wurde auch die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit im Rahmen der Spracherwerbforschung diskutiert und vielfach untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen Spracherfolg und Geschlechtszugehörigkeit untersucht haben, sind verschiedenartig.²³³ Während manche Forscher

²³⁰ E.Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs** (Hueber, 1997), S.71-73.

²³¹ Im Jahre 1978 haben Snow und Hoefnagel-Höhle den Erwerb des Holländischen als Zweitsprache bei einundfünfzig englischsprachigen Lernern in drei Altersgruppen beobachtet: die Gruppe der kleinen Kinder, die Gruppe der Pupertären und die Gruppe der Erwachsenen. Nach einer zehnmonatigen Beobachtung haben sie herausgefunden, dass die Gruppe der Pupertären, die im Alter von 12-15 Jahre waren, am schnellsten lernt. Mehr dazu H.Günther (Hrsg.), **Frühe Fremdsprachen im Kindergarten** (Ernst Klett, 2005), S.45; A.Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.110.

²³² Im Rahmen des Nuffield Language Projekts, das in den sechziger Jahren in England durchgeführt wurde, wurden zwei Gruppen gebildet. Eine der Gruppen begann mit 8 Jahren mit dem Französischunterricht und die andere im Alter von 11-12 Jahren. Man erzielte die Verdeutlichung des Vorsprungs einer der beiden Gruppen. Es liess sich schliesslich kein deutlicher Vorsprung erkennen. Aber durch diese Untersuchung stellte es sich fest, dass die Kinder, die mit der Fremdsprache früh angefangen hatten, Vorteile in der Sprachproduktion hatten. Mehr dazu Günther, **ebd.**, S.45.

²³³ Nach den Ergebnissen der Untersuchung von Templin (1957) sind Mädchen beim Hörverstehen, Wortschatz, bei der Analyse langer und komplizierter Sätze und der Aussprache etwas erfolgreicher als die Jungen. Jedoch ist der passive Wortschatz der Jungen reicher. Vgl. M.Baykal, "Anadili Yeterliliğinin Yabancı Bir Dili Öğrenmeye Etkisi." (Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Ankara Universität, 2002), S.37. Dagegen legte die Untersuchung *Studie über die obersten Klassen an Grundschule* dar, die von Hajdu (2005) in Australien durchgeführt wurde, dass Schülerinnen der achten Klasse ein grösseres Interesse an Kommunikation und Begegnungen mit

feststellten, dass Jungen fortgeschrittener sind als die Mädchen, konnten andere keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Jungen und Mädchen feststellen. Im allgemeinen werden aber den Mädchen bessere Leistungen und positivere Einstellungen zugeschrieben.²³⁴

Zu einem anderen Aspekt, der den Erfolg beim Spracherwerb bedingt, gehört die Geburtsreihe. Forschungen belegen, dass die Geburtsreihe hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung unerheblich ist. Dennoch ist sie als eine Variable zur Feststellung der Sprachentwicklungsunterschiede von Bedeutung. Es gibt Ansichten und Untersuchungen darüber, dass die Geburtsreihe einen wesentlichen Einfluss auf die Intelligenz habe, die erstgeborenen Kinder bei Talentuntersuchungen höhere Punkte erhalten würden und dass erfolgreiche Personen in der Gesellschaft meistens die Erstgeborenen seien.²³⁵ Da Einzelkinder oder Erstgeborene mehr Beachtung seitens der Eltern genießen, können sie sich sprachlich schneller entwickeln als Kinder mit Geschwistern. Nach Brown und Dunn (1992) kann es auch vorkommen, dass in Familien mit vielen Kindern jüngere Geschwister sich sprachlich schneller entwickeln, weil sie von den älteren Geschwistern sprachlich gefördert werden.²³⁶

Kognitive Faktoren

Kognitive Faktoren betreffen den Mechanismus der Wahrnehmung, Verarbeitung und Speicherung von Informationen in das vorhandene Wissen und ihre Wiederverwendung in der neu strukturierten Form.²³⁷ Sie sind relativ stabil. Intelligenz, Sprachvermögen,

Personen anderer Kulturkreise hatten, als die Schüler. Mehr dazu Edelenbos/Johnstone/Kubanek, "Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für Kinder Europas", (2006), S.64. [Verfügbar über: http://www.ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf].

²³⁴ H.Düwell, "Der Fremdsprachenlerner," **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Hrgs: Bausch/Christ/Krumm (Francke, 1995), S.133.

²³⁵ H.Poyraz, "F.Almanya'da ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi Alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Gazi, 1995), S.141.

²³⁶ Poyraz, **ebd.**, S.141.

²³⁷ C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb** (Schneider, 2001), S.707.

Lernstrategien und Lernstil können zu kognitiven Faktoren gezählt werden, die beim Erwerb einer Sprache von Bedeutung sind.

Der Begriff Intelligenz kann als allgemeine kognitive Fähigkeit des Menschen definiert werden.²³⁸ Durch diese Fähigkeit ist der Mensch in der Lage, zu verstehen, Aufgaben zu lösen, komplexe Beziehungen wahrzunehmen und Sprache zu verwenden.²³⁹ Ein intelligenter Lerner wird in der Regel gute Noten haben. Nach Schmidbauer²⁴⁰ sind, grob geschätzt, die Noten eines Lerners zur Hälfte durch die Intelligenz bedingt. Und die Andere von verschiedenen Einflüssen bestimmt. Deshalb können auch Hochintelligente schlechte Noten bekommen, während weniger begabte Lerner gute Leistungen bringen. Aus den Untersuchungen, die auf die Beziehung zwischen Intelligenz und Spracherwerb hindeuten, geht es hervor, dass der Intelligenzstand auf das Erlernen mancher Sprachfähigkeiten Auswirkungen hat.²⁴¹ Nach Ansin (2006) unterstützt das möglichst frühere Fremdsprachenlernen die geschickte Intelligenz und erhöht die Fähigkeit des Verstehens in der Erstsprache.²⁴²

Ein weiterer Begriff im Bereich der kognitiven Faktoren ist Sprachvermögen. Unter Sprachvermögen versteht man die menschliche Fähigkeit eine Sprache oder weitere Sprachen zu verarbeiten;²⁴³ die Fähigkeit Laute zu unterscheiden, aus Wörtern Sätze zu bilden.

²³⁸ W. Schmidbauer, **Psychologie** (Rowohlt, 1997), S.106.

²³⁹ O.Arkonanç, **Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü** (Nobel Tıp, 1999), S.280.

²⁴⁰ Schmidbauer, **ebd.**, S.106.

²⁴¹ Genesee hat die Beziehung zwischen Intelligenz und gesteuerten Französischerwerb untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass Intelligenz auf die sprachlichen Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Grammatik starke, dagegen auf die Fertigkeiten wie Hören-Verstehen und Sprechen schwache Auswirkungen hat. Mehr dazu H.Çekiç, "İkinci Dil Öğrenmede Bireysel Farklılıklar," in: **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** 12: 15-23, (2002), S.18.

²⁴² B.İlter (Genç), "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri," in: **Kastamonu Eğitim Dergisi** I: 21-30, (2007), S.22.

²⁴³ W. Klein, **Zweitspracherwerb** (Athenäum, 1992), S.49.

Fähigkeiten, welche das Sprachvermögen zusammensetzen, lauten nach Carroll wie folgt:

- Fähigkeit des Speicherns phonetischer Materialien nach der auditiven Wahrnehmung und deren korrekte Wiedergabe nach gewisser Zeit
- Fähigkeit des Erkennens grammatischer Funktion von Wörtern in verschiedenen Kontexten
- Fähigkeit des schnellen Auswendiglernens fremdsprachlicher Materialien
- Fähigkeit des Erkennens von Regelmässigkeiten in neuen fremdsprachlichen Äusserungen und der Übertragung dieser Regelmässigkeiten auf neue Äusserungen.²⁴⁴

Jeder Mensch besitzt Sprachvermögen. Aber in unterschiedlichem Masse. Während manche im Bereich der Grammatik fähig sind, können andere Fähigkeit zur Phonetik haben.

Zu den weiteren kognitiven Faktoren zählt Lernstil. Unter dem Begriff *Lernstil* können die langzeitigen Vorlieben und Gewohnheiten beim Lernen verstanden werden, welche auf die Art der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung sowie auf die Lernsituation bezogen sind. Je nach dem Lernstil bevorzugen die Lerner spezifische Lernstrategien.²⁴⁵

Anhand der Lernstile lassen sich verschiedene Lernertypen unterscheiden. Der Versuch eine einheitliche Klassifizierung der Lernertypen zu finden, wird schnell enttäuscht. In der Tat ist diese Klassifizierung verwirrend und führt zu einer grossen Anzahl von verschiedenen Lernertypen. Deshalb wird hier bezweckt nur manche dieser Lernertypen als Beispiel zu nennen: die *aktiven-passiven Lernertypen*, *data gatherer-data organizer Lernertypen* und die *feldunabhängigen-feldabhängigen Lernertypen*.

²⁴⁴ A. Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.113.

²⁴⁵ Lernstrategien werden verstanden als Plan mentalen Handelns, um ein Lernziel zu erreichen.

Als *aktiv* werden diejenigen bezeichnet, die sich bemühen mit zielsprachlichen Ansprechpartnern Kontakte aufzunehmen. Im Gegenteil werden diejenigen als *passive Lernertypen* bezeichnet, welche eine solche Kontaktaufnahme verweigern. Es wird betont, dass die kontaktfreudigen und kontaktfähigen Lerner beim Lernen fortgeschrittener sind.²⁴⁶

Als *data gatherer* (Sammler) werden die Lerner bezeichnet, die zahlreiche Inputs aufnehmen, auch selber viel sprechen und versuchen sich den Änderungen in ihren Entwicklungsphasen anzupassen. Zudem sollen die *data organizer* (Verarbeiter) noch wenige Inputs aufnehmen, und versuchen weniger zu sprechen, um weniger Fehler zu machen. Sie haben Schwierigkeiten sich den Änderungen in ihren Entwicklungsphasen anzupassen, da sie auf Korrektheit bedacht sind.²⁴⁷

Als *feldunabhängig* wird der Lerner bezeichnet, der ein visuelles oder auditives Feld wahrnehmen, darin Strukturen erkennen und Teilbereiche dieses Feldes unabhängig von ihrer Umgebung fokussieren kann. Dagegen wird der Lerner als *feldabhängig* bezeichnet, der in der Totalität der visuellen oder auditiven Reize den Durchblick verliert und darin keine systematischen Züge und Strukturen erkennen kann²⁴⁸. Es wurde nachgewiesen, dass feldunabhängige Lerner eine zweite Sprache leichter lernen als feldabhängige.²⁴⁹

Persönlichkeitsfaktoren

Unter dem Begriff Persönlichkeit ist die besondere Ausprägung seelischer Eigenschaften bei jeder Person zu verstehen.²⁵⁰ Persönlichkeitsfaktoren bezeichnen die allgemeinen Merkmale, die den Charakter des Individuums prägen und seine

²⁴⁶ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter, 1993), S.83.

²⁴⁷ Bachmayer, **ebd.**, S.84; C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb** (Schneider, 1997), S.59.

²⁴⁸ A. Knapp-Potthoff, **Fremdsprachenlernen und -lehren** (Kohlhammer, 1982), S.112.

²⁴⁹ Bachmayer, **ebd.**, S.83; Knapp-Potthoff, **ebd.**, S.112.

²⁵⁰ W. Schmidbauer, **Psychologie** (Rowohlt, 1997), S.146.

besondere Eigenart ausmachen. Je nach der Betonung bestimmter Aspekte werden sie in der Sprachwissenschaft als kognitive oder affektive Faktoren bezeichnet.²⁵¹ Sie können durch die affektiven Reaktionen die Qualität sowie die Quantität des Spracherwerbs mitbestimmen und dadurch Auswirkungen auf den Spracherfolg haben.²⁵² Psychische Stabilität, Empathiefähigkeit, Ängstlichkeit, Risikobereitschaft²⁵³ oder Ambiguitätstoleranz²⁵⁴ werden unter bestimmten Persönlichkeitsfaktoren behandelt.

Psychische Stabilität umfasst alle Eigenschaften wie Schüchternheit, Selbstvertrauen, Extrovertiertheit²⁵⁵ und Introvertiertheit.²⁵⁶ Je konsequenter ein Mensch nach der psychischen Hinsicht ist, desto höher ist sein Lerntempo und Lernerfolg beim Spracherwerb.²⁵⁷ Bei schüchternen und introvertierten Menschen ist die Rede von geringen sprachlichen Input, was den Lernerfolg und das Lernniveau beeinträchtigt. Deshalb werden Schüchternheit und Introvertiertheit als Faktoren angesehen, die auf den Spracherwerb negative Auswirkungen haben. Im Gegenteil werden Selbstvertrauen und Extrovertiertheit als Faktoren bewertet, die einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb ausüben. Haben Menschen mit hohem Selbstvertrauen Probleme, so gehen sie verschiedener Lösungswege nach und versuchen ihre Probleme dennoch zu lösen, auch wenn es ihnen bewusst ist, dass sie nicht gänzlich beseitigt werden können.

²⁵¹ C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb** (Schneider, 1997), S.7.

²⁵² K.Kuhs, **Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb** (G.Narr, 1989), S.44.

²⁵³ Dieser Begriff kann als Bereitschaft verstanden werden sich auf Situationen einzulassen, auch wenn die Mittel zu ihrer Handhabung nicht ganz zur Verfügung stehen. Lerner dieser Art sind freiwillig am Unterricht beteiligt; sie gebrauchen freiwillig neue und komplexe sprachliche Mittel. Mehr dazu Riemer, **ebd.**, S.60. Beispielsweise sind sie bereit die fremde Sprache trotz begrenzter Kenntnisse zu gebrauchen.

²⁵⁴ Ambiguitätstoleranz ist bezogen auf die Toleranz gegenüber Unkorrektheit und Ungenauigkeit in der Rezeption und Produktion der Fremdsprache. Vgl. Riemer, **ebd.**, S.60.

²⁵⁵ *Extraversion* heisst Wendung nach aussen. Sie hat die Bedeutung von der Interaktion mit anderen Personen und Interessen an Menschen und Geschehnissen ausserhalb von sich selbst. Extravertierte Lerner akzeptieren die äussere Realität bereitwillig; sie sind risikobereit und probieren das Gelernte gerne aus, obwohl es manchmal nicht vollständig verinnerlicht worden ist. Mehr dazu W. Schmidbauer, **Psychologie** (Rowohlt, 1997), S.73.

²⁵⁶ *Introversion* heisst Wendung nach innen. Sie hängt mit einzelnen isolierten Aktivitäten zusammen und beschränkt die interpersonelle Interaktion. Mehr dazu Schmidbauer, **ebd.**, S.110.

²⁵⁷ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.90.

Es wird angenommen, dass der Spracherfolg solcher Menschen besser ist, da sie sich nicht scheuen sich in irgend einer Sprache zu äussern.²⁵⁸

Ein anderer Begriff, der im Rahmen der Persönlichkeitsfaktoren behandelt wird, ist die Empathiefähigkeit. Der Begriff Empathie wird für die Übersetzung der deutschen Begriffen *Mitfühlen* oder *Einfühlung* gebraucht. Sie bezeichnet das Einfühlungsvermögen.²⁵⁹ Nämlich die Fähigkeit eines Menschen sich kognitiv in ein anderes Lebewesen hineinzusetzen, dessen Gefühle zu teilen und dadurch über sein Handeln und Verstehen klar zu werden.²⁶⁰

Beim Prozess des Spracherwerbs ist die Sprachempathie von grosser Bedeutung. Sprachempathie bedeutet, dass jemand die Fähigkeit besitzt sich in seinen Kommunikationspartnern hineinzusetzen, die aus kulturellen Bedingungen andere Vorstellungen, Gedanken und Emotionen haben, um ihnen dadurch die Kommunikation zu erleichtern.

Wissenschaftlich wurde es festgestellt, dass die empathiefähigen Menschen, die mit anderen Freundschaften schliessen und sie sorgfältig anhören, irgend eine Sprache noch leichter lernen, als solche, die geneigt sind, eigene Annahmen durchzusetzen und andere Menschen zu unterdrücken. Nach den Befunden von Guiora (1972) und Naimann (1978) haben Menschen mit einer autoritären Persönlichkeit beim Erlernen einer zweiten Sprache mehr Schwierigkeiten als jene, die relativ weniger autoritär sind.²⁶¹

Affektive Faktoren

Affektive Faktoren betreffen die emotionale Dimension eines Individuums. Sie sind bezogen auf die Befindlichkeit der Lernenden bei der Wahrnehmung, Verarbeitung und

²⁵⁸ K.Kuhs, **Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb** (G.Narr, 1989), S.56.

²⁵⁹ W.Schmidbauer, **Psychologie** (Rowohlt, 1997), S.64.

²⁶⁰ O.Arkonanç, **Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü** (Nobel Tıp, 1999), S.188.

²⁶¹ C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb** (Schneider, 1997), S.57.

Speicherung von Informationen in das vorhandene Wissen und bei deren Wiederverwendung. Sie sind instabil. Der Bereich der affektiven Faktoren ist auf Grund ihrer Vielfalt recht komplex. Er wird durch uneinheitliche Terminologie in verschiedenen Studien begünstigt.²⁶² Einstellungen, Motivation, Bedürfnisse und weitere emotionale Fakten, wie Angst sind Schlagwörter, welche diesen Themenkomplex kennzeichnen können.

Wie bei jedem Lernprozess spielen Emotionen auch beim Erwerb einer fremden Sprache eine grosse Rolle. Sie helfen dem Lerner bei diesem Prozess.²⁶³ In diesem Sinne erklärt Engelkamp:

Emotionen haben für die Aneignung einer fremden Sprache eine grosse Rolle, weil sie die kognitive Verarbeitung steuern und die Speicherung erleichtern.²⁶⁴

Wie vom Zitat zu verstehen ist, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Emotionen und der Aneignung einer fremden Sprache. Emotionen spielen bei der Verarbeitung und Speicherung der Informationen eine bedeutende Rolle. Während positive Emotionen die kognitive Verarbeitung und somit die Speicherung der Informationen erleichtern, können Emotionen in negativer Richtung Sprachhemmungen hervorrufen, die Fehlerproduktion unterstützen und dadurch den Spracherwerbprozess benachteiligen. Nach Bachmayer²⁶⁵ speichert der Lerner all das schneller und erhält sie länger, was er für bedeutsam hält oder mit positiven oder negativen Emotionen assoziiert.

Zu den weiteren Faktoren des affektiven Bereichs zählen die Einstellungen. Einstellungen²⁶⁶ können definiert werden als "Bereitschaft, einen Gegenstand in einer

²⁶² K.Kuhs, **Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb** (G.Narr, 1989), S.44.

²⁶³ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.89.

²⁶⁴ Zit. nach E.Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs** (Hueber, 1997), S.105.

²⁶⁵ Bachmayer, **ebd.**, S.89.

²⁶⁶ Einstellungen werden im allgemeinen Sprachgebrauch *Vorurteile* genannt, da sie häufig eine vorgefasste Meinung enthalten. Vgl. W. Schmidbauer, **Psychologie** (Rowohlt, 1997), S.61.

besonderen Weise wahrzunehmen und/oder in einer besonderen Weise auf ihn zu reagieren.²⁶⁷ Sie bestehen aus drei Komponenten. Es sind:

- *kognitive Komponente*: Wissen, Urteile und Meinungen des Subjekts über ein Objekt.²⁶⁸
- *affektive Komponente*: Gefühle und Werthaltungen, die das Subjekt mit einem Objekt verbindet.
- *konative Komponente*: alle Formen des Verhaltens, die das Subjekt gegenüber einem Objekt zeigt.

Von diesen Komponenten ausgehend kann Einstellung definiert werden als Verhaltensdeterminanten, die gegenstandsbezogen, erfahrungsbedingt und systemabhängig sind.

Einstellung ist ein wesentlicher Faktor beim Prozess des Spracherwerbs. Besonders auf den Erwerb einer Zweitsprache hat die Einstellung zu der erlernenden Sprache, der Kultur und den Sprechern dieser Sprache einen erheblichen Einfluss.²⁶⁹ Besteht eine positive Einstellung, so ist auch ein guter Lernerfolg zu verzeichnen.²⁷⁰ Aus manchen Untersuchungen in dieser Richtung geht hervor, dass Kinder eher bereit sind sich vorurteilsfreierweise auf neue Lernerfahrungen, auf fremde Kulturen einzulassen. Sie haben kaum Hemmungen sich in einer fremden Sprache zu äussern.

In den früheren Studien von Gardner/Lambert (1972) wurde Einstellung als eigenständiger Faktor angenommen. Heute wird sie im Zusammenhang mit anderen Faktoren, besonders mit der Motivation bewertet.

²⁶⁷ W.Schmidbauer, **Psychologie** (Rowohlt, 1997), S.61.

²⁶⁸ Objekte können Personen, Sachen, Institutionen, Situationen oder Ideen sein.

²⁶⁹ H.Çekiç, "İkinci Dil Öğrenmede Bireysel Farklılıklar," in: **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** 12: 15-23, (2002), S.20.

²⁷⁰ G.Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.88.

Unter dem Schlagwort Motivation ist ein Bündel von Antriebskräften zu verstehen; ein Zustand des Lebewesens, der die Richtung seines Verhaltens beeinflusst. Nach Apeltauer²⁷¹ wird die Motivation definiert als “ein Konstrukt, mit dem wir versuchen Vorlieben eines Menschen für die eine oder andere Sache oder Handlung zu erklären.”

Die Motivation hat verschiedene Arten. Gardner und Lambert (1972) unterscheiden zwei Arten der Motivation. Es sind die *instrumentelle Motivation* und die *integrative Motivation*.²⁷² Im Weiteren ist die Motivation auch in Stichwörtern *intrinsisch* und *extrinsisch* aufzufassen. Handlungen, welche durch äussere Belohnungen oder Anreize motiviert sind, werden als *extrinsisch motiviert* bezeichnet. In diesem Fall bemüht sich der Lerner, um gute Noten in der Schule zu erhalten. Im Gegenteil zu ihnen werden Handlungen, die ganz natürlich von sich heraus erfolgen, als *intrinsisch motiviert* bezeichnet. Ohne äussere Einwirkung wird die intrinsische Motivation ausgelöst. In diesem Fall agiert der Lerner aus Freude, Neugier oder Wunsch eigene Fähigkeiten zu verbessern.²⁷³

Nach verschiedenen Untersuchungen steht es fest, dass beim Sprachlernen jede Art von Motivation förderlich ist, gleich ob es um eine instrumentelle oder integrative, oder um intrinsische und extrinsische Motivation handelt. Sind die Lerner gut motiviert, so hat der Unterricht bzw. Fremdsprachenunterricht Erfolg.

2.3.2.2. Lerner-exogene Faktoren

Als Lerner-exogene Faktoren²⁷⁴ werden die aussersprachlichen Faktoren genannt, die unabhängig von der lernenden Person existieren und die Person umgebende Umwelt

²⁷¹ E. Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs** (Hueber, 1997), S.111.

²⁷² G. Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Peter Lang, 1993), S.88.

²⁷³ K.Kirchner, “Motivation beim Fremdspracherwerb,” (2004), S.2. [Verfügbar über: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>].

²⁷⁴ Exogene Faktoren werden auch *externe Komponenten* genannt. Vgl. C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb** (Schneider, 1997), S.6.

bilden.²⁷⁵ Sie sind charakteristisch für das soziale Umwelt, wo Lernen stattfindet. Lerner-exogene Faktoren können als *unterrichtsexterne Faktoren*, wie Familie oder Freunde und *unterrichtsinterne Faktoren*, wie Lehrsituation, Lehr- und Lernmaterialien, Lerngruppe, Lehrperson und sein Verhalten, getrennt werden. Nachfolgend sollen sie kurz erörtert werden.

Unterrichtsexterne Faktoren

Die primäre Sozialisationsinstanz ist die Familie. In ihrer Eigenschaft spielt sie eine grosse Rolle beim Prozess des Spracherwerbs. Denn das Erfassen von Sprachinhalten erfolgt durch das Nachahmen von sprachlichen Vorbildern. Die geltenden Verhaltensweisen und das dazugehörige Sprachvermögen bekommt das Kind in der Verwandtschaft oder im Kontakt mit anderen Kindern.²⁷⁶

Nach Hradil (2001) beeinflusst die soziale Lage der Familie, die Schulbildung der Eltern oder ihre Arbeitssituation mehr oder weniger die Interaktion zwischen Kindern und Eltern und dadurch den Spracherwerb ihres Kindes.²⁷⁷ Bei Kuhn ist der familiäre Einflussfaktor umfangreicher. Nach Kuhn (1983) können soziographische und ökonomische Variablen (Sozialstatus und Familienstruktur), Merkmale der Eltern (Bildungsgrad, Persönlichkeitsstruktur, Biographie, Berufstätigkeit), Merkmale der häuslichen Interaktion (Erziehungsstil, Sprachmodi, familiäre Beziehungsmuster), Variablen des kulturellen und häuslichen Milieus (Wohnmerkmale und häusliche Anregungsbedingungen, wie Lesestoffe, Nachschlagewerke, Freizeitgestaltung) als mögliche Einflussvariablen in der Familie genannt werden. Der Einfluss des familiären Milieus auf den Spracherwerb und den Schulerfolg ist vielfach untersucht worden.²⁷⁸ In

²⁷⁵ C.Riemer, **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb** (Schneider, 1997), S.6.

²⁷⁶ Günther/Günther, **Erst- und Zweitsprache** (Beltz, 2004), S.50-51.

²⁷⁷ Schmitt, **ebd.** S. 22.

²⁷⁸ L.Degen, "Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung", (2002), S.12. [Verfügbar über: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/handreichung/gutachten-zur-zweisprachigkeit-pdf,property=source.pdf>].

dieser Hinsicht haben zahlreiche Untersuchungen²⁷⁹ einen nachweisbaren Zusammenhang festgestellt.

Unterrichtsinterne Faktoren

Als mögliche Einflussfaktoren in der Schule können nach Kuhn (1983) die Rahmenbedingungen der Schule (Standort, Grösse, Anzahl der Lehrer), Merkmale der Klasse (Klassenfrequenz, Sitzordnung, Atmosphäre), Merkmale der Lehrer (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Berufserfahrung), Lehrer-Schüler- Interaktion (Lenkung, Wertschätzung, Bestrafung) und curriculare Bedingungen (Lernziele, Lerninhalte) genannt werden.

Um eine hochwertige, wirksame und produktive Fremdsprachenlehre in jeglichen Lernschritten zu gewährleisten, sind die Komponenten des Lernprozesses, wie Schulgebäude, Ausrüstungen, Programme, Materialien etc. von grosser Bedeutung. Aber die fachliche Kompetenz der Lehrperson ist am wichtigsten. Schliesslich werden sie im Rahmen des Lehrprozesses von ihr eingesetzt. Da die Lehrperson verpflichtet ist zu lehren, wird von ihr erwartet, dass sie ihre Kenntnisse mit Sorgfalt und Mühe überträgt, auch wenn die Bedingungen ungünstig sind.²⁸⁰

Wie Blondin (1998) äussert, ist es daher für eine gute Ausbildung der Lehrkräfte zu sorgen, damit der Fremdsprachenunterricht erfolgreich wird. Besonders für die Ausbildung in der Richtung Kompetenz in der Zielsprache, Didaktik des

²⁷⁹ Beispielweise legte die Untersuchung *Nationale Erhebung der Englischkenntnisse am Ende der Grundschule* von Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000) dar, dass zwischen Kindern aus höheren und niedrigen sozioökonomischen Verhältnissen Unterschiede in der sprachlichen Leistung existieren. Mehr dazu Edelenbos/Johnstone/Kubanek, "Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für Kinder Europas" (2006), S.65. [Verfügbar über: http://www.ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf]. Aus der Untersuchung von Temel (1993), die 94 türkische Mädchen und Jungen im Alter von 6-7 Jahren in Dänemark umfasste und zwecks der Feststellung ihres Wortschatzes durchgeführt wurde, ging hervor, dass sich mit der Erhöhung der Ausbildungsniveau der Eltern auch der Wortschatz ihrer Kinder steigert. Mehr dazu H.Poyraz, "F.Almanya'da ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi Alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Gazi, 1995), S.77-78.

²⁸⁰ M.Baykal, "Anadili Yeterliliğinin Yabancı Bir Dili Öğrenmeye Etkisi." (Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002), S.65.

Fremdsprachen-Frühbeginns, Kenntnis über Spracherwerb und die Fähigkeit Lernschwierigkeiten zu erkennen und darauf einzugehen.²⁸¹ Viele Untersuchungen bestätigen diese Ansicht.²⁸²

Die Anzahl der Schüler in den Klassen ist eins der weiteren Probleme hinsichtlich des Lernumfelds. In einem Sprachunterricht werden nicht nur Kenntnisse, sondern auch einige gewisse Fertigkeiten beigebracht. In den überfüllten Klassen ist es für den Lehrer ausserordentlich schwer die Aufmerksamkeit der Schüler langfristig zu erwecken, jeden Schülern zu befragen und ihren Antworten mit Aufmerksamkeit zuzuhören, sich um einzelne Schüler zu kümmern und deren Mängel festzustellen, die Gründe ihrer Lernschwierigkeiten zu bestimmen und dementsprechende Lösungen herauszufinden. Von diesen Problemen ausgehend belegen wissenschaftliche Untersuchungen das Erfordernis der Fremdsprachenunterrichte mit kleinen Gruppen.

Beim Sprachlernprozess darf man den Zeitfaktor nicht ausser Acht lassen. Sowohl die für die Fremdsprache zugewiesene wöchentliche Unterrichtszeit, als auch die Häufigkeit und die Länge der Stunden und deren Verteilung auf die gesamte Woche spielen bei diesem Prozess eine grosse Rolle. Nach Blondin (1998) erfolgt der Unterricht dann, wenn genügend Zeit investiert wird. Anstelle einer oder zwei Einheiten sollten mehrere, aber kürzere erteilt werden.²⁸³

Nach diesen Erläuterungen wird nun im empirischen Teil versucht anhand der Datenerhebung konkreter darzustellen und zu bestätigen, welche der aussersprachlichen Faktoren das Fremdsprachenlernen der Kinder im Vorschulalter beeinflussen.

²⁸¹ Edelenbos/Kubanek, "Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa," in: **Frühes Deutsch**: 2, 2004, S.4.

²⁸² Genelot (1996) konnte durch die Untersuchung darstellen, dass die Kinder erfolgreicher waren, wenn ihre Lehrkräfte eine höhere Sprachausbildung absolviert hatten. Mehr dazu Bader/Schaer "Evaluation Englisch Klassen 6," (2005), S.24 [Verfügbar über: http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Evaluationsbericht_6.KI_AI.pdf]. Diese Ansicht wurde auch von Nikolov und Curtain (2000) bestätigt. Sie waren davon überzeugt, dass mangelhafte Sprachkompetenz der Lehrkräfte einen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung der jungen Lernenden haben kann. Vgl. Bader/Schaer, **ebd.**, S.24.

²⁸³ Edelenbos/Kubanek, **ebd.**, S.4.

TEIL 3. DAS FRÜHE FREMDSPRACHENLERNEN

Dieser Teil ist dem frühen Fremdsprachenlernen gewidmet. Dabei geht es um die Untersuchung der Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen des Kindes in der Vorschule.

3.1. Methode

Im Folgenden wird der methodische Ansatz präsentiert, welcher im Hinblick auf die Ziele der Untersuchung sowie die Prüfung der Hypothesen geeignet erscheint. Dabei werden das Modell der Arbeit, die Annahmen und Begrenzungen, Untersuchungsort und Untersuchungsgruppe, Instrumente der Datensammlung und die Durchführung der Datensammlungsinstrumente dargestellt.

3.1.1. Modell der Untersuchung

Diese Arbeit befasst sich mit dem Thema *Frühes Fremdsprachenlernen*. Das Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung besteht in einer Beschreibung der Faktoren, die das Fremdsprachenlernen der Kinder in der Vorschule beeinflussen. Dabei geht es darum möglichst vielseitige Information über das Thema zu gewinnen. Die geeignete Methode dafür ist ein qualitatives Vorgehen, da es sich bei einer qualitativen Forschung um einen qualitativen Prozess handelt, der kurz- oder langfristig zur realistischen, vielseitigen und ganzheitlichen Aufdeckung der Fakten und Vorgänge dient.²⁸⁴

²⁸⁴ N. Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (3-A, 1995), S.77.

3.1.2. Zur Annahme

Bei dieser Arbeit wurde angenommen, dass die fünf- und sechsjährigen Kinder der Arbeitsgruppe

1. nach den Bewertungen ihrer Klassenlehrenden aus körperlicher, geistiger, sozialer und sprachlicher Hinsicht normal entwickelt sind
2. dem gleichen Umfeld gehören und ähnliche Eigenschaften darstellen
3. die nach dem Unterrichtsmaterial erzielten Wörter schon in ihrer Muttersprache erworben haben.

3.1.3. Zur Begrenzung

1. Diese Arbeit ist begrenzt mit:

- fünf- und sechsjährigen Kindern, die im Lehrjahr 2006-2007 eine Vorschule besucht und dort Englisch als erste Fremdsprache lernen bzw. gelernt haben
- acht vorschulischer Einrichtungen der privaten Primärbildungsschulen in der Türkei, die sich in den Städten Amasya, Çorum, Giresun, Ordu, Rize, Samsun und Tokat befinden
- Vorschulen, die den Kindern zwei Unterrichtsstunden pro Woche nur Englisch als erste Fremdsprache anbieten
- Vorschulen, die als gemeinsames Unterrichtsmaterial Bubbles I, Bubbles II und Bubbles III gebrauchen.

2. Das Fremdsprachenlernen der untersuchten Kinder ist mit dem nach dem Unterrichtsmaterial erzielten Wortschatz begrenzt.

3.1.4. Zum Untersuchungsort

Diese Untersuchung wurde in den Städten des mittleren und östlichen Schwarzmeergebietes durchgeführt.

Zunächst wurden die Städte dieser Gebiete aufgeschrieben. Es waren die Städte Amasya, Artvin, Bayburt, Çorum, Giresun, Gümüşhane, Ordu, Rize, Samsun, Tokat und Trabzon. Wie erwähnt ist diese Untersuchung auf das Fremdsprachenlernen in vorschulischen Einrichtungen bezogen. Deshalb wurden die privaten Primärbildungsschulen in diesen Städten aufgesucht, da den Kindern in Vorschulklassen staatlicher Primärbildungsschulen keine Fremdsprache angeboten wird.

Bei der Erhebung der Rahmenbedingungen wurde festgestellt, dass es in drei Städten, nämlich in Artvin, Bayburt und Gümüşhane, keine privaten Primärbildungsschulen gibt. Ausser in diesen Städten haben die anderen privaten Primärbildungsschulen Vorschulklassen. Mit der Zahl zwei (2) in Amasya, drei (3) in Çorum, zwei (2) in Giresun, vier (4) in Ordu, vier (4) in Rize, fünf (5) in Samsun, zwei (2) in Tokat und fünf (5) in Trabzon waren es insgesamt siebenundzwanzig (27) vorschulische Einrichtungen, an denen die Arbeit durchgeführt werden konnte.

Mit dem Zweck über die Zahl und das Alter der eingeschriebenen Kinder, die angebotene Fremdsprache, die pro Woche angebotenen Unterrichtsstunden und das bevorzugte Unterrichtsmaterial Informationen zu erhalten, wurden als weiterer Schritt mit den Leitern und erzieherischen Fachkräften dieser Einrichtungen Gespräche geführt. Aus diesen Gesprächen ergab sich, dass:

- es in einer privaten Primärbildungsschulen in Çorum und in einer in Samsun keine Vorschulklasse gab
- die eingeschriebenen Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren waren
- die angebotene Fremdsprache in allen dieser Einrichtungen das Englische war
- eine Vorschule den Kindern neben dem Englischen auch das Französische anbot
- die pro Woche angebotenen Unterrichtsstunden sich von einer Einrichtung zur

anderen änderte

- die bevorzugten Lehrmaterialien verschiedenartig waren
- in einer Vorschule nur die Rede von der Zahlenlehre war.

Als letzter Schritt wurde nach den Gemeinsamkeiten dieser vorschulischen Einrichtungen gesucht. Man hat sich schliesslich für acht Vorschulen in diesen Gebieten entschlossen. Sie befinden sich in den Städten Amasya (Institution A), Çorum (Institution B), Giresun (Institution C), Ordu (Institution D und E), Rize (Institution F), Samsun (Institution G) und Tokat (Institution H).

Bei der Wahl dieser Schulen wurde in Acht genommen:

- das Alter der Kinder
- die angebotene Fremdsprache
- die wöchentlich angebotenen Unterrichtsstunden
- das bevorzugte Unterrichtsmaterial.

Es war den ausgewählten Schulen gemeinsam, dass:

- die Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren waren
- die angebotene Fremdsprache das Englische war
- wöchentlich zwei (2) Unterrichtsstunden angeboten wurden
- das bevorzugte Unterrichtsmaterial Bubbles I, Bubbles II und Bubbles III war.

3.1.5. Zur Untersuchungsgruppe

Als Arbeitsgruppe dieser Untersuchung wurde aus den oben erwähnten acht (8) Institutionen ausgewählt:

1. hundertneunzehn (119) fünf- und sechsjährige Kinder, die im Lehrjahr 2006-2007 in den oben erwähnten vorschulischen Einrichtungen Englisch als erste Fremdsprache lernten

2. hundertneunzehn (119) Mütter dieser Kinder

3. acht (8) Lehrende, die die im Lehrjahr 2006-2007 in den oben erwähnten Schulen Englisch unterrichteten.

In der folgenden Tabelle ist die Anzahl der untersuchten Kinder in den ausgewählten Institutionen nach dem Geschlecht dargestellt worden.

Tabelle 4
Anzahl der untersuchten Kinder nach der Geschlechtszugehörigkeit

| | | Stadtzentren und Stadtbezirke | | | | | | | | gesamt |
|----------|---|-------------------------------|------|------|------|-----|-----|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| weiblich | N | 4 | 2 | 7 | 11 | 4 | 4 | 10 | 4 | 46 |
| | % | 8,7 | 4,3 | 15,2 | 23,9 | 8,7 | 8,7 | 21,7 | 8,7 | 100,0 |
| männlich | N | 7 | 11 | 6 | 12 | 7 | 6 | 16 | 8 | 73 |
| | % | 9,6 | 15,1 | 8,2 | 16,4 | 9,6 | 8,2 | 21,9 | 11,0 | 100,0 |
| Gesamt | N | 11 | 13 | 13 | 23 | 11 | 10 | 26 | 12 | 119 |
| | % | 9,2 | 10,9 | 10,9 | 19,3 | 9,2 | 8,4 | 21,8 | 10,1 | 100,0 |

Wie es von der obigen Tabelle auch zu entnehmen ist, besteht die Untersuchungsgruppe aus elf (11) Kindern (vier Mädchen und sieben Jungen) der Institution A, aus dreizehn (13) Kindern (zwei Mädchen und elf Jungen) der Institution B, aus dreizehn (13) Kindern (sieben Mädchen und sechs Jungen) der Institution C, aus dreiundzwanzig (23) Kindern (elf Mädchen und zwölf Jungen) der Institution D, aus elf (11) Kindern (vier Mädchen und sieben Jungen) der Institution E, aus zehn (10) Kindern (vier Mädchen und sechs Jungen) der Institution F, aus sechsundzwanzig (26) Kindern (zehn Mädchen und sechzehn Jungen) der Institution G und aus zwölf (12) Kindern (vier Mädchen und acht Jungen) der Institution H.

3.1.6. Instrumente der Datensammlung

Um die Daten dieser Untersuchung möglichst umfassend zu erheben, wurde die Durchführung nachfolgender Erhebungen als erforderlich angesehen:

1. demographisches Formular
2. Bilder-Vokabular Test (BVT)
3. Fragebogen für Mütter
4. Fragebogen für Lehrenden.

3.1.6.1. Vorbereitung und Durchführung der Datenerfassung

Mit dem Zweck die empirische Seite dieser Arbeit zu bilden, wurden die schriftlichen Quellen in diesem Bereich erhoben und die Ansicht der Wissenschaftler als Unterstützung verwendet. Darauf basierend wurden die oben benannten Dateninstrumente gestaltet. Zur Durchführung wurden vorher die dafür erforderlichen persönlichen und behördlichen Erlaubnisse eingeholt.

3.1.6.1.1. Demographisches Formular

Biographische Daten sind Informationen, die über die Lebensgeschichte eines Individuums in Ausschnitten oder insgesamt Auskunft geben. Zweck der Auskünfte über die sozialen, ökonomischen, gesundheitlichen und sprachlichen Lagen der untersuchten Familien und deren Mitgliedern wurde von der Forscherin als erstens ein demographisches Formular gestaltet. Dieses Formular teilt sich in folgenden sieben (7) Teilen ein:

- Teil 1: Kenntnisse zum Kind
- Teil 2: Kenntnisse zur Mutter
- Teil 3: Kenntnisse zum Vater

- Teil 4: Kenntnisse zur Familie
- Teil 5: Kenntnisse zu Kindern in der Familie
- Teil 6: Kenntnisse zu den Hausgenossen
- Teil 7: Kenntnisse zu Wohnbedingungen der Familie.

Das demographische Formular wurde dem Mutterfragebogen zugeordnet und somit zu einem einheitlichen Bogen zusammengestellt. Demnach wurde es den Familien durch die Schulleitung, mit der Bitte es innerhalb einer Woche ausgefüllt zurückzugeben, ausgehändigt.

Damit die Anonymität der Kinder und ihrer Familien gewahrt blieb, wurde das Formular mit den Vornamen der Kinder versehen.

Zur Ansicht steht das demographische Formular im Anhang 1 (in türkischer Version) und im Anhang 2 (in deutscher Version).

3.1.6.1.2. Bilder-Vokabular Test (BVT)

Das Erstellen vom Erhebungsinstrument für die objektive Erfassung fremdsprachlicher Kompetenz stellte eine besondere Herausforderung dar. Trotz umfassender Suche konnte kein veröffentlichtes Erhebungsinstrument gefunden werden, um den Wortschatzumfang in Englisch bei Kindern im Vorschulalter in möglichst ökonomischer Weise zu erfassen. Einzig dem Peabody Vocabulary-Test, der von L.M. Dunn gestaltet und von J.Katz, F.Önen, A.Uzlukeya, N.Demir und P.Uludağ ins Türkische übersetzt wurde, konnte die Forscherin wertvolle Anregungen für das eigene Erhebungsmaterial entnehmen.

Ausgehend von Peabody Vocabulary-Test wurde von der Forscherin zur Erfassung des Englisch-Wortschatzes der fünf- und sechsjährigen Kindern ein Bilder-Vokabular Test (BVT) gestaltet, wobei 64 Begriffe erfragt wurden. Diese Begriffe wurden den

Lehrwerken *Bubbles I*, *Bubbles II* und *Bubbles III* entnommen, die von den Lehrkräften der untersuchten Vorschulen bevorzugt wurden.

Im Lehrbuch *Bubbles I* geht es um:

- *zehn (10) zahlenbezogene Begriffe*: one (eins), two (zwei), three (drei), four (vier), five (fünf), six (sechs), seven (sieben), eight (acht), nine (neun), ten (zehn)
- *elf (11) farbenbezogene Begriffe*: black (schwarz), white (weiss), green (grün), yellow (gelb), red (rot), blue (blau), brown (braun), grey (grau), orange (orange), pink (rosa), purple (violett) und
- *drei (3) geometriebezogene Begriffe*: heart (Herz), circle (Kreis), square (Quadrat).²⁸⁵

Im Lehrbuch *Bubbles II* geht es um:

- *acht (8) gemüsenbezogene Begriffe*: onion (Zwiebel), potato (Kartoffel), carrot (Karotte), mushroom (Pilz), spinach (Spinat), tomato (Tomate), peas (Erbse), bean (Bohne) und
- *zehn (10) obstbezogene Begriffe*: apple (Apfel), orange (Orange), lemon (Zitrone), cherry (Kirsche), pear (Birne), strawberry (Erdbeere), watermelon (Wassermelone), plum (Pflaume), banana (Banane), grapes (Weintrauben).²⁸⁶

Und im Lehrbuch *Bubbles III* geht es um:

- *zweiundzwanzig (22) tierbezogene Begriffe*: dog (Hund), cat (Katze), fish (Fisch), bird (Vogel), mouse (Maus), rabbit (Hase), cow (Kuh), sheep (Schaf), horse (Pferd), hen (Huhn), duck (Ente), crocodile (Krokodil), camel (Kamel), elephant (Elefant), snake (Schlange), bear (Bär), monkey (Affe), lion (Löwe), zebra (Zebra), kangaroo (Känguruh), tiger (Tiger), giraffe (Giraffe).²⁸⁷

²⁸⁵ E.Rawstron (Hrsg.), **Bubbles I** (Selt, 2004).

²⁸⁶ E.Rawstron (Hrsg.), **Bubbles II** (Selt, 2004).

²⁸⁷ E.Rawstron (Hrsg.), **Bubbles III** (Selt, 2004).

Zuerst wurden die ausgewählten Begriffe aufgelistet. Danach wurden Bilder gesucht, welche diese Begriffe am besten darstellen konnten. Sowohl aus Print-Medien, als auch aus Internet-Seiten wurden Bilder ausgewählt und aus ihnen eine Bildermappe zusammengestellt.

Diese Bildermappe besteht aus 64 weissen Karten und zusätzlich zwei Beispielkarten. Auf jeder Karte gibt es vier Bilder im Farbdruck. Jedes Bild befindet sich hoch- oder querformatig auf einem Feld der Grösse von 10 cm × 10 cm.

Die Bilder, welche sich auf der selben Karte befinden, wurden sorgfältig ausgewählt, damit gewährleistet wird, dass Kinder nur eine und möglichst die richtige Bezeichnung nennen. Beispielweise wurde für den Begriff Vogel mit dem Bild des Vogels kein Bild der Ente oder Papagei auf der gleichen Karte dargestellt. Oder für den Begriff green (grün) wurde neben einem grünfarbigen Bild kein graufarbiges gewählt, weil die Aussprache von green der Aussprache des türkischen Wortes gri (grau) ähnlich ist.

Da es nicht möglich ist die gesamte Bildermappe hinzuzufügen, befinden sich im Anhang nur ausgewählte Seiten.²⁸⁸

Während der Durchführung wurden den Kindern diese Bilderkarten nach der Reihe vorgelegt. Mit dem Zeigefinger der dominanten Hand mussten die Kinder anhand einer Vierfelder-Wahlaufgabe dasjenige Feld auswählen, das dem von der Versuchsleiterin Englisch angesprochenem Begriff entspricht. Alle Antworten der Kinder wurden handschriftlich notiert. Mit diesem Zweck wurde auch ein Auswertungsbogen²⁸⁹ gestaltet, wo für jede richtige Antwort (D) **doğru**, für jede falsche Antwort (Y) **yanlış** angekreuzt werden sollte. Gab das Kind keine Antwort, so sollte (C) **cevapsız** angekreuzt werden.

²⁸⁸ Zur Ansicht steht im Anhang 3 eine ausgewählte Seite aus dem Bereich Zahlen, im Anhang 4 eine aus dem Bereich Farben, im Anhang 5 eine aus dem Bereich Geometrie, im Anhang 6 eine aus dem Bereich Gemüse, im Anhang 7 eine aus dem Bereich Obst und im Anhang 8 eine aus dem Bereich Tiere.

²⁸⁹ Zur Einsicht befindet sich der komplette Auswertungsbogen im Anhang 9 (in türkischer Version) und im Anhang 10 (in deutscher Version).

Für die Auswahl des entsprechenden Feldes wurde den Kindern kein Zeitlimit gesetzt, um möglichst stressfreie Testsituation zu schaffen. Für die Durchführung dieser Aufgabe wurde durchschnittlich etwa eine halbe Stunde benötigt.

Die Erhebungen fanden während der Öffnungszeiten der Vorschulen statt. Um den normalen Ablauf in diesen Einrichtungen so wenig wie möglich zu stören, wurden die Kinder einzeln aus ihren Klassen abgeholt und nach der Erhebung wieder zurückgebracht. Die Erhebungen fanden in abgetrennten Bereichen wie dem leeren Lehrerzimmer oder dem Spielraum, statt.

Die Durchführung erfolgte auf freiwilliger Basis. Manche Kinder wurden überredet, jedoch niemals dazu gezwungen. Abgesehen von wenigen schüchternen Kindern zeigte der überwiegende Teil von ihnen Offenheit und Bereitschaft zu diesem Test. Zwar schenkten die Kinder den farbigen Bilderkarten besondere Aufmerksamkeit, aber sie reagierten nicht ablehnend. Vielen machte es Spass. Sie baten sogar darum den Test mit ihnen zu wiederholen. Auch die Lehrenden erwiesen sich als kooperativ und interessiert.

Die Benotung der Leistungen im Bilder-Vokabular Test (BVT)

Zur Benotung der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test wurden folgende Verfahren angewendet.

Zur Feststellung der Verteilung der Leistungspunkte wurde die Verteilung mit Hilfe der unten formulierten Analyse geprüft:

$$Q = \frac{3 \cdot (\text{arithmetischer Durchschnitt} - \text{Mittelwert})}{\text{Standardabweichung}}$$

Da der ermittelte Wert von Null kaum abweicht, wurde festgestellt, dass die Leistungspunkte der vorschulischen Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test eine übliche Verteilung aufweisen.

Da die Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test eine übliche Verteilung aufweisen, wurde eine Benotung mittels der Normalverteilungskurve bevorzugt.

Bei der Normalverteilung handelt es sich um eine theoretische Verteilung. Bei dieser Verteilung sind die Punkte im Vergleich zum arithmetischen Durchschnitt symmetrisch. Die graphische Darstellung der Punkte weist die so genannte Glockenkurve auf. Im Vergleich zur Normalverteilungskurve ist dabei die Benotung noch leichter. Zunächst werden die Noten absteigend sortiert. Anschliessend erfolgt die Benotung nach der folgenden prozentualen Notenskala.

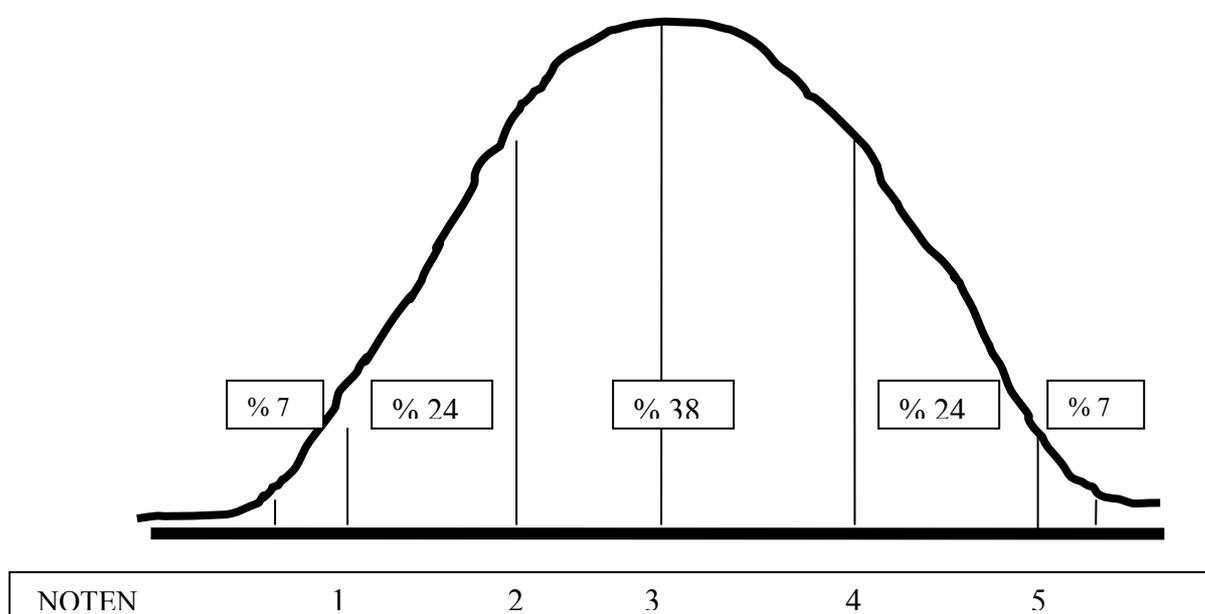


Abbildung 1. Benotung der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular Test (BVT) nach der prozentualen Notenskala

Der ersten Gruppe von 7 % wird die Note 1 und den folgenden Gruppen von 24 % die Note 2, von 38 % die Note 3, von 24 % die Note 4 und der letzten Gruppe von 7 % die Note 5 zugeordnet.²⁹⁰

²⁹⁰ H.Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Öz, 1997).

3.1.6.1.3. Befragung der Mütter

Zwecks der Datensammlung wurden als nächster Schritt die Mütter der untersuchten Kindern befragt. Ihre Befragung wurde schriftlich durchgeführt. Eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens als Erhebungsinstrument galt besonders forschungsökonomisch. Mit geringem Kosten-, Zeit- und Personalaufwand war es möglich mehrere Mütter gleichzeitig zu befragen.

Der Fragebogen, der auf Basis der gegenwärtigen Spracherwerbsforschung entwickelt wurde, beinhaltet, wie erforderlich, am Anfang eine kurze Erläuterung zum Hintergrund, Sinn und Zweck des Fragebogens.²⁹¹ Der Fragebogen ist thematisch gegliedert. Er besteht aus folgenden drei Teilen und sechsunddreissig (36) Fragen:

- Teil 1: zwölf (12) Fragen zur Mutter-Kind Interaktion
- Teil 2: zwölf (12) Fragen zur Förderung der Muttersprache
- Teil 3: zwölf (12) Fragen zur Förderung der Fremdsprache.

Für die Gestaltung des Fragebogens wurde die geschlossene Frageform gewählt, weil sie eine grössere Einheitlichkeit der Antworten sichert und dadurch die Vergleichbarkeit erleichtert. Der Nachteil offener Fragen, der darin besteht, dass die Quantifizierbarkeit der Ergebnisse wegen heterogener Antworten problematisch werden kann, kann durch geschlossene Fragen umgangen werden.²⁹²

Geschlossene Fragen sind unkomplizierter durchzuführen. Sie gewährleisten, dass Befragte²⁹³ Punkte nur deshalb nicht nennen, weil sie im Augenblick nicht daran denken oder weil ihnen diese Aspekte nicht voll bewusst sind oder weil sie sie nicht genau formulieren können. Sie ermöglichen Aspekte zu erfassen, die die Forscher bei einer gegebenen Frage für relevant halten. Sie bieten den Befragten einen Überblick über

²⁹¹ N.Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (3-A, 1995), S.178-179.

²⁹² N. Karasar, **ebd.**, S.176.

²⁹³ Dieser Begriff schliesst in der vorliegenden Arbeit beide Geschlechter ein.

mehrere Antwortmöglichkeiten, so dass sie sich aus einer umfassenden Sicht entscheiden können.²⁹⁴ Die Beantwortung der Fragen dieser Art ist auch bei niedrigem Sprachniveau zu leisten.

Es gibt verschiedene Typen von geschlossenen Fragen. Durch Likert-Skala wurden den Müttern bei dieser Befragung Antwortsalternativen vorgelegt, damit sie die vorgegebenen Verhaltensweisen hinsichtlich der Häufigkeit eigenen Verhaltens einschätzen.²⁹⁵ Dabei mussten sie das für sie entsprechende Kästchen auswählen und ankreuzen. Das Entscheidungsfeld bestand aus vier vorgegebenen Häufigkeitsalternativen: *niemals*, *ab und zu*, *öfters*, *immer* und der neutralen Angabe *weiss nicht*.

Aufgrund beruflicher Verpflichtungen der Mütter war es nicht möglich eine einheitliche Termine zu vereinbaren. Deshalb wurde der bereitgestellte Fragebogen im Juni des Schuljahrs 2006-2007 durch die Schulleitung an die betroffenen Mütter ausgehändigt, mit der Bitte ihn innerhalb einer Woche ausgefüllt zurückzugeben. Nach der Verteilung der 184 Fragebögen an die Mütter erhielt die Forscherin 165 Rückmeldungen, wovon 119 Fragebögen auswertbar waren. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 64,67 % auswertbarer Fragebögen und 89,67 % an der Gesamtheit der Mütter. Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang 11 (in türkischer Version) und im Anhang 12 (in deutscher Version).

3.1.6.1.4. Befragung der Lehrenden

Um die Daten dieser Untersuchung zu erheben, wurde als letzter Schritt auf Basis der gegenwärtigen Zweitspracherwerbsforschung ein Fragebogen entwickelt, um die Lehrenden zu befragen, die im Lehrjahr 2006-2007 in den ausgewählten vorschulischen Einrichtungen Englisch unterrichteten.

²⁹⁴ N.Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (3-A, 1995), S.176.

²⁹⁵ Karasar, **ebd.**, S.139-143.

Die Befragung der Lehrenden wurde mittels eines schriftlichen Fragebogens durchgeführt, der aus folgenden drei Teilen besteht:

- Teil 1: Fragen zu persönlichen Kenntnissen
- Teil 2: Fragen zur Fremdsprachenlehre

Bei der Entwicklung des Fragebogens wurden einige Items von bestehenden Fragebögen übernommen (vor allem aus Peçenek)²⁹⁶, andere neu geschrieben. Wie erforderlich befindet sich am Anfang eine kurze Erläuterung zum Hintergrund, Sinn und Zweck des Fragebogens.²⁹⁷

Der eingesetzte Fragebogen beinhaltet sowohl geschlossene, wie auch offene Fragen, wobei die Befragten die Antwort selbst formulieren müssen.²⁹⁸ Jedoch für die Gestaltung des Fragebogens wurden grösstenteils geschlossene Fragen bevorzugt. Unter Typen der geschlossenen Fragen wurden folgende verwendet:

1. *Identifikationstyp*: beim Identifikationstyp geht es um Fragen, welche die Nennung einer Person, eines Ortes, einer Zeit usw. verlangen.
2. *Selektionstyp*: beim Selektionstyp handelt es sich um Fragen mit vorgegebenen Alternativen, wobei der Befragte eine von zwei oder mehreren Antwortmöglichkeiten auszuwählen hat.
3. *Ja-Nein Typ*: beim Ja-Nein Typ ist die Rede von Fragen, die mit *ja* oder *nein* genügend beantwortet können. Fragen solcher Art sollen eindeutige Informationen oder klare Stellungnahmen über bestimmte Situationen oder Probleme geben.²⁹⁹

²⁹⁶ D.Peçenek, "4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması." (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002).

²⁹⁷ N.Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (3-A, 1995), S.178-179.

²⁹⁸ Karasar, **ebd.**, S.176.

²⁹⁹ Karasar, **ebd.**, S.141.

Da die Befragung mit Lehrenden am Ende des Schuljahrs 2006-2007, im Sommerferien, stattfinden konnte, war es nicht möglich sie in ihren Schulen zu treffen. Deswegen war eine online-Befragung erforderlich. Zunächst wurden die Telefonnummern der Lehrenden durch die Schulleitung erreicht. Nach dem Kontakt am Telefon wurden die Lehrenden vom objektiven Charakter dieser Untersuchung und von ihrer Bedeutung für die Zukunft der Fremdsprachenlehre im Vorschulalter überzeugt. Nachdem sie sich für die Untersuchung bereit erklärt hatten, bekamen sie den bereitgestellten Fragebogen per e-mail zugesandt. Sie wurden gebeten, den Fragebogen auszufüllen und ihn innerhalb einer Woche zurückzuschicken. Dieses Verfahren war sehr erfolgreich, so dass die Forscherin innerhalb von zehn Tagen acht (8) Fragebögen verteilen und davon acht (8) Fragebögen ausgefüllt zurückbekommen hatte. Das entspricht einer Rücklaufquote von 100 % auswertbarer Fragebögen. Die vollständige Endfassung dieses Fragebogens ist im Anhang 13 (in türkischer Version) und im Anhang 14 (in deutscher Version) einzusehen.

3.1.6.2. Erforschung der Validität und Reliabilität der Messinstrumente

Wie erwähnt wurden von der Forscherin folgende Messinstrumente gestaltet:

1. demographisches Formular
2. Bilder-Vokabular Test (BVT)
3. Fragebogen für Mütter
4. Fragebogen für Lehrenden.

Bei der Validitätsfeststellung der Messinstrumente sind die Betrachtungen der Experten von grosser Bedeutung.³⁰⁰ Ob die oben benannten Messinstrumente interne und externe Validität hatten, wurde von der Betreuerin dieser Arbeit, von zwei Statistikexperten und von fünf Lehrkräften an Abteilungen für Erziehungswissenschaften der Universitäten Anadolu, Atatürk, Giresun, Karadeniz Teknik, Kocaeli und an Abteilungen für Fremdsprachen der Universitäten, wie Akdeniz, Ankara, Başkent, Gazi, Girne und Orta

³⁰⁰ N.Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (3-A, 1995), S.151.

Doğu Teknik nachgeprüft. Ihren Empfehlungen nach wurden sowohl inhaltliche, als auch förmliche Änderungen gemacht.

Nach den förmlichen und inhaltlichen Änderungen wurden die erwähnten Instrumente ausgedruckt. Bis zur Endfassung der Instrumente musste die Forscherin mehrere Etappen durchlaufen. Zuerst wurden fünf Mütter gebeten das demographische Formular und den Fragebogen für Mütter auszufüllen und dabei Bemerkungen zu den Fragen zu notieren. Hierbei wurde mit Müttern über die Fragen diskutiert und notiert, welche Fragen weshalb missverstanden wurden. Bei dem Probedurchgang des demographischen Formulars wurde festgestellt, dass die Befragten die Fragen, wie *Name und Nachname*, *Telefonnummer* und *monatliches Einkommen* nicht beantworten wollten. In der überarbeiteten Version wurde auf solche Fragen verzichtet. Nach der letzten Überarbeitung der Instrumente wurde ein Pretest mit Müttern unterzogen. Ungefähr nach drei Wochen wurde dieses Verfahren wiederholt, wodurch die Reliabilität dieser Instrumente festgestellt wurde.³⁰¹ Für den Lehrerfragebogen und Bilder-Vokabular Test durchlief die Forscherin die ähnlichen Etappen.

Nach der Überarbeitung haben sich das demographische Formular, der Bilder-Vokabular Test, der Fragebogen für die Mütter und der Fragebogen für die Lehrenden entgültig fertiggestellt. Nachdem man sich dazu entschlossen hatte, dass die Instrumente die benötigten Gütekriterien (Validität und Reliabilität)³⁰² erfüllen, wurden sie für die Durchführung kopiert.

³⁰¹ N.Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (3-A, 1995), S.148-149.

³⁰² Wie erwähnt wurden zur internen und externen Validität des Fragebogens für die Mütter die Betrachtungen der Experten in Anspruch genommen. Die Reliabilität dieses Fragebogens ist anhand der Reliabilitätsanalysen, die mit der Test-Retest Methode (in zwanzigtägigen Abständen) angewandt wurden, auf dem Niveau von $r = 0.95$ ($p < 0.05$) signifikant. Dieser Befund belegt die hohe Reliabilität dieses Fragebogens. Zur internen und externen Validität des Fragebogens für die Lehrenden wurden die Betrachtungen der Experten in Anspruch genommen. Die Reliabilität dieses Fragebogens ist anhand der Reliabilitätsanalysen, die mit der Test-Retest Methode (in fünfzehntagigen Abständen) angewandt wurden, auf dem Niveau von $r = 0.94$ ($p < 0.05$) signifikant. Dieser Befund belegt die hohe Reliabilität des Fragebogens, die mit den Lehrenden durchgeführt wurde. Zur internen und externen Validität vom Bilder-Vokabular Test wurden die Betrachtungen der Experten in Anspruch genommen. Ausserdem wurde aufgrund der Faktorenanalyse der externen Validität die externe Validität mit Einzelfaktor festgestellt und die Varianz von 0,65 als hoch bewertet. Anhand der beidseitigen Reliabilitätsanalysen ist sie auf dem Niveau von $r = 0.94$ ($p < 0.05$) signifikant. Der Cronbach-Alfa-Wert von 0.76 wurde als hoch bewertet. Diese Befunde belegen die hohe Validität und Reliabilität vom Bilder-Vokabular Test.

3.1.6.3. Analysen der Daten

Die Daten wurden mittels eines statischen Computerprogramms *SPSS* (Statistical Package for Social sciences) *for Windows 12.00 Release* und mit Hilfe eines Fachexperten in Form einer statischen Datenanalyse analysiert.

Während der Datenanalyse wurden vier verschiedene statistische Analysen verwendet. Diese sind:

1. Chi-Quadrat-Test (χ^2)

Wenn in den Untersuchungen die Daten in einem klassifizierbaren Skala erhoben werden, erhält man qualitative Daten. In solchen Fällen findet Chi-Quadrat-Test Anwendung. Dieser Test dient zur Herausstellung eventueller Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Gruppen hinsichtlich der gegenständlichen Eigenschaft oder eventueller Korrelation zwischen zwei Varianten.³⁰³

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(Gf-Bf)^2}{Bf}$$

2. Einfache Varianzanalyse (One Way ANOVA)

Bei der einfachen Varianzanalyse untersucht man die eventuellen Unterschiede zwischen mehr als zwei unabhängigen Gruppen hinsichtlich der qualitativen Werte, die mittels einer Skala mit Normalverteilung oder gleichwertiger Verteilung erhalten werden, im Bezug auf einer Varianz. Sie ist die Verallgemeinerung des Signifikanztests eines Unterschieds zwischen zwei Durchschnitten für mehr als zwei Gruppen.³⁰⁴

³⁰³ Ş. Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Pegem, 2007), S.145.

³⁰⁴ Büyüköztürk, *ebd.*, S.71.

3. LSD Post Hoc-Test

Werden nach der Varianzanalyse Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt, dann verwendet man den Post Hoc-Test, um herauszustellen, auf welche Gruppe der Unterschied zurückzuführen ist.

4. T-Test

Dieser Test ist eine der Tests, die zur Prüfung der Signifikanz des Unterschieds zwischen zwei Durchschnitte dienen. In diesem Test werden die Durchschnitte zwei unabhängiger Gruppen hinsichtlich einer untersuchten Varianz verglichen.³⁰⁵

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\left(\frac{S_1^2 N_1 + S_2^2 N_2}{N_1 + N_2} \right) \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

³⁰⁵ Ş.Büyükoztürk, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (Pegem, 2007), S.39.

3.2. Befunde

Dieser Teil der Arbeit ist den Befunden und Schlussfolgerungen gewidmet. Nach den untergeordneten Problemen nehmen zuerst die Befunde und Interpretationen der Ergebnisse von den erhobenen Daten, die mittels einer statistischen Analyse analysiert wurden, hier ihre Stelle. Danach folgen die Schlussfolgerung und die Empfehlungen.

3.2.1. Befunde und Interpretationen

3.2.1.1. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen Bilder-Vokabular-Test (BVT) und ihren biologischen Eigenschaften

Die Ergebnisse statistischer Analysen, die zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen dem Geschlecht, Alter und der Geburtsreihe vorschulischer Kinder und deren Leistungen im BVT durchgeführt wurden, sind unten einzeln dargestellt worden.

1. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen der Geschlechtszugehörigkeit vorschulischer Kinder und deren Leistungen im BVT wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit

| Geschlechts- zugehörigkeit | | NOTEN | | | | | gesamt |
|-------------------------------|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| weiblich | N | 3 | 11 | 19 | 10 | 3 | 46 |
| | % | 6,5 | 23,9 | 41,3 | 21,7 | 6,5 | 100,0 |
| männlich | N | 7 | 18 | 23 | 19 | 6 | 73 |
| | % | 9,6 | 24,7 | 31,5 | 26,0 | 8,2 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=1.410$

p>0.05 unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 5 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen der Geschlechtszugehörigkeit vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 -Wert von 1.410 ($p>0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Geschlechtszugehörigkeit vorschulischer Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen im englischsprachigen BVT unerheblich ist.

Sollte man die Tabelle 5 weiter betrachten, stellt man fest, dass 28 % der Mädchen und 34 % der Jungen die Noten 4 und 5 erhielten. Unter den Untersuchungen, die mit diesem Befund gleichen, ist die von Natorp nennenswert.³⁰⁶

Es dürfte sich daraus entnehmen, dass es zwischen dem Geschlecht vorschulischer Kinder und ihren Leistungen im englischsprachigen BVT keine Korrelation gibt.

³⁰⁶ Natorp (1975) führte in Kindergärten von München eine Untersuchung durch, wobei es um das Fremdsprachenlernen der fünf- und sechsjährigen Kinder ging. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung, deren Schwerpunkt auf den Bereichen Sprechen, Hörverstehen und Nachsprechen lag, stellte man (nebenbei) fest, dass die Geschlechtszugehörigkeit und Testergebnisse nicht signifikant korrelieren, aber positiv zugunsten der Mädchen sind. Mehr dazu G.Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978), S.124-136.

2. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrem Alter

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen dem Alter vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrem Alter

| Alter | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 5 | N | 8 | 18 | 17 | 11 | 1 | 55 |
| | % | 14,5 | 32,7 | 30,9 | 20,0 | 1,8 | 100,0 |
| 6 | N | 2 | 11 | 25 | 18 | 8 | 64 |
| | % | 3,1 | 17,2 | 39,1 | 28,1 | 12,5 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

$\chi^2=13.343$

$p<0.05$ signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 6 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen dem Alter vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT von dem Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 -Wert von 13.343 ($p<0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist auf einen Unterschied zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder mit dem Alter 5 bis 6 im englischsprachigen BVT auf.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 31 % der 5-jährigen Kinder „die Note 3“, 20 % „die Note 4“, 2 % „die Note 5“ und 39 % der 6-jährigen Kinder „die Note 3“, 28 % „die Note 4“ und 13 % „die Note 5“ erhielten. Dieser Befund weist darauf hin, dass die sechsjährigen Kinder erfolgreicher sind als die fünfjährigen. Unter den Untersuchungen, die mit diesem Befund gleichen, ist die von Peçenek³⁰⁷

³⁰⁷ Peçenek führte mit Kindern in Ankara eine Untersuchung durch, wobei es um das Fremdsprachenlernen der vier-, fünf- und sechsjährigen Kinder ging. Sie stellte fest, dass die sechsjährigen Kinder die Erfolgreichsten bei diesem Prozess waren. Mehr dazu D.Peçenek, “4-6 Yaş Grubu Türk

nennenswert. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung und die von Hocus-Lotus-Projekt³⁰⁸ bestätigen diesen Befund und damit auch die Gültigkeit der im einleitenden Kapitel gebildeten Hypothese „es gibt eine Beziehung zwischen den biologischen Eigenschaften (dem Alter) der Kinder und ihrem Lernerfolg des Englischen“.

3. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrer Geburtsreihe

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen der Geburtsreihe vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrer Geburtsreihe

| Geburtsreihe | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | N | 8 | 18 | 24 | 19 | 5 | 74 |
| | % | 10,8 | 24,3 | 32,4 | 25,7 | 6,8 | 100,0 |
| 2 | N | 2 | 8 | 18 | 6 | 2 | 36 |
| | % | 5,6 | 22,2 | 50,0 | 16,7 | 5,6 | 100,0 |
| 3 | N | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| | % | 0 | 33,3 | 0 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| 4 | N | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| | % | 0 | 33,3 | 0 | 66,7 | ,0 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 12

$\chi^2=16.613$

p>0.05 unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 7 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen der Geburtsreihe vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT von dem Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 -Wert von 16.613 (p>0.05) nicht signifikant ist. Dieser Befund weist

Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması.” (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002).

³⁰⁸ <http://www.sprachzentrum.uni-dortmund.de/sprachzentru/projektbeschreibung.html>.

darauf hin, dass die Geburtsreihe vorschulischer Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen im englischsprachigen BVT unerheblich ist.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 35 % der Kinder mit der Geburtsreihe 1, 22 % der Kinder mit der Geburtsreihe 2, 67 % der Kinder mit der Geburtsreihe 3 und 67 % der Kinder mit der Geburtsreihe 4 die Noten 4 und 5 erhielten.

Daraus dürfte man den Schluss entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und ihren Geburtsreihen keine Korrelation gibt.

3.2.1.2. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und ihren familiären Eigenschaften

Die Ergebnisse der statistischen Analysen, die zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den familiären Eigenschaften vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT durchgeführt wurden, sind unten einzeln dargestellt worden.

1. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrem Familientyp

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen dem Familientyp vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 8 zu entnehmen.

Tabelle 8
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach ihrem Familientyp

| Familientyp | | NOTEN | | | | | gesamt |
|----------------------------|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Kernfamilie | N | 10 | 24 | 37 | 23 | 8 | 102 |
| | % | 9,8 | 23,5 | 36,3 | 22,5 | 7,8 | 100,0 |
| grosse Haushaltsfamilie | N | 0 | 5 | 5 | 6 | 1 | 17 |
| | % | 0 | 29,4 | 29,4 | 35,3 | 5,9 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=3.113$

p>0.05 unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 8 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen dem Familientyp vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT von dem Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 -Wert von 3.113 ($p>0.05$) nicht signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass der Familientyp vorschulischer Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen im englischsprachigen BVT unerheblich ist.

Sollte die Tabelle weiter betrachtet werden, stellt man fest, dass 31 % der Kinder aus der Kernfamilie und 41 % solcher, die aus einer grossen Haushaltsfamilie stammen, die Noten 4 und 5 erhielten.

Daraus dürfte man den Schluss entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und ihrem Familientyp keine Korrelation gibt.

2. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrem Aufenthaltsort

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen dem Aufenthaltsort vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 9 zu entnehmen.

Tabelle 9
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach ihrem Aufenthaltsort

| Aufenthaltsort | | NOTEN | | | | | gesamt |
|----------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Stadtzentrum | N | 6 | 20 | 24 | 8 | 3 | 61 |
| | % | 9,8 | 32,8 | 39,3 | 13,1 | 4,9 | 100,0 |
| Stadsbezirk | N | 4 | 9 | 18 | 21 | 6 | 58 |
| | % | 6,9 | 15,5 | 31,0 | 36,2 | 10,3 | 100,0 |
| Gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=12.186$

p<0.05 signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 9 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen dem Aufenthaltsort der Eltern vorschulischer Kinder und deren Leistungen im englischsprachigen BVT von dem Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 -Wert von 12.186 signifikant ($p<0.05$) ist. Dieser Befund zeigt, dass sich die Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrem Aufenthaltsort unterscheiden lassen.

Betrachtet man diese Tabelle weiter, stellt man ferner fest, dass 39 % der Kinder, deren Eltern im Stadtzentrum wohnen, die Note 3, 13 % dieser Kinder die Note 4 und 5 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 31 % der Kinder, deren Eltern in Stadtzentren wohnen, die Note 3, 36 % dieser Kinder die Note 4 und 10 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Kinder, deren Eltern im Stadtbezirk wohnen, erfolgreicher sind als die, deren Eltern im Stadtzentrum wohnen.³⁰⁹

Es lässt sich daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und ihrem Aufenthaltsort eine Korrelation gibt.

³⁰⁹ Zu diesem Befund ist es wichtig zu erklären, dass die Anzahl der Kinder in Vorschulen, die sich in Stadtbezirken befinden, *unter fünfzehn* ist, dagegen die Anzahl der Kinder in Vorschulen der Stadtzentren *über fünfundzwanzig* ist. Daher dürfte man vielleicht den eigentlichen Grund für die Leistungen des Kindes nicht an seinem Aufenthaltsort suchen.

3. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Bildungstufe ihrer Mütter

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Bildungstufe ihrer Mütter wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 10 zu entnehmen.

Tabelle 10
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Bildungstufe ihrer Mütter

| Bildungstufe der Mutter | | NOTEN | | | | | gesamt |
|-------------------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Grundschule | N | 2 | 1 | 7 | 6 | 0 | 16 |
| | % | 12,5 | 6,3 | 43,8 | 37,5 | 0 | 100,0 |
| Mittelschule | N | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| | % | 0 | 25,0 | 50,0 | 25,0 | 0 | 100,0 |
| Gymnasium | N | 3 | 16 | 16 | 8 | 5 | 48 |
| | % | 6,3 | 33,3 | 33,3 | 16,7 | 10,4 | 100,0 |
| Universität | N | 5 | 11 | 17 | 14 | 4 | 51 |
| | % | 9,8 | 21,6 | 33,3 | 27,5 | 7,8 | 100,0 |
| Gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 12

$\chi^2=10.154$

$p>0.05$ unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 10 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Bildungstufe ihrer Mütter vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 10.154 ($p>0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Bildungstufe der Mütter vorschulischer Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen im englischsprachigen BVT unerheblich ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 81 % der Kinder von Müttern mit Grundschulabschluss, 75 % der Kinder von Müttern mit Mittelschulabschluss, 61 %

der Kinder von Müttern mit gymnasialen Abschluss und 69 % der Kinder von Müttern mit Hochschulabschluss die Noten 3, 4 und 5 erhielten.

Daraus dürfte man den Schluss entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Bildungsstufe ihrer Mütter keine Korrelation gibt.

4. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Mütter

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Mütter wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 11 zu entnehmen.

Tabelle 11
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Mütter

| Fremdsprachenkenntnis der Mütter | | NOTEN | | | | | gesamt |
|----------------------------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ja | N | 8 | 21 | 28 | 18 | 9 | 84 |
| | % | 9,5 | 25,0 | 33,3 | 21,4 | 10,7 | 100,0 |
| Nein | N | 2 | 8 | 14 | 11 | 0 | 35 |
| | % | 5,7 | 22,9 | 40,0 | 31,4 | ,0 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D. = 4

$\chi^2=5.548$

$p>0.05$ unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 11 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Mütter vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 5.548 ($p>0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Fremdsprachenkenntnis der Mütter vorschulischer Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen im englischsprachigen BVT unerheblich ist.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 32 % der Kinder von Müttern mit Fremdsprachenkenntnis und 31 % der Kinder von Müttern ohne Fremdsprachenkenntnis die Noten 4 und 5 erhielten.

Es dürfte daraus der Schluss gezogen werden, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Fremdsprachenkenntnissen ihrer Mütter keine Korrelation gibt.

5. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Aktivitäten ihrer Mütter zur Mutter-Kind-Interaktion

Zur Feststellung etwaiger Unterschiede zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT aufgrund der Aktivitäten ihrer Mütter zur Mutter-Kind-Interaktion wurde von der einfachen Varianzanalyse Gebrauch gemacht. In der Tabelle 12 sind der arithmetische Durchschnitt und die Standardabweichung und in der Tabelle 13 die Befunde hinsichtlich der Varianzanalyse dargestellt worden.

Tabelle 12
Arithmetische Durchschnittswerte und Standardabweichungen
der Mütteraktivitäten zur Mutter-Kind Interaktion nach den Leistungen
ihrer Kinder im englischsprachigen BVT

| | Leistung | N | \bar{X} | Standard- abweichung | Mindest- punkt | Höchst- punkt |
|--|----------|-----|-----------|-------------------------|-------------------|------------------|
| Mutteraktivitäten zur Mutter-Kind Interaktion | 1 | 10 | 37,80 | 4,87 | 31,00 | 43,00 |
| | 2 | 29 | 39,48 | 3,51 | 29,00 | 48,00 |
| | 3 | 42 | 38,14 | 5,09 | 25,00 | 48,00 |
| | 4 | 29 | 38,86 | 4,19 | 30,00 | 46,00 |
| | 5 | 9 | 38,33 | 3,61 | 34,00 | 44,00 |
| | gesamt | 119 | 38,63 | 4,38 | 25,00 | 48,00 |

Tabelle 13
Befunde hinsichtlich der Korrelation zwischen den Mütteraktivitäten zur Mutter-Kind Interaktion und den Leistungen ihrer Kinder im englischsprachigen BVT

| | | Summe der Quadrate | S.D. | Durchschnitt der Quadrate | F | Relevanz |
|---|------------------|--------------------|------|---------------------------|-------|-------------------------|
| Mutteraktivitäten zur Mutter-Kind Interaktion | zwischen Gruppen | 40,299 | 4 | 10,075 | 0,517 | p>0.05 unsignifikant |
| | binnen Gruppen | 2219,433 | 114 | 19,469 | | |
| | gesamt | 2259,731 | 118 | | | |

Nach der Betrachtung der Tabelle 13 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den mütterlichen Aktivitäten zur Mutter-Kind-Interaktion und den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von der einfachen Varianzanalyse Gebrauch gemacht und festgestellt, dass die Varianzanalyse hinsichtlich der Mutter-Kind-Interaktion mit einem Wert von 0.517 ($p > 0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die mütterlichen Aktivitäten zur Mutter-Kind-Interaktion vorschulischer Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen im englischsprachigen BVT unerheblich sind.

6. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Aktivitäten ihrer Mütter zur Erstsprachförderung

Zur Feststellung etwaiger Unterschiede zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT aufgrund der Aktivitäten ihrer Mütter zur Erstsprachförderung wurde von der einfachen Varianzanalyse Gebrauch gemacht. In der Tabelle 14 sind der arithmetische Durchschnitt und die Standardabweichung und in der Tabelle 15 die Befunde hinsichtlich der Varianzanalyse dargestellt worden.

Tabelle 14
Arithmetische Durchschnittswerte und Standardabweichungen
der Mütteraktivitäten zur Erstsprachenförderung nach den Leistungen
vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT

| | Leistung | N | \bar{X} | Standard- abweichung | Mindest- punkt | Höchst- punkt |
|---|----------|-----|-----------|-------------------------|-------------------|------------------|
| Mütteraktivitäten zur Erstsprachenförderung | 1 | 10 | 31,0000 | 6,94422 | 16,00 | 40,00 |
| | 2 | 29 | 33,4138 | 5,18595 | 22,00 | 44,00 |
| | 3 | 42 | 34,5000 | 5,27881 | 21,00 | 47,00 |
| | 4 | 29 | 34,7586 | 4,93280 | 27,00 | 45,00 |
| | 5 | 9 | 32,5556 | 3,90868 | 25,00 | 38,00 |
| | gesamt | 119 | 33,8571 | 5,26949 | 16,00 | 47,00 |

Tabelle 15
Befunde hinsichtlich der Korrelation zwischen den Mütteraktivitäten
zur Förderung der Muttersprache und den Leistungen ihrer Kinder
im englischsprachigen BVT

| | | Summe der Quadrate | S.D. | Durchschnitt der Quadrate | F | Relevanz |
|---|------------------|--------------------------|------|---------------------------------|-------|-------------------------|
| Mütteraktivitäten zur Erstsprachenförderung | zwischen Gruppen | 143,504 | 4 | 35,876 | 1,305 | p>0.05 unsignifikant |
| | binnen Gruppen | 3133,067 | 114 | 27,483 | | |
| | Gesamt | 3276,571 | 118 | | | |

Nach der Betrachtung der Tabelle 15 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den mütterlichen Aktivitäten zur Erstsprachenförderung und den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von der einfachen Varianzanalyse Gebrauch gemacht und festgestellt, dass die Varianzanalyse hinsichtlich der mütterlichen Aktivitäten zur Erstsprachenförderung mit einem Wert von 1.305 ($p > 0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die mütterlichen Aktivitäten zur Erstsprachenförderung hinsichtlich der Leistungen vorschulischer Kinder im der englischsprachigen BVT unerheblich sind.

7. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den mütterlichen Aktivitäten zur Fremdsprachenförderung

Zur Feststellung etwaiger Unterschiede zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT aufgrund der Aktivitäten ihrer Mütter zur Fremdsprachenförderung wurde von der einfachen Varianzanalyse Gebrauch gemacht. In der Tabelle 16 sind der arithmetische Durchschnitt und die Standardabweichung und in der Tabelle 17 die Befunde hinsichtlich der Varianzanalyse dargestellt worden.

Tabelle 16
Arithmetische Durchschnittswerte und Standardabweichungen
der Mütteraktivitäten zur Fremdsprachenförderung nach den Leistungen
vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT

| | Leistung | N | \bar{X} | Standardabweichung | Mindestpunkt | Höchstpunkt |
|--|----------|-----|-----------|--------------------|--------------|-------------|
| Mutteraktivitäten zur Fremdsprachenförderung | 1 | 10 | 19,20 | 9,44 | 8,00 | 33,00 |
| | 2 | 29 | 18,97 | 6,29 | 9,00 | 33,00 |
| | 3 | 42 | 20,52 | 7,07 | 4,00 | 47,00 |
| | 4 | 29 | 23,79 | 7,60 | 12,00 | 47,00 |
| | 5 | 9 | 22,78 | 7,01 | 14,00 | 33,00 |
| | gesamt | 119 | 21,00 | 7,36 | 4,00 | 47,00 |

Tabelle 17
Befunde hinsichtlich der Korrelation zwischen den Mütteraktivitäten
zur Förderung der Fremdsprache und den Leistungen ihrer Kinder
im englischsprachigen BVT

| | | Summe der Quadrate | S.D. | Durchschnitt der Quadrate | F | Relevanz |
|--|------------------|--------------------|------|---------------------------|-------|-------------------------|
| Mutteraktivitäten zur Fremdsprachenförderung | zwischen Gruppen | 416,644 | 4 | 104,161 | 1,987 | p>0.05 unsignifikant |
| | binnen Gruppen | 5975,356 | 114 | 52,415 | | |
| | gesamt | 6392,000 | 118 | | | |

Nach der Betrachtung der Tabelle 17 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den mütterlichen Aktivitäten zur Fremdsprachenförderung und den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von der einfachen Varianzanalyse Gebrauch gemacht und festgestellt, dass die Varianzanalyse hinsichtlich

der mütterlichen Aktivitäten zur Erstsprachenförderung mit einem Wert von 1.987 ($p > 0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die mütterlichen Aktivitäten zur Fremdsprachenförderung hinsichtlich der Leistungen vorschulischer Kinder im der englischsprachigen BVT unerheblich sind.

8. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 18 zu entnehmen.

Tabelle 18
Befunde hinsichtlich der Unterschiede der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter

| Erwerbstätigkeit der Mütter | | NOTEN | | | | | gesamt |
|-----------------------------|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ja | N | 4 | 12 | 20 | 13 | 4 | 53 |
| | % | 7,5 | 22,6 | 37,7 | 24,5 | 7,5 | 100,0 |
| Nein | N | 6 | 17 | 22 | 16 | 5 | 66 |
| | % | 9,1 | 25,8 | 33,3 | 24,2 | 7,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

$\chi^2=0.363$

$p > 0.05$ unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 18 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 0.363 ($p > 0.05$) nicht signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass sich die Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter nicht unterscheiden lassen. Sollte man diese Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 32 % der Kinder, deren Mütter

gleich ob sie erwerbstätig sind oder nicht, die Noten 4 und 5 erhielten. Unter den Untersuchungen, die mit diesem Befund gleichen, ist die von Natorp nennenswert.³¹⁰

Man dürfte daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter keine Korrelation gibt.

9. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Bildungstufe ihrer Väter

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Bildungstufe ihrer Väter wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 19 zu entnehmen.

Tabelle 19
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Bildungstufe ihrer Väter

| Bildungsstufe der Väter | | NOTEN | | | | | gesamt |
|-------------------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Grundschule | N | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 | 6 |
| | % | 0 | 16,7 | 50,0 | 33,3 | 0 | 100,0 |
| Mittelschule | N | 2 | 0 | 4 | 2 | 0 | 8 |
| | % | 25,0 | 0 | 50,0 | 25,0 | 0 | 100,0 |
| Gymnasium | N | 3 | 9 | 16 | 6 | 2 | 36 |
| | % | 8,3 | 25,0 | 44,4 | 16,7 | 5,6 | 100,0 |
| Universität | N | 5 | 19 | 19 | 18 | 7 | 68 |
| | % | 7,4 | 27,9 | 27,9 | 26,5 | 10,3 | 100,0 |
| Gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 12

$\chi^2=11.466$

$p>0.05$ unsignifikant

³¹⁰ Natorp (1975) führte in Kindergärten von München eine Untersuchung durch, wobei es um das Fremdsprachenlernen der fünf- und sechsjährigen Kinder ging. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung, deren Schwerpunkt auf den Bereichen Sprechen, Hörverstehen und Nachsprechen lag, stellte man (nebenbei) fest, dass Sozialstatus der Eltern sich nicht signifikant auf den Lernerfolg ihrer Kinder auswirkt. Mehr dazu G.Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachen-erwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978), S.124-136.

Nach der Betrachtung der Tabelle 19 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Bildungstufe ihrer Väter vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 11.466 ($p > 0.05$) nicht signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Bildungstufe ihrer Väter nicht unterschiedlich sind.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, stellt man fest, dass 88 % der Kinder von Vätern mit Grundschulabschluss, 75 % der Kinder von Vätern mit Mittelschulabschluss, 67 % der Kinder von Vätern mit gymnasialen Abschluss und 65 % der Kinder von Vätern mit Hochschulabschluss die Noten 3, 4 und 5 erhielten.

Es dürfte sich daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Bildungsstufe ihrer Väter keine Korrelation gibt.

10. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Väter

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Väter wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 20 zu entnehmen.

Tabelle 20
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von Leistungen vorschulischer Kinder im
englischsprachigen BVT nach dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Väter

| Fremdsprachen- kenntnis der Väter | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--------------------------------------|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ja | N | 8 | 21 | 30 | 21 | 6 | 86 |
| | % | 9,3 | 24,4 | 34,9 | 24,4 | 7,0 | 100,0 |
| Nein | N | 2 | 8 | 12 | 7 | 3 | 32 |
| | % | 6,3 | 25,0 | 37,5 | 21,9 | 9,4 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=0.544$

p>0.05 unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 20 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Väter vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 0.544 ($p>0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass sich die Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Väter nicht unterscheiden lassen.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, stellt man fest, dass 31 % der Kinder, gleich ob deren Väter eine Fremdsprache beherrschen oder nicht, die Noten 4 und 5 erhielten.

Daraus dürfte man entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Fremdsprachenkenntnis ihrer Väter keine Korrelation gibt.

11. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Erwerbstätigkeit ihrer Väter

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Erwerbstätigkeit ihrer Väter wurde vom

Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 21 zu entnehmen.

Tabelle 21
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Erwerbstätigkeit ihrer Väter

| Erwerbstätigkeit der Väter | | NOTEN | | | | | gesamt |
|----------------------------|---|-------|------|-------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ja | N | 10 | 29 | 41 | 28 | 9 | 117 |
| | % | 8,5 | 24,8 | 35,0 | 23,9 | 7,7 | 100,0 |
| Nein | N | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | % | ,0 | ,0 | 100,0 | ,0 | ,0 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

$\chi^2=1.825$

$p>0.05$ unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 21 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Erwerbstätigkeit ihrer Väter vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 1.825 ($p>0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass sich die Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Erwerbstätigkeit ihrer Väter nicht unterscheiden lassen.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 31 % der Kinder von erwerbstätigen Vätern und 29 % der Kinder von nicht-erwerbstätigen Vätern die Noten 4 und 5 erhielten. Unter den Untersuchungen, die mit diesem Befund gleichen, ist die von Natorp nennenswert.³¹¹

Man dürfte daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Erwerbstätigkeit ihrer Väter keine Korrelation gibt.

³¹¹ Natorp (1975) führte in Kindergärten von München eine Untersuchung durch, wobei es um das Fremdsprachenlernen der fünf- und sechsjährigen Kinder ging. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung, deren Schwerpunkt auf den Bereichen Sprechen, Hörverstehen und Nachsprechen lag, stellte man (nebenbei) fest, dass Sozialstatus der Eltern sich nicht signifikant auf den Lernerfolg ihrer Kinder auswirkt. Mehr dazu G.Schmid-Schönbein, **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs im Vorschulalter** (Minerva, 1978), S.124-136.

12. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrer Geschwisteranzahl

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und deren Geschwisteranzahl wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 22 zu entnehmen.

Tabelle 22
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrer Geschwisteranzahl

| Geschwisteranzahl | | NOTEN | | | | | gesamt |
|-------------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | N | 4 | 9 | 9 | 8 | 1 | 31 |
| | % | 12,9 | 29,0 | 29,0 | 25,8 | 3,2 | 100,0 |
| 2 | N | 4 | 16 | 26 | 15 | 5 | 66 |
| | % | 6,1 | 24,2 | 39,4 | 22,7 | 7,6 | 100,0 |
| 3 | N | 2 | 2 | 7 | 5 | 2 | 18 |
| | % | 11,1 | 11,1 | 38,9 | 27,8 | 11,1 | 100,0 |
| 4 | N | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| | % | ,0 | 50,0 | ,0 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 12

$\chi^2=9.326$

$p>0.05$ unsignifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 22 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und deren Geschwisteranzahl vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 9.326 ($p>0.05$) unsignifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass sich die Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach ihrer Geschwisteranzahl nicht unterscheiden lassen.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, stellt man fest, dass 58 % der Kinder mit einer Geschwister, 70 % der Kinder mit zwei Geschwistern, 78 % der Kinder mit drei

Geschwistern und 50 % der Kinder mit vier Geschwistern die Noten 3, 4 und 5 erhielten.

Daraus dürfte der Schluss gezogen werden, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und ihrer Geschwisteranzahl keine Korrelation gibt.

3.2.1.3. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt

Die Ergebnisse der statistischen Analysen, die zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt durchgeführt wurden, sind unten einzeln dargestellt worden.

1. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Besuch einer vorschulischen Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Besuch einer vorschulischen Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 23 zu entnehmen.

Tabelle 23
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Besuch einer vorschulischen Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm

| bestimmtes fremdsprachliches Erziehungsprogramm in der vorschulischen Erziehungsanstalt | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| vorhanden | N | 5 | 13 | 22 | 24 | 8 | 72 |
| | % | 6,9 | 18,1 | 30,6 | 33,3 | 11,1 | 100,0 |
| nicht vorhanden | N | 5 | 16 | 20 | 5 | 1 | 47 |
| | % | 10,6 | 34,0 | 42,6 | 10,6 | 2,1 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=13.649$

p<0.05 signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 23 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Besuch einer vorschulischen Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 13.649 ($p<0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass das Vorhandensein eines bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramms hinsichtlich der Leistung der vorschulischen Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 31 % der Kinder, die eine vorschulische Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm besuchten, die Note 3, 33 % dieser Kinder die Note 4 und 11 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 43 % der Kinder, die eine vorschulische Erziehungsanstalt ohne bestimmtes fremdsprachliches Erziehungsprogramm besuchten, die Note 3, 11 % dieser Kinder die Note 4 und 2 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Kinder, die eine vorschulische Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm besuchten, im Vergleich zu den anderen Kindern, die eine vorschulische Erziehungsanstalt ohne ein bestimmtes fremdsprachliches Erziehungsprogramm besuchten, im englischsprachigen BVT erfolgreicher sind.

Man dürfte daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Besuch einer vorschulischen Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm eine Korrelation gibt.

2. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach Anzahl der gleichzeitig angebotenen Fremdsprachen in vorschulischen Erziehungsanstalten

Zur Feststellung einer diesbezüglichen Korrelation wurde keine statistische Analyse durchgeführt, da den Kindern in allen vorschulischen Erziehungsanstalten, die sie besuchten, nur eine Fremdsprache angeboten wurde. Der Tabelle 24 sind die Befunde zu entnehmen.

Tabelle 24
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach Anzahl der gleichzeitig angebotenen Fremdsprachen in vorschulischen Erziehungsanstalten

| Anzahl gleichzeitig angebotener Fremdsprachen | | NOTEN | | | | | Gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

3. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der angebotenen Fremdsprache in vorschulischen Erziehungsanstalten

Zur Feststellung einer diesbezüglichen Korrelation wurde keine statistische Analyse durchgeführt, da in allen vorschulischen Erziehungsanstalten, die die vorschulischen Kinder besuchten, die gleiche Fremdsprache angeboten wurde. Die Befunde sind der Tabelle 25 zu entnehmen.

Tabelle 25
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der angebotenen Fremdsprache in vorschulischen Erziehungsanstalten

| Angebotene Fremdsprache | | NOTEN | | | | | Gesamt |
|-------------------------|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Englisch | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

4. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Zielalter des Fremdsprachenprogramms der vorschulischen Erziehungsanstalt

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Zielalter des Fremdsprachenprogramms der vorschulischen Erziehungsanstalt wurde von dem Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die Befunde sind der Tabelle 26 zu entnehmen.

Tabelle 26
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Zielalter des Fremdsprachenprogramms der vorschulischen Erziehungsanstalt

| Zielalter des Fremdsprachenprogramms vorschulischer Erziehungsanstalt | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 5-6 | N | 10 | 17 | 36 | 25 | 8 | 96 |
| | % | 10,4 | 17,7 | 37,5 | 26,0 | 8,3 | 100,0 |
| 4-6 | N | 0 | 12 | 6 | 4 | 1 | 23 |
| | % | ,0 | 52,2 | 26,1 | 17,4 | 4,3 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D. = 4

$\chi^2 = 13,084$

$p < 0,05$ signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 26 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Zielalter des Fremdsprachenprogramms der vorschulischen Erziehungsanstalt vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 13.084 ($p < 0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass das Zielalter des Fremdsprachenprogramms vorschulischer Erziehungsanstalt hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 38 % der Kinder vorschulischer Erziehungsanstalt mit einem Zielalter von 5-6 Jahren die Note 3, 26 % dieser Kinder die Note 4 und 8 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 26 % der Kinder vorschulischer Erziehungsanstalt mit einem Zielalter von 4-5-6 Jahren die Note 3, 17 % dieser Kinder die Note 4 und 4 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Kinder, die eine vorschulische Erziehungsanstalt mit einem Zielalter von 5-6 Jahren besuchten, im Vergleich zu den Kindern in vorschulischen Erziehungsanstalten mit einem Zielalter von 4-5-6 Jahren, im englischsprachigen BVT erfolgreicher sind.

Man dürfte daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Zielalter des Fremdsprachenprogramms der vorschulischen Erziehungsanstalt eine Korrelation gibt.

5. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten

Zur Feststellung diesbezüglicher Korrelation wurde keine statistische Analyse durchgeführt, da in allen vorschulischen Erziehungsanstalten, die die vorschulischen Kinder besuchten, die wöchentlich angebotene Fremdsprachenunterrichtsstunde (zwei Unterrichtsstunden pro Woche) gleich ist. Der Tabelle 27 sind die Befunde zu entnehmen.

Tabelle 27
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach der wöchentlich angebotenen
Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten

| Angebotene Unterrichtsstunden pro Woche | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2 | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

6. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Daraus resultierte Ergebnisse sind der Tabelle 28 zu entnehmen.

Tabelle 28
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach der Verteilung der wöchentlich angebotenen
Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten

| Wöchentliche Verteilung der Unterrichtsstunde | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| in 2 Tagen | N | 8 | 22 | 22 | 7 | 1 | 60 |
| | % | 13,3 | 36,7 | 36,7 | 11,7 | 1,7 | 100,0 |
| in 3 Tagen | N | 1 | 7 | 16 | 9 | 5 | 38 |
| | % | 2,6 | 18,4 | 42,1 | 23,7 | 13,2 | 100,0 |
| in 4 Tagen | N | 1 | 0 | 4 | 13 | 3 | 21 |
| | % | 4,8 | ,0 | 19,0 | 61,9 | 14,3 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 8

 $\chi^2=36.774$

p<0.05 signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 28 wurde zur Feststellung der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 36.774 ($p < 0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 37 % der Kinder, in deren vorschulischen Erziehungsanstalt der Fremdsprachenunterricht auf zwei Tage verbreitet sind, die Note 3, 12 % dieser Kinder die Note 4 und 2 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 42 % der Kinder, in deren vorschulischen Erziehungsanstalten der Fremdsprachenunterricht auf drei Tage verbreitet ist, die Note 3, 24 % dieser Kinder die Note 4 und 13 % von ihnen die Note 5 erhielten. Daneben ist es festzustellen, dass 19 % der Kinder, in deren vorschulischen Erziehungsanstalt der Fremdsprachenunterricht auf vier Tage verbreitet ist, die Note 3, 62 % dieser Kinder die Note 4 und 14 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Erhöhung der Verteilung wöchentlich angebotener Fremdsprachenunterrichtsstunde die Steigerung der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge hat.

Daraus dürfte man den Schluss ziehen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunde in vorschulischen Erziehungsanstalten eine Korrelation gibt.

7. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Vorhandensein unterschiedlicher Fremdsprachenprogramme für jegliche Altersgruppen in vorschulischen Erziehungsanstalten

Zur Feststellung einer diesbezüglichen Korrelation wurde keine statistische Analyse durchgeführt, da in keiner der vorschulischen Erziehungsanstalten, die die Kinder besuchten, unterschiedliche Fremdsprachenprogramme für jegliche Altersgruppen vorhanden waren. Der Tabelle 29 sind die Befunde zu entnehmen.

Tabelle 29
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Vorhandensein unterschiedlicher Fremdsprachenprogramme für jegliche Altersgruppen in vorschulischen Erziehungsanstalten

| Unterschiedliche Fremdsprachenprogramme für jegliche Altersgruppen | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| nicht vorhanden | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

3.2.1.4. Befunde und Interpretationen hinsichtlich der Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Eigenschaften der Fremdsprachenlehrenden im besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt

Die Ergebnisse der statistischen Analysen, die zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Eigenschaften von Fremdsprachenlehrenden im besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt durchgeführt wurden, sind unten einzeln dargestellt worden.

1. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Alter der Fremdsprachenlehrenden

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Alter der Fremdsprachenlehrenden wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 30 zu entnehmen.

Tabelle 30
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Alter der Fremdsprachenlehrenden

| Altersgruppe | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 21-30 | N | 9 | 29 | 38 | 16 | 6 | 98 |
| | % | 9,2 | 29,6 | 38,8 | 16,3 | 6,1 | 100,0 |
| 31-40 | N | 1 | 0 | 4 | 13 | 3 | 21 |
| | % | 4,8 | 0 | 19,0 | 61,9 | 14,3 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

$\chi^2=24.790$

$p<0.05$ signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 30 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Alter der Fremdsprachenlehrenden vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 24.790 ($p<0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass das Alter der Fremdsprachenlehrenden im vorschulischen Erziehungsanstalt hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 39 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrer im Alter von 21-30 sind, die Note 3, 16 % dieser Kinder die Note 4 und 5 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 19 % der weiteren Kinder, deren Fremdsprachenlehrer im Alter von 31-40 sind, die Note 3, 62 % dieser Kinder die Note 4 und 14 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Kinder,

deren Fremdsprachenlehrer zwischen 21-30 Jahre alt sind, im Vergleich zu den Kindern, deren Fremdsprachenlehrer zwischen 31-40 Jahre alt sind, im englischsprachigen BVT erfolgreicher sind.

Daraus dürfte man den Schluss ziehen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem Alter der Fremdsprachenlehrenden eine Korrelation gibt.

2. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 31 zu entnehmen.

Tabelle 31
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden

| Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| weiblich | N | 9 | 28 | 35 | 11 | 3 | 86 |
| | % | 10,5 | 32,6 | 40,7 | 12,8 | 3,5 | 100,0 |
| männlich | N | 1 | 1 | 7 | 18 | 6 | 33 |
| | % | 3,0 | 3,0 | 21,2 | 54,5 | 18,2 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

$\chi^2=36.537$

$p<0.05$ signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 31 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden vom Chi-Quadrat-Test

Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 36.537 ($p < 0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 41 % der Kinder mit einer Fremdsprachenlehrerin die Note 3, 13 % dieser Kinder die Note 4 und 4 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 21 % der Kinder mit einem Fremdsprachenlehrer die Note 3, 55 % dieser Kinder die Note 4 und 18 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Kinder mit einem Fremdsprachenlehrer im Vergleich zu den Kindern mit einer Fremdsprachenlehrerin im englischsprachigen BVT erfolgreicher sind.

Daraus dürfte man entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden eine Korrelation gibt.³¹²

3. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem dem eigentlichen Beruf der Fremdsprachenlehrenden

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem eigentlichen Beruf der Fremdsprachenlehrenden wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 32 zu entnehmen.

³¹² Zu diesem Befund ist es wichtig zu erklären, dass alle Lehrer einen entsprechenden Abschluss für die Fremdsprachenlehre besitzen. Sie sind eigentlich Fremdsprachenlehrer vom Beruf und die Hälfte von ihnen hat ein Aufbaustudium abgeschlossen. Daher dürfte man vielleicht den eigentlichen Grund für die Leistungen vorschulischer Kinder nicht an der Geschlechtszugehörigkeit ihrer Lehrkräfte suchen.

Tabelle 32
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach dem dem eigentlichen Beruf der
Fremdsprachenlehrenden

| Eigentlicher Beruf der Fremdsprachenlehrenden | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| entsprechender Abschluss | N | 7 | 23 | 40 | 27 | 9 | 106 |
| | % | 6,6 | 21,7 | 37,7 | 25,5 | 8,5 | 100,0 |
| kein entsprechender Abschluss | N | 3 | 6 | 2 | 2 | 0 | 13 |
| | % | 23,1 | 46,2 | 15,4 | 15,4 | ,0 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=9.808$

p<0.05 signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 32 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem eigentlichen Beruf der Fremdsprachenlehrenden vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 9.808 ($p<0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass der eigentliche Beruf der Fremdsprachenlehrenden im vorschulischen Erziehungsanstalt hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 38 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrer einen entsprechenden Abschluss besitzen, die Note 3, 26 % dieser Kinder die Note 4 und 9 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 15 % der Kinder mit einem Fremdsprachenlehrer ohne entsprechenden Abschluss die Note 3, 15 % dieser Kinder die Note 4 erhielten. In dieser Gruppe hat keiner die Note 5 erhalten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden einen entsprechenden Abschluss besitzen, im Vergleich zu den Kindern mit einem Fremdsprachenlehrenden ohne entsprechenden Abschluss im englischsprachigen BVT erfolgreicher sind.

Man dürfte daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem eigentlichen Beruf der Fremdsprachenlehrenden eine Korrelation gibt.

4. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach hochschulischem Abschluss ihrer Lehrkräfte

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem hochschulischen Abschluss der Lehrkräfte wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 33 zu entnehmen.

Tabelle 33
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach hochschulischem Abschluss ihrer Lehrkräfte

| Hochschulischer Abschluss der Lehrkräfte | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Licence | N | 9 | 29 | 40 | 23 | 7 | 108 |
| | % | 8,3 | 26,9 | 37,0 | 21,3 | 6,5 | 100,0 |
| Aufbaustudium | N | 1 | 0 | 2 | 6 | 2 | 11 |
| | % | 9,1 | ,0 | 18,2 | 54,5 | 18,2 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

$\chi^2=10.302$

$p<0.05$ signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 33 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem hochschulischen Abschluss der Fremdsprachenlehrenden vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 10.302 ($p<0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass der hochschulische Abschluss der Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 37 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden über Licence verfügen, die Note 3, 21 % dieser Kinder die Note 4 und 7 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 18 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden ein Aufbaustudium abgeschlossen haben, die Note 3, 55 % dieser Kinder die Note 4 und 18 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt

folgern, dass die Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden ein Aufbaustudium abgeschlossen haben, im Vergleich zu den Kindern, deren Fremdsprachenlehrenden über Licence verfügen, im englischsprachigen BVT erfolgreicher sind. Unter den Untersuchungen, die mit diesem Befund gleichen, ist die von Genelot nennenswert.³¹³

Es dürfte sich daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und dem hochschulischen Abschluss der Fremdsprachenlehrenden eine Korrelation gibt.

5. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Anzahl der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Anzahl der Fremdsprachen, die die Lehrenden beherrschen, wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 34 zu entnehmen.

Tabelle 34
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Anzahl der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen

| Anzahl beherrschter Fremdsprachen | | NOTEN | | | | | gesamt |
|-----------------------------------|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | N | 0 | 12 | 6 | 4 | 1 | 23 |
| | % | ,0 | 52,2 | 26,1 | 17,4 | 4,3 | 100,0 |
| 2 | N | 9 | 10 | 12 | 13 | 5 | 49 |
| | % | 18,4 | 20,4 | 24,5 | 26,5 | 10,2 | 100,0 |
| 3 | N | 1 | 7 | 24 | 12 | 3 | 47 |
| | % | 2,1 | 14,9 | 51,1 | 25,5 | 6,4 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 8

$\chi^2=26.185$

p<0.05 signifikant

³¹³ Genelot stellte 1996 fest, dass die Kinder erfolgreicher waren, wenn ihre Lehrkräfte höhere Sprachausbildung absolviert hatten. Mehr dazu Bader/Schaer, "Evaluation Englisch Klassen 6," (2005), S.24. [Verfügbar über: http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Evaluationsbericht_6.Kl_AI.pdf].

Nach der Betrachtung der Tabelle 34 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Anzahl der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen, vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 26.185 ($p < 0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Anzahl der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen, hinsichtlich der Leistung der vorschulischen Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 26 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden nur eine Fremdsprache beherrschen, die Note 3, 17 % dieser Kinder die Note 4 und 4 % von ihnen die Note 5 erhielten. Daneben 25 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden zwei Fremdsprachen beherrschen, die Note 3, 27 % dieser Kinder die Note 4 und 10 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 51 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden drei Fremdsprachen beherrschen, die Note 3, 26 % dieser Kinder die Note 4 und 6 % von denen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass eine höhere Anzahl der von den Fremdsprachenlehrenden beherrschten Fremdsprachen ebenfalls die Steigerung der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge hat.

Daraus dürfte man den Schluss ziehen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Anzahl der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen, eine Korrelation gibt.

6. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Stand der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen

Zur Feststellung einer diesbezüglichen Korrelation wurde keine statistische Analyse durchgeführt, da der Stand der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen, fortgeschritten war. Der Tabelle 35 sind die Befunde zu entnehmen.

Tabelle 35
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Stand der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen

| Fremdsprachenstand der Lehrenden | | NOTEN | | | | | gesamt |
|----------------------------------|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| fortgeschritten | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

7. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 36 zu entnehmen.

Tabelle 36
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich

| Anzahl der Dienstjahre im Fremdsprachenbereich | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1-5 | N | 9 | 28 | 35 | 11 | 3 | 86 |
| | % | 10,5 | 32,6 | 40,7 | 12,8 | 3,5 | 100,0 |
| 6-10 | N | 1 | 1 | 7 | 18 | 6 | 33 |
| | % | 3,0 | 3,0 | 21,2 | 54,5 | 18,2 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D. = 4

 $\chi^2=36.537$ $p<0.05$ signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 36 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 36.537 ($p < 0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 41 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden seit 1-5 Jahren als solche fungieren, die Note 3, 13 % dieser Kinder die Note 4 und 4 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 21 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden seit 6-10 Jahren als solche fungieren, die Note 3, 55 % dieser Kinder die Note 4 und 18 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass eine Steigerung der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich ebenfalls die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge hat.

Man dürfte daraus entnehmen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich eine Korrelation gibt.³¹⁴

8. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach der wöchentlichen Unterrichtsbelastung der Fremdsprachenlehrenden

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der wöchentlichen Unterrichtsbelastung der

³¹⁴ Zu diesem Befund ist es wichtig zu erklären, dass hier die Rede *nur der Dienstjahre im Bereich der Fremdsprachenlehre* ist. Man darf nicht vergessen, dass manche der Lehrkräfte eigentlich kein/e Fremdsprachenlehrer/in vom Beruf sind. Sie sind/waren in anderen Bereichen beruflich tätig. Deshalb ist es möglich, dass die Anzahl der Dienstjahre junger Lehrkräfte im Bereich der Fremdsprachenlehre hoch, dagegen die der älteren wenig ist. Daher dürfte man hier nicht annehmen, dass dieser Befund im Widerspruch zu dem Befund des Alters der Lehrkräfte steht.

Daraus dürfte der Schluss gezogen werden, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der wöchentlichen Unterrichtsbelastung der Fremdsprachenlehrenden eine Korrelation gibt.

9. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Gebrauch eines bestimmten Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

Zur Feststellung einer diesbezüglichen Korrelation wurde keine statistische Analyse durchgeführt, da alle Fremdsprachenlehrenden im Fremdsprachenunterricht den Gebrauch von einem bestimmten Lehrwerk machten. Der Tabelle 38 sind die Befunde zu entnehmen.

Tabelle 38

Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach dem Gebrauch eines bestimmten Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

| Gebrauch eines bestimmten Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--|---|-------|------|------|------|-----|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ja | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

10. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsthemen

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Unterrichtsthemen, die von Fremdsprachenlehrenden bevorzugt wurden, wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 39 zu entnehmen.

Tabelle 39
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsthemen

| Bevorzugte Unterrichtsthemen | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Zahlen, Farben, geometrische Formen, Tiere, Obst und Gemüse | N | 8 | 10 | 16 | 3 | 0 | 37 |
| | % | 21,6 | 27,0 | 43,2 | 8,1 | ,0 | 100,0 |
| Zahlen, Farben, geometrische Formen, Tiere, Obst, Gemüse und weiteres | N | 2 | 19 | 26 | 26 | 9 | 82 |
| | % | 2,4 | 23,2 | 31,7 | 31,7 | 11,0 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=22.169$

p<0.05 signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 39 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Unterrichtsthemen, die von Fremdsprachenlehrenden bevorzugt wurden, vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 22.169 ($p<0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass der Lehrstoff des Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung ist.

Die weitere Betrachtung dieser Tabelle lässt feststellen, dass 43 % der Kinder, die im Fremdsprachenunterricht die Themen „Zahlen, Farben, geometrische Formen, Tiere, Obst und Gemüse“ bearbeiten, die Note 3, 8 % dieser Kinder die Note 4 und 0 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 32 % der Kinder, die im Fremdsprachenunterricht die Themen „Zahlen, Farben, geometrische Formen, Tiere, Obst, Gemüse und weiteres“ bearbeiten, die Note 3, 32 % dieser Kinder die Note 4 und 11 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die inhaltliche Vielfalt des Fremdsprachenunterrichts die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge hat.

Daraus dürfte man den Schluss ziehen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und der bevorzugten Unterrichtsthemen eine Korrelation gibt.

11. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken der Fremdsprachenlehrenden

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken der Fremdsprachenlehrenden wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 40 zu entnehmen.

Tabelle 40
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken der Fremdsprachenlehrenden

| Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Dramamethode/Spieltechnik | N | 9 | 28 | 35 | 11 | 3 | 86 |
| | % | 10,5 | 32,6 | 40,7 | 12,8 | 3,5 | 100,0 |
| Dramamethode/Spieltechnik und kommunikative Methode/ Frage-Antwort-Technik | N | 1 | 1 | 7 | 18 | 6 | 33 |
| | % | 3,0 | 3,0 | 21,2 | 54,5 | 18,2 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 4

 $\chi^2=36.537$

p<0.05 signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 40 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken der Fremdsprachenlehrenden vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 36.537 (p<0.05) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die bevorzugten Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken der Fremdsprachen-

lehrenden hinsichtlich der Leistung der vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung sind.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 41 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden „Dramamethode/Spieltechnik“ benutzen, die Note 3, 13 % dieser Kinder die Note 4 und 4 % von ihnen die Note 5 erhielten, wobei 21 % der Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden neben der „Dramamethode/Spieltechnik“ die „kommunikative Methode/Frage-Antwort-Technik“ benutzen, die Note 3, 55 % dieser Kinder die Note 4 und 18 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Vielfalt der bevorzugten Methoden bzw. Unterrichtstechniken die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge hat.

Daraus dürfte man den Schluss ziehen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken der Fremdsprachenlehrenden eine Korrelation gibt.

12. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsaktivitäten der Fremdsprachenlehrenden

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsaktivitäten der Fremdsprachenlehrenden wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 41 zu entnehmen.

Tabelle 41
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder
im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsaktivitäten
der Fremdsprachenlehrenden

| Unterrichtsaktivitäten | | NOTEN | | | | | gesamt |
|--|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Malen, Singen, Fingerspiele | N | 8 | 9 | 7 | 2 | 0 | 26 |
| | % | 30,8 | 34,6 | 26,9 | 7,7 | ,0 | 100,0 |
| Fingerspiele, Singen, weiteres | N | 8 | 12 | 6 | 4 | 1 | 23 |
| | % | ,0 | 52,2 | 26,1 | 17,4 | 4,3 | 100,0 |
| Fingerspiele, Singen, Spielen, Gedichtsvorlesung | N | 0 | 1 | 9 | 1 | 0 | 11 |
| | % | ,0 | 9,1 | 81,8 | 9,1 | ,0 | 100,0 |
| Malen, Singen, Spielen, Fingerspiele, Gedichtsvorlesung, weiteres | N | 2 | 7 | 20 | 22 | 8 | 59 |
| | % | 3,4 | 11,9 | 33,9 | 37,3 | 13,6 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D.= 12

 $\chi^2=55.641$

p<0.05 signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 41 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsaktivitäten der Fremdsprachenlehrenden vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 55.641 ($p<0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht, die von den Fremdsprachenlehrenden bevorzugt wurden, hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung sind.

Sollte man die Tabelle weiter betrachten, so stellt man fest, dass 27 % der Kinder, welche in Fremdsprachenunterricht an den Aktivitäten wie „Malen, Singen, Fingerspiele“ teilnahmen, die Note 3, 8 % dieser Kinder die Note 4 erhalten, wobei keiner von ihnen die Note 5 erhielt. Dagegen erhielten 26 % der Kinder, die in Fremdsprachenunterricht an den Aktivitäten wie „Fingerspiele, Singen und weiteres“ teilnahmen, die Note 3, 17 % dieser Kinder die Note 4 und 4 % von ihnen die Note 5 erhielten. Daneben lässt es sich feststellen, dass 82 % der Kinder, die in Fremdsprachenunterricht an den Aktivitäten wie „Fingerspiele, Singen, Gedichtvorlesung, Spielen“ teilnahmen, die Note 3, 9 % dieser Kinder die Note 4 erhielten, wobei

keiner von ihnen die Note 5 erhielt. Zudem erhielten 34 % der Kinder, die in Fremdsprachenunterricht an den Aktivitäten wie „Mahlen, Singen, Spielen, Fingerspiele, Gedichtvorlesung und weiteres“ teilnahmen, die Note 3 und 37 % dieser Kinder die Note 4, wobei 14 % von ihnen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Vielfalt der bevorzugten Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge hat.

Man dürfte daraus den Schluss ziehen, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsaktivitäten der Fremdsprachenlehrenden eine Korrelation gibt.

13. Befunde und Interpretation hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsmaterialien der Fremdsprachenlehrenden

Zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsmaterialien der Fremdsprachenlehrenden wurde vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht. Die daraus resultierten Ergebnisse sind der Tabelle 42 zu entnehmen.

Tabelle 42
Befunde hinsichtlich der Unterschiede von den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT nach den bevorzugten Unterrichtsmaterialien der Fremdsprachenlehrenden

| Bevorzugte Unterrichtsmaterialien | | NOTEN | | | | | gesamt |
|---|---|-------|------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| übliche, visuelle, auditive Materialien | N | 5 | 3 | 5 | 0 | 0 | 13 |
| | % | 38,5 | 23,1 | 38,5 | ,0 | ,0 | 100,0 |
| übliche, visuelle, auditive, audio- visuelle Materialien | N | 3 | 18 | 8 | 6 | 1 | 36 |
| | % | 8,3 | 50,0 | 22,2 | 16,7 | 2,8 | 100,0 |
| übliche, visuelle, auditive, audio- visuelle Materialien und Spielzeuge | N | 2 | 8 | 29 | 23 | 8 | 70 |
| | % | 2,9 | 11,4 | 41,4 | 32,9 | 11,4 | 100,0 |
| gesamt | N | 10 | 29 | 42 | 29 | 9 | 119 |
| | % | 8,4 | 24,4 | 35,3 | 24,4 | 7,6 | 100,0 |

S.D. = 8

$\chi^2=43.159$

$p < 0.05$ signifikant

Nach der Betrachtung der Tabelle 42 wurde zur Feststellung einer etwaigen Korrelation zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den bevorzugten Unterrichtsmaterialien der Fremdsprachenlehrenden vom Chi-Quadrat-Test Gebrauch gemacht und festgestellt, dass sie mit einem χ^2 Wert von 43.159 ($p < 0.05$) signifikant ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass die bevorzugten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT von Bedeutung sind.

Betrachtet man die Tabelle weiter, so stellt man fest, dass 39 % der Kinder der Fremdsprachenlehrenden, die „übliche, visuelle und auditive Materialien“ benutzen, die Note 3 erhielten, wobei keiner von ihnen die Note 4 oder 5 erhielt. Dagegen erhielten 22 % der Kinder der Fremdsprachenlehrenden, die „übliche, visuelle, auditive und audiovisuelle Materialien“ benutzen, die Note 3, 17 % dieser Kinder die Note 4 und 3 % von ihnen die Note 5, wobei 42 % der Kinder, der Fremdsprachenlehrenden, die „übliche, visuelle, auditive, audiovisuelle Materialien und Spielzeuge“ benutzen, die Note 3, 33 % dieser Kinder die Note 4 und 11 % von denen die Note 5 erhielten. Dieser Befund lässt folgern, dass die Vielfalt der bevorzugten Unterrichtsmaterialien die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder englischsprachigen BVT zur Folge hat.

Daraus dürfte der Schluss gezogen werden, dass es zwischen den Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT und den Unterrichtsmaterialien, die von den Fremdsprachenlehrenden bevorzugt werden, eine Korrelation.

3.2.2. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Im vorliegenden Kapitel sollen die Schlussfolgerungen, welche auf der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Untersuchung basieren, vorgestellt werden. Das Kapitel schliesst mit Empfehlungen.

3.2.2.1. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden im Rahmen der Begrenzung mit acht vorschulischen Institutionen (Institution A, Institution B, Institution C, Institution D, Institution E, Institution F, Institution G, Institution H) gewonnen und bezogen sich auf verschiedene Faktoren, die den Fremdsprachenlernerfolg vorschulischer Kinder beeinflussen. Die Untersuchungsergebnisse wurden in einer Parallelaufstellung zu den Untersuchungsfragen dargestellt. Bei der Darstellung mancher Ergebnisse wurde jedoch der Weg der Vereinheitlichung gewählt.

Gestützt auf die Ergebnisse, welche anhand der Analyse der Daten erhalten wurden, lassen sich folgende Ergebnisse aufzeigen:

1. Beziehungen zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und ihren biologischen Eigenschaften

Die Ergebnisse bezüglich der Beziehung zwischen Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und ihren biologischen Eigenschaften, wurden aufgrund des Alters, des Geschlechts und der Geburtsreihenfolge erhalten.

Den Untersuchungsergebnissen nach

1. ist das Alter hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: sechsjährige Kinder sind im englischsprachigen BVT erfolgreicher als die fünfjährigen.

2. lässt sich der Englischlernerfolg vorschulischer Kinder nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit und Geburtsreihe nicht unterscheiden.

2. Beziehungen zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und ihren familiären Eigenschaften

Die Ergebnisse bezüglich der Beziehungen zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und ihren familiären Eigenschaften wurden im Rahmen des Typs und Aufenthaltsorts der Familie, der Geschwisteranzahl, der Bildungsstufe, Fremdsprachenkenntnis und der Erwerbstätigkeit der Eltern; der mütterlichen Aktivitäten zur Mutter-Kind-Interaktion, Erst- und Fremdsprachenförderung erhalten.

Nach den Untersuchungsergebnissen

1. ist der Aufenthaltsort der Familie hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: Kinder, deren Eltern im Stadtbezirk wohnen, sind im englischsprachigen BVT erfolgreicher als jene, deren Eltern im Stadtzentrum wohnen.³¹⁵

2. lässt sich der Englischlernerfolg vorschulischer Kinder nach Familientyp, Geschwisteranzahl, Bildungsstufe, Fremdsprachenkenntnis und Erwerbstätigkeit der Eltern, mütterliche Aktivitäten zur Mutter-Kind-Interaktion, Erst- und Fremdsprachenförderung nicht unterscheiden.

3. Beziehungen zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und der besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt

Die Ergebnisse bezüglich der Beziehungen zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und der besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt wurden im Rahmen des Vorhandenseins eines bestimmten fremdsprachlichen Erziehungs-

³¹⁵ Hier ist es wichtig zu erklären, dass die Anzahl der Kinder in Vorschulen, die sich in Stadtbezirken befinden, *unter fünfzehn* ist, dagegen die Anzahl der Kinder in Vorschulen der Stadtzentren *über fünfundzwanzig* ist. Den eigentlichen Grund für die Leistungen des Kindes dürfte man daher nicht an seinem Aufenthaltsort suchen.

programms, der angebotenen Fremdsprache, der Anzahl gleichzeitig angebotener Fremdsprachen, des Zielalters im Fremdsprachenprogramm, der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunden, der Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunden und des Vorhandenseins unterschiedlicher Fremdsprachenprogramme für jegliche Altersgruppen erhalten.

Den Untersuchungsergebnissen nach

1. ist das Vorhandensein eines bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramms hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: jene Kinder, die eine vorschulische Erziehungsanstalt mit einem bestimmten fremdsprachlichen Erziehungsprogramm besuchten, sind im englischsprachigen BVT erfolgreicher im Vergleich zu den anderen Kindern, die eine vorschulische Erziehungsanstalt ohne ein bestimmtes fremdsprachliches Erziehungsprogramm besuchten.

2. ist das Zielalter des Fremdsprachenprogramms vorschulischer Erziehungsanstalt hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die Kinder, die eine vorschulische Erziehungsanstalt mit einem Zielalter von 5 und 6 Jahren besuchten, sind im englischsprachigen BVT erfolgreicher im Vergleich zu den Kindern in vorschulischen Erziehungsanstalten mit einem Zielalter von 4, 5, und 6 Jahren.

3. ist die Verteilung der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunden in vorschulischen Erziehungsanstalten hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die Erhöhung der Verteilung wöchentlich angebotener Fremdsprachenunterrichtsstunden hat die Steigerung der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.

4. lässt sich der Englischlernerfolg vorschulischer Kinder nach der angebotenen Fremdsprache, der Anzahl gleichzeitig angebotener Fremdsprachen, der wöchentlich angebotenen Fremdsprachenunterrichtsstunden und dem Vorhandensein unterschiedlicher Fremdsprachenprogramme für jegliche Altersgruppen nicht unterscheiden.

4. Beziehungen zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und den Eigenschaften von Fremdsprachenlehrenden in einer besuchten vorschulischen Erziehungsanstalt

Die Ergebnisse bezüglich der Beziehungen zwischen dem Lernerfolg des Englischen vorschulischer Kinder und den Eigenschaften von Fremdsprachenlehrenden wurden im Rahmen des Alters, der Geschlechtszugehörigkeit, des eigentlichen Berufs, des hochschulischen Abschlusses, der Anzahl der beherrschten Fremdsprachen, des Fremdsprachenstands, der Anzahl der Dienstjahre und der wöchentlichen Unterrichtsbelastung der Fremdsprachenlehrenden erhalten. Daneben waren auch der bevorzugten Lehrstoffe, Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtstechniken, Aktivitäten und Materialien und des Gebrauch eines Lehrwerks von Bedeutung.

Nach den Untersuchungsergebnissen

1. ist das Alter der Fremdsprachenlehrenden im vorschulischen Erziehungsanstalt hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die Kinder, deren Fremdsprachenlehrer zwischen 21-30 Jahre alt sind, sind im Vergleich zu den Kindern, deren Fremdsprachenlehrer zwischen 31-40 Jahre alt sind, im englischsprachigen BVT erfolgreicher.

2. ist die Geschlechtszugehörigkeit der Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die Kinder mit einem Fremdsprachenlehrer sind im Vergleich zu den Kindern mit einer Fremdsprachenlehrerin im englischsprachigen BVT erfolgreicher.³¹⁶

3. ist der eigentliche Beruf der Fremdsprachenlehrenden im vorschulischen Erziehungsanstalt hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: jene Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden einen entsprechenden

³¹⁶ Hier ist es wichtig zu erklären, dass alle Lehrer einen entsprechenden Abschluss für die Fremdsprachenlehre besitzen. Sie sind eigentlich Fremdsprachenlehrer vom Beruf und die Hälfte von ihnen hat ein Aufbaustudium abgeschlossen. Daher dürfte man vielleicht den eigentlichen Grund für die Leistungen vorschulischer Kinder nicht an der Geschlechtszugehörigkeit ihrer Lehrkräfte suchen.

Abschluss besitzen, sind im Vergleich zu den Kindern mit einem Fremdsprachenlehrenden ohne entsprechenden Abschluss im englischsprachigen BVT erfolgreicher.

4. ist der hochschulische Abschluss der Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: Kinder, deren Fremdsprachenlehrenden ein Aufbaustudium abgeschlossen haben, sind im Vergleich zu den Kindern, deren Fremdsprachenlehrenden über Licence verfügen, im englischsprachigen BVT erfolgreicher.

5. ist die Anzahl der Fremdsprachen, die die Fremdsprachenlehrenden beherrschen, hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: eine höhere Anzahl der von den Lehrenden beherrschten Fremdsprachen hat ebenfalls die Steigerung der Leistungen vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.

6. ist die Anzahl der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: eine Steigerung der Dienstjahre der Lehrenden im Fremdsprachenbereich hat ebenfalls die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.³¹⁷

7. ist die wöchentliche Unterrichtsbelastung der Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: der höhere Einsatz der Fremdsprachenlehrenden hat ebenfalls die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.

8. ist der Lehrstoff des Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die inhaltliche Vielfalt des Fremdsprachen-

³¹⁷ Es ist wichtig zu erklären, dass hier die Rede *nur der Dienstjahre im Bereich der Fremdsprachenlehre* ist. Man darf nicht vergessen, dass manche der Lehrkräfte eigentlich kein/e Fremdsprachenlehrer/in vom Beruf sind. Sie sind/waren in anderen Bereichen beruflich tätig. Deshalb ist es möglich, dass die Anzahl der Dienstjahre junger Lehrkräfte im Bereich der Fremdsprachenlehre hoch, dagegen die der älteren wenig ist. Daher dürfte man hier nicht annehmen, dass dieser Befund im Widerspruch zu dem Befund des Alters der Lehrkräfte steht.

unterrichts hat die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.

9. sind die bevorzugten Unterrichtstechniken der Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die Vielfalt der von den Fremdsprachenlehrenden bevorzugten Unterrichtstechniken hat die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.

10. sind die Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht, die von den Fremdsprachenlehrenden bevorzugt wurden, hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die Vielfalt der bevorzugten Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht hat die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.

11. sind die bevorzugten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich des Englischlernerfolgs vorschulischer Kinder von Bedeutung: die Vielfalt der von den Fremdsprachenlehrenden bevorzugten Unterrichtsmaterialien hat die Steigerung der Leistung vorschulischer Kinder im englischsprachigen BVT zur Folge.

12. lässt sich der Englischlernerfolg vorschulischer Kinder nach dem Fremdsprachenstand ihrer Fremdsprachenlehrenden und dem Gebrauch eines Lehrwerks nicht unterscheiden.

3.2.2.2. Empfehlungen

In diesem Kapitel nehmen die Empfehlungen ihre Stelle, welche nach den Untersuchungsergebnissen ausgesprochen werden könnten. Eingeteilt in zwei Gruppen werden sie angeführt.

3.2.2.2.1. Empfehlungen für den akademischen Bereich

Die Empfehlungen der ersten Gruppe sind dem akademischen Bereich gewidmet. Es wird vermutet, dass sie für nachfolgende Untersuchungen Anregungen geben können.

Den Untersuchungsergebnissen nach könnten folgende Empfehlungen ausgesprochen werden:

1. Die Fremdsprachenlehre im Vorschulalter ist ein neues Forschungsgebiet in der Türkei. Es gibt in diesem Bereich eine grosse Informationslücke. In diesem Zusammenhang könnte dem Bereich des Lernens und Lehrens einer Fremdsprache im Vorschulalter mehr Gewicht im akademischen Sinne beigemessen werden.
2. In diesem Zusammenhang könnten auch die Fremdsprachenlehrkonzepte der vorschulischen Erziehungsanstalten im Ausland untersucht werden.
3. Diese Untersuchung wurde im Rahmen bestimmter Begrenzungen verwirklicht. Die Grundbegrenzung war, dass sie mit acht Vorschulen begrenzt war. In diesem Zusammenhang könnte bei zukünftigen Untersuchungen diese institutionelle Begrenzung aufgehoben werden. Durch eine Untersuchungsgruppe aus verschiedenen Regionen und Institutionen könnten die Kenntnisse über dieses Thema erweitert werden.
4. Nach den Untersuchungsergebnissen wurde festgestellt, dass der Erfolg der Vorschulkinder beim Erlernen einer Fremdsprache unabhängig von den Eigenschaften ihrer Eltern ist. Innerhalb der Grenzen unserer Untersuchung sind die

Vorschulinstitutionen, die untersucht wurden, Institutionen aus dem Bereich der privaten Schulen. Die Familien, die diese Institutionen nutzen, haben in der Regel eine untereinander ähnliche, aber hohe sozio-ökonomische Stellung. In diesem Zusammenhang könnten unterschiedliche Familienstrukturen untersucht werden, um die Beziehung zwischen dem Fremdsprachenlernerfolg der Vorschulkinder und ihren Eltern festzustellen.

5. Es gibt unterschiedliche Faktoren, die das Lernen beeinflussen. Dass die ganzen oder meisten Faktoren im Rahmen einer einzigen Studie untersucht wurden, hat die Untersuchung erschwert. In diesem Zusammenhang könnten die Faktoren, die das Erlernen bzw. das Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen, einzeln oder in kleinen Gruppen untersucht werden.

3.2.2.2.2. Empfehlungen für den didaktischen Bereich

Empfehlungen der zweiten Gruppe sind dem didaktischen Bereich gewidmet. Es wird vermutet, dass sie Anregungen für die Lehrkräfte geben können.

Den Untersuchungsergebnissen nach könnten folgende Empfehlungen ausgesprochen werden:

1. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde es festgestellt, dass der Erfolg der Vorschulkinder beim Erlernen einer Fremdsprache von einigen Eigenschaften ihrer Lehrkräfte abhängig ist. Um eine hochwertige, wirksame und erfolgreiche Fremdsprachenlehre in jeglichen Lernschritten zu gewährleisten, ist es für eine gute Ausbildung der Lehrkräfte zu sorgen.

2. Es ist besonders wichtig, dass die Lehrkräfte in der Richtung Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns gut ausgebildet sind.

3. In den überfüllten Klassen ist es für die Lehrperson ausserordentlich schwer die Aufmerksamkeit der Schüler langfristig zu erwecken, jeden Schülern zu befragen und ihren Antworten mit Aufmerksamkeit zuzuhören, sich um einzelne Schüler zu kümmern und deren Mängel festzustellen, die Gründe ihrer Lernschwierigkeiten zu bestimmen und dementsprechende Lösungen herauszufinden. In diesem Zusammenhang ist die Durchführung eines Fremdsprachenunterrichts mit kleinen Gruppen erforderlich..

4. Der Fremdsprachenunterricht erfolgt, wenn genügend Zeit investiert wird. Sowohl die wöchentliche Unterrichtszeit, als auch die Häufigkeit der Stunden sind dabei wichtig. Besonders wichtig ist es, dass die wöchentliche Unterrichtszeit auf die gesamte Woche verteilt ist. Anstelle einer oder zwei Unterrichtseinheiten sollten mehrere, aber kürzere erteilt werden.

5. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde es ausserdem festgestellt, dass die Vielfalt der bevorzugten Unterrichtstechniken, -materialien, -aktivitäten, und -themen die Steigerung der Leistungen im Unterricht zur Folge hat. Um eine erfolgreiche Fremdsprachenlehre zu gewährleisten, ist es für die Vielfalt der erwähnten Komponenten zu sorgen.

ANHÄNGE

| Anhang | Seite |
|---------------|---|
| 1 | Demographisches Formular in türkischer Version 156 |
| 2 | Demographisches Formular in deutscher Version 158 |
| 3 | Ausgewählte Bildermappenseite aus dem Bereich Zahlen 160 |
| 4 | Ausgewählte Bildermappenseite aus dem Bereich Farben 161 |
| 5 | Ausgewählte Bildermappenseite aus dem Bereich Geometrie 162 |
| 6 | Ausgewählte Bildermappenseite aus dem Bereich Gemüse 163 |
| 7 | Ausgewählte Bildermappenseite aus dem Bereich Obst 164 |
| 8 | Ausgewählte Bildermappenseite aus dem Bereich Tiere 165 |
| 9 | Auswertungsbogen zum Bilder Vokabular Test 166 |
| 10 | Auswertungsbogen zum Bilder Vokabular Test in deutscher Version ... 167 |
| 11 | Fragebogen für Mütter in türkischer Version 168 |
| 12 | Fragebogen für Mütter in deutscher Version 172 |
| 13 | Fragebogen für die Lehrenden in türkischer Version 176 |
| 14 | Fragebogen für die Lehrenden in deutscher Version 178 |
| 15 | Kurzprogramm des Erziehungsministeriums 180 |
| 16 | Zulassungsschreiben für die Untersuchung 187 |

1. Demographisches Formular in türkischer Version

| GENEL BİLGİ FORMU | | | |
|-------------------------------------|----------------|---------------|-----------------|
| / / 2007 | | | |
| ÇOCUĞA İLİŞKİN BİLGİLER | | | |
| Adı | | | |
| Cinsiyeti | | | |
| Doğum tarihi | | | |
| Doğum sırası | | | |
| Geçirdiği önemli hastalıklar | | | |
| Geçirdiği kazalar | | | |
| Geçirdiği ameliyatlar | | | |
| Engeli | | | |
| ANNEYE İLİŞKİN BİLGİLER | | | |
| Anne: | | | |
| Sağ () | ölu () | öz () | üvey () |
| Doğum tarihi | | | |
| En son mezun olduđu okul | | | |
| Bildiđi yabancı dil | | | |
| Mesleđi | | | |
| BABAYA İLİŞKİN BİLGİLER | | | |
| Baba: | | | |
| Sağ () | ölu () | öz () | üvey () |
| Doğum tarihi | | | |
| En son mezun olduđu okul | | | |
| Bildiđi yabancı dil | | | |
| Mesleđi | | | |

AİLE İLİŞKİN BİLGİLER

| | | |
|--|---------------------|------------------|
| Aile tipi | çekirdek () | geniş () |
| Anne ve baba | birlikte () | ayrı () |
| Anne ve baba arasında akrabalık | var () | yok () |

AİLEDEKİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN BİLGİLER

| Sıra No | Adı | Cinsiyeti | Doğum Yılı | Öğrenim Düzeyi | Bildiği Yabancı Dil |
|---------|-----|-----------|------------|----------------|---------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

AİLE İLE YAŞAYAN DİĞER KİŞİLERE İLİŞKİN BİLGİLER

| Sıra No | Adı | Doğum Yılı | Yakınlık Derecesi | Öğrenim Düzeyi | Bildiği Yabancı Dil |
|---------|-----|------------|-------------------|----------------|---------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

AİLENİN İKAMET KOŞULLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

| | | | | |
|---------------------------------------|--------------|-----------------|---------------|-----------|
| ikamet yeri | il () | ilçe () | kasaba () | diğer () |
| oturduğu ev | kendinin () | kira () | lojman () | diğer () |
| oturduğu ev tipi | apartman () | müstakil () | gecekondu () | diğer () |
| oturduğu ev | klimalı () | kaloriferli () | sobalı () | diğer () |
| Evin oda sayısı (mutfak dahil) | | | | |

2. Demographisches Formular in deutscher Version

| DEMOGRAPHISCHES FORMULAR | | | |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|
| / / 2007 | | | |
| DATEN ZUM KIND | | | |
| Name | | | |
| Geschlecht | | | |
| Geburtsdatum | | | |
| Geburtsreihe | | | |
| Besondere Vorkommnisse: | | | |
| Krankheiten | | | |
| Unfälle | | | |
| Operationen | | | |
| Behinderung | | | |
| DATEN ZUR MUTTER | | | |
| Die Mutter ist: | | | |
| am Leben () | gestorben () | leibliche Mutter () | Stiefmutter () |
| Geburtsdatum | | | |
| Bildungsstufe | | | |
| Fremdsprache(n) | | | |
| Beruf | | | |
| DATEN ZUM VATER | | | |
| Der Vater ist: | | | |
| am Leben () | gestorben () | leiblicher Vater () | Stiefvater () |
| Geburtsdatum | | | |
| Bildungsstufe | | | |
| Fremdsprache(n) | | | |
| Beruf | | | |

KENNTNISSE ÜBER DIE FAMILIE

| | | |
|----------------------|------------------------|------------------------------------|
| Familientyp | Kernfamilie () | grosse Haushaltsfamilie () |
| Eltern leben: | zusammen () | getrennt () |
| Eltern sind: | verwandt () | nicht verwandt () |

KENNTNISSE ÜBER DIE KINDER DER FAMILIE

| Reihennr. | Name | Geschlecht | Geburtsdatum | Bildungsstufe | Fremdsprache |
|-----------|------|------------|--------------|---------------|--------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

KENNTNISSE ÜBER DIE HAUSGENOSSEN

| Reihennr. | Name | Geburtsdatum | Verwandtschaftsgrad | Bildungsstufe | Fremdsprache |
|-----------|------|--------------|---------------------|---------------|--------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

KENNTNISSE ÜBER DIE WOHNBEDINGUNGEN DER FAMILIE

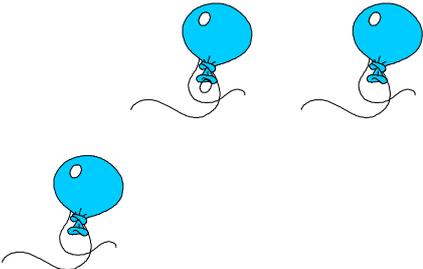
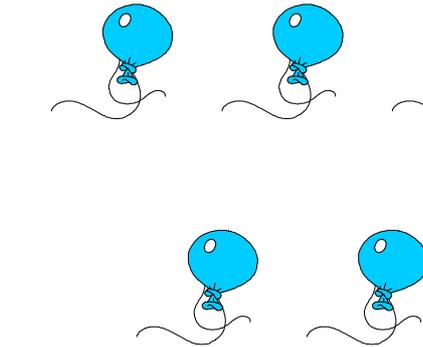
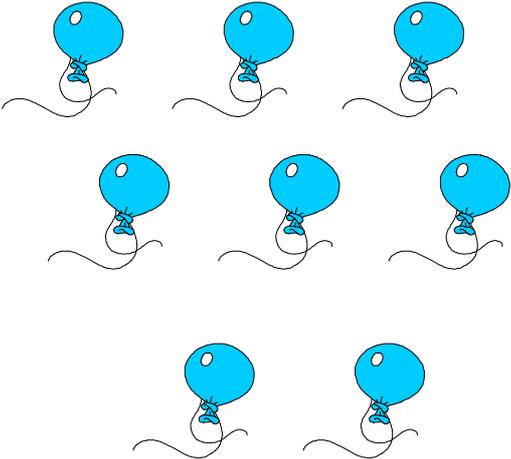
Die Familie wohnt in einem Haus:

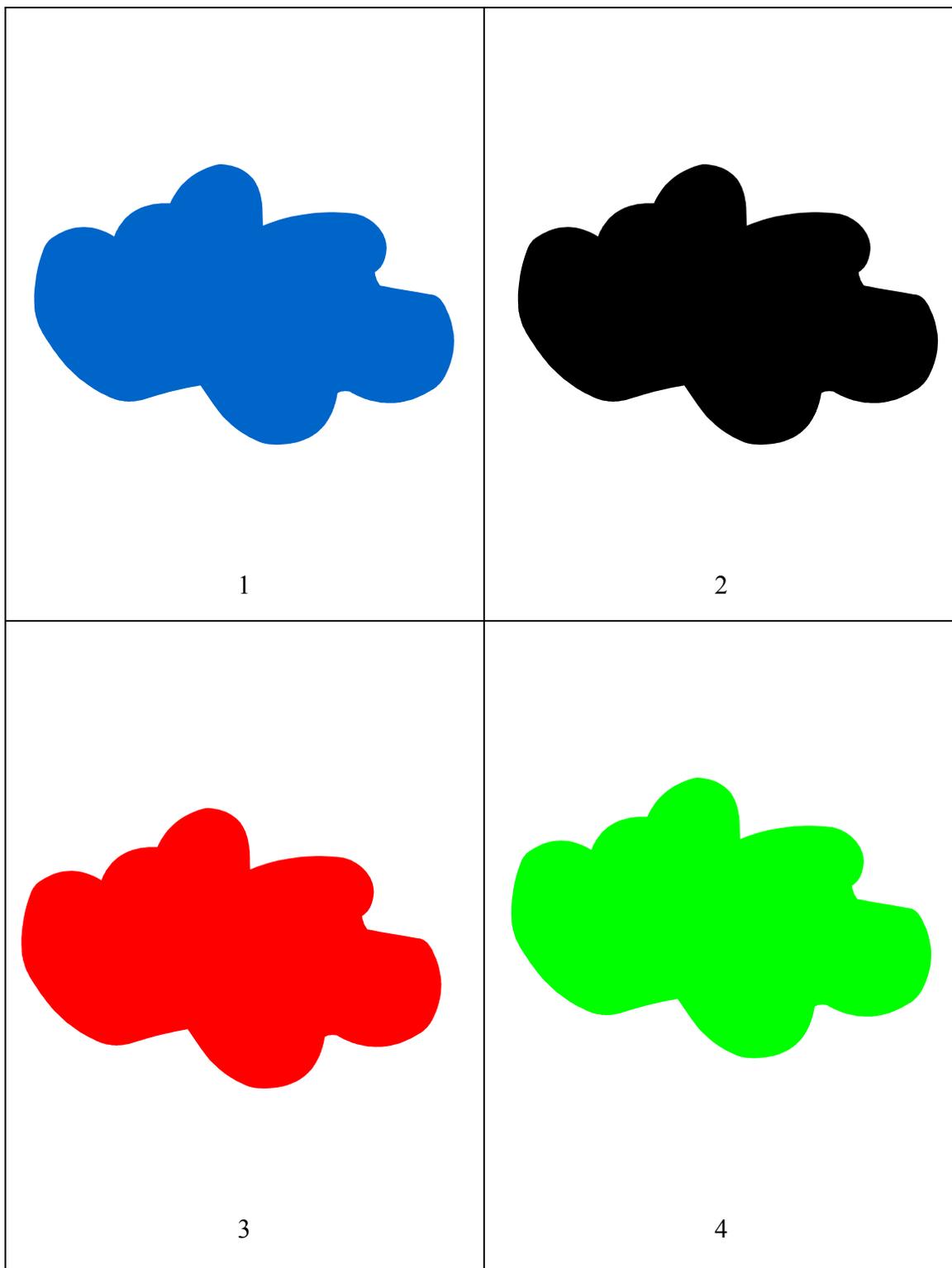
| | | | | |
|-------------------------------|------------------|-------------------|------------------|---------------|
| in | Stadtzentrum () | Stadtbezirk () | Kleinstadt () | sonstiges () |
| in Art von | Eigentum () | Miethaus () | Dienstwohnung | sonstiges () |
| in Art von | Hochhaus () | Eigentumshaus () | Barackensiedlung | sonstiges () |
| das geheizt wird durch | Klima () | Heizung () | Heizofen () | sonstiges () |

mit Zimmeranzahl (m. Küche) von

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

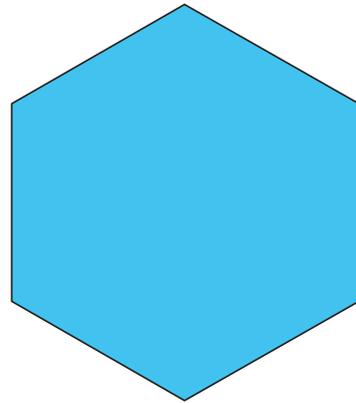
3. Ausgewählte Bildermappe aus dem Bereich Zahlen

| | |
|---|---|
| <p>3</p>  <p>1</p> | <p>5</p>  <p>2</p> |
| <p>8</p>  <p>3</p> | <p>1</p>  <p>4</p> |

4. Ausgewählte Bildermappe aus dem Bereich Farbe

5. Ausgewählte Bildermappe aus dem Bereich Geometrie

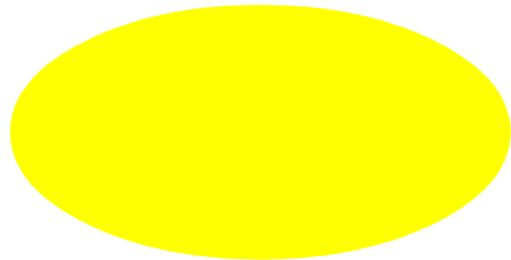
1



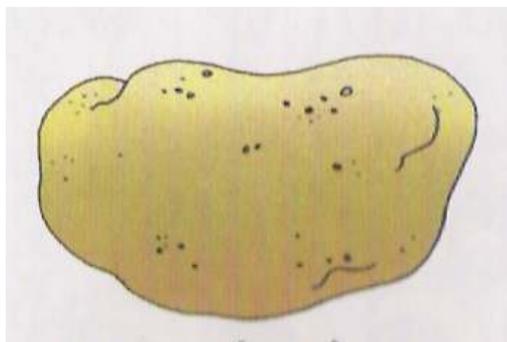
2



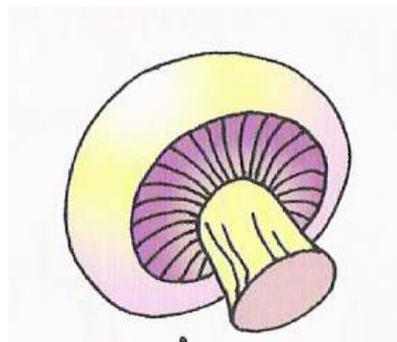
3



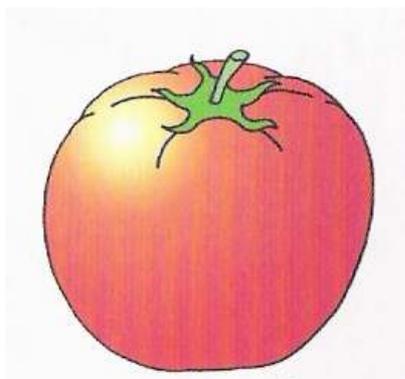
4

6. Ausgewählte Bildermappe aus dem Bereich Gemüse

1



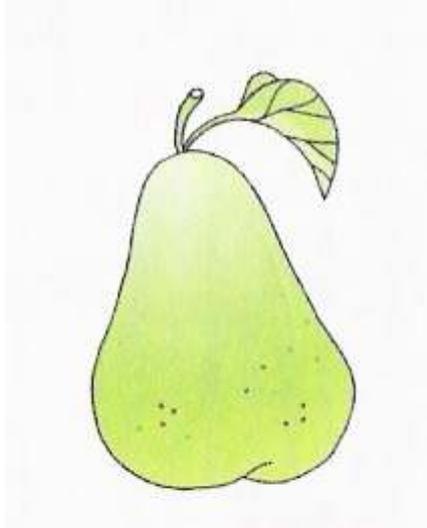
2



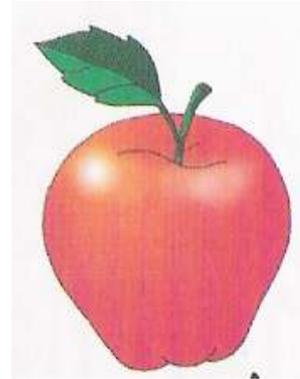
3



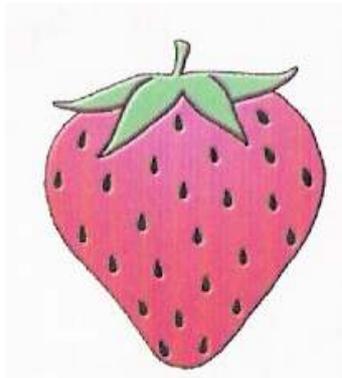
4

7. Ausgewählte Bildermapppenseite aus dem Bereich Obst

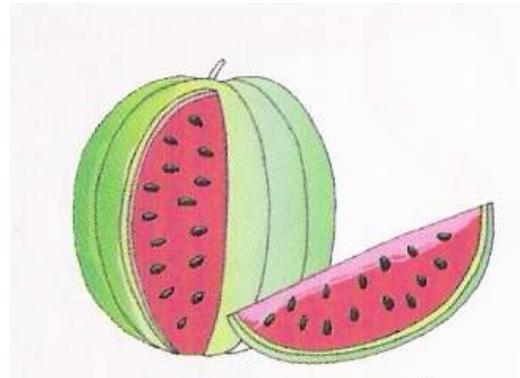
1



2

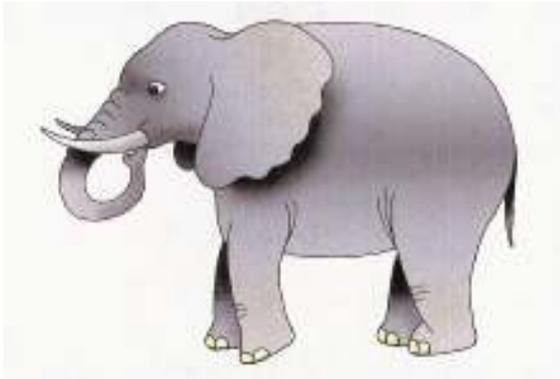


3



4

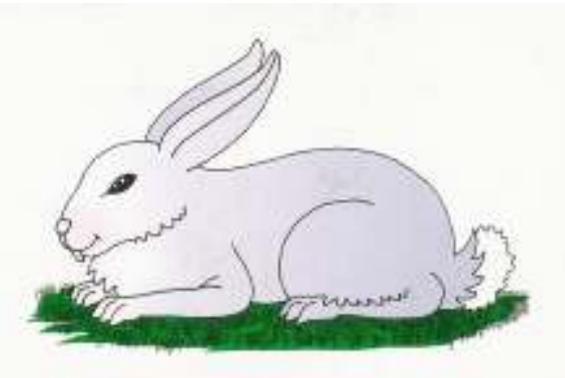
8. Ausgewählte Bildermappe aus dem Bereich Tiere



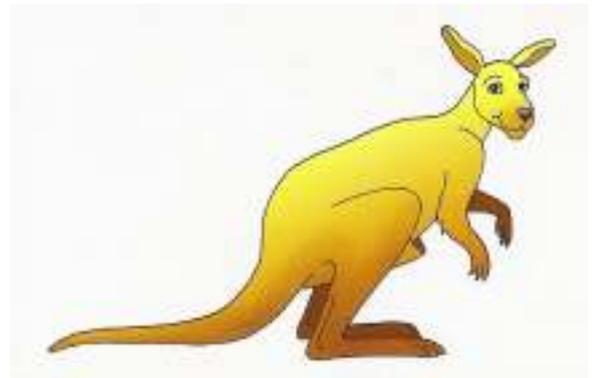
1



2



3



4

10. Auswertungsbogen zum Bilder-Vokabular Test in deutscher Version

AUSWERTUNGSBOGEN ZUM BILDER-VOKABULAR TEST

Name des Kindes: _____

Anzahl richtiger Antworten (R):

Anzahl falscher Antworten (F) :

Anzahl unbeantworteter Fragen (unb.):

| Rn. | Vokabular | Feld | R | F | C | Rn. | Vokabular | Feld | R | F | C |
|-----|-----------|------|-----|-----|-----|---------------------|--------------|------|-----|-----|-----|
| 1. | eins | (4) | () | () | () | 33. | Apfel | (1) | () | () | () |
| 2. | zwei | (1) | () | () | () | 34. | Orange | (1) | () | () | () |
| 3. | drei | (2) | () | () | () | 35. | Zitrone | (2) | () | () | () |
| 4. | vier | (1) | () | () | () | 36. | Kirsche | (2) | () | () | () |
| 5. | fünf | (3) | () | () | () | 37. | Birne | (3) | () | () | () |
| 6. | sechs | (4) | () | () | () | 38. | Erdbeere | (2) | () | () | () |
| 7. | sieben | (3) | () | () | () | 39. | Wassermelone | (4) | () | () | () |
| 8. | acht | (4) | () | () | () | 40. | Pflaume | (1) | () | () | () |
| 9. | neun | (2) | () | () | () | 41. | Banane | (3) | () | () | () |
| 10. | zehn | (3) | () | () | () | 42. | Weintrauben | (1) | () | () | () |
| 11. | schwarz | (2) | () | () | () | 43. | Hund | (2) | () | () | () |
| 12. | weiss | (2) | () | () | () | 44. | Katze | (1) | () | () | () |
| 13. | grün | (1) | () | () | () | 45. | Fisch | (1) | () | () | () |
| 14. | gelb | (1) | () | () | () | 46. | Vogel | (4) | () | () | () |
| 15. | rot | (2) | () | () | () | 47. | Maus | (2) | () | () | () |
| 16. | blau | (2) | () | () | () | 48. | Hase | (1) | () | () | () |
| 17. | braun | (3) | () | () | () | 49. | Kuh | (1) | () | () | () |
| 18. | grau | (4) | () | () | () | 50. | Schaf | (4) | () | () | () |
| 19. | orange | (1) | () | () | () | 51. | Pferd | (1) | () | () | () |
| 20. | rosa | (4) | () | () | () | 52. | Huhn | (3) | () | () | () |
| 21. | violett | (1) | () | () | () | 53. | Ente | (2) | () | () | () |
| 22. | Herz | (4) | () | () | () | 54. | Krokodil | (2) | () | () | () |
| 23. | Kreis | (3) | () | () | () | 55. | Kamel | (3) | () | () | () |
| 24. | Quadrat | (1) | () | () | () | 56. | Elefant | (1) | () | () | () |
| 25. | Zwiebel | (2) | () | () | () | 57. | Schlange | (3) | () | () | () |
| 26. | Kartoffel | (1) | () | () | () | 58. | Bär | (4) | () | () | () |
| 27. | Karotte | (4) | () | () | () | 59. | Affe | (3) | () | () | () |
| 28. | Pilz | (4) | () | () | () | 60. | Löwe | (1) | () | () | () |
| 29. | Spinat | (4) | () | () | () | 61. | Zebra | (4) | () | () | () |
| 30. | Tomate | (4) | () | () | () | 62. | Känguruh | (2) | () | () | () |
| 31. | Erbse | (1) | () | () | () | 63. | Tiger | (2) | () | () | () |
| 32. | Bohne | (3) | () | () | () | 64. | Giraffe | (2) | () | () | () |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | Durchführer/in: | | | | | |
| | | | | | | Durchführungsdatum: | | | | | |

11. Fragebogen für Mütter in türkischer Version

Sayın Veli,

Bu çalışma, sizlerin *Anne Eğitiminin Çocuğun Dil Gelişimine Ve Yabancı Dil Öğrenmesine Etkisini* değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, sizlerin çocuklarınızla iletişim kurma konusunda yaşadığınız sorunları belirleyerek, bu sorunları çözümüne ilişkin öneriler üretmektir. Bu nedenle *ankette yer alan ifadeleri eksiksiz doldurmanız önemlidir.*

Bu amaçla sizlerden üç ayrı anketi doldurmanız istenmektedir. Bu anketler, Anne-Çocuk İletişimi, Anadil Gelişimini Destekleyici Etkinlikler ve Yabancı Dil Öğrenmeyi Destekleyici Etkinlikler anketleridir. Çalışma sonunda kimliklerinize ilişkin elde edilecek bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardımlarınız için hepimize teşekkür ederiz.

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU

Giresun Üniversitesi
Eriklimanı Mevkii
28200 GİRESUN

Tel:0 454 212 49 15
0 505 761 11 47

eposta: hyolasigmazoglu@anadolu.edu.tr
huelya.y@hotmail.com

Anket I: Anne-Çocuk İletişimi

Aşağıda **Anne-Çocuk İletişimine** yönelik 12 ifade yer almaktadır. Sizden istenen bu ifadelere katılma derecenizi belirtmenizdir. Bunun için lütfen her ifadenin karşısında yer alan seçeneklerden sizin için en uygun olanını “X” ile işaretleyin. Lütfen boş soru bırakmamaya özen gösterin. Bu tamamen bilimsel amaçla yapılan, sizin başarınızı kesinlikle etkilemeyecek bir çalışmadır. Çalışmaya göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

| İ f a d e l e r | Hiçbir Zaman | Bazen | Çoğu Zaman | Her Zaman | Bir Fikrim Yok |
|--|--------------|-------|------------|-----------|----------------|
| 1. Çocuğumun duygularını rahatça ifade edebilmesi için ona sorular sorarım. | | | | | |
| 2. Çocuğuma çeşitli pekiştireçler vererek onu konuşma konusunda cesaretlendiririm. | | | | | |
| 3. Çocuğumla konuşurken, ona değer verdiğimi hissettirebilmek için göz temasında bulunurum. | | | | | |
| 4. İyi bir model olmak amacıyla çocuğumla konuşurken düzgün bir Türkçe kullanmaya özen gösteririm. | | | | | |
| 5. Çocuğumla iyi bir iletişim kurabilmek için onunla konuşurken çocuksu bir dil kullanmaya özen gösteririm. | | | | | |
| 6. Çocuğumun öz saygısını zedelememek için onunla konuşurken ses tonumun normal olmasına özen gösteririm. | | | | | |
| 7. Çocuğumun bana yönelttiği her soruya yanıt veririm. | | | | | |
| 8. Çocuğum bana her hangi bir şey anlatırken, onu sabırlı bir şekilde sonuna kadar dinlerim. | | | | | |
| 9. Çocuğum bana her hangi bir şey anlatırken sabırsızlandığım için onun cümlelerini tamamlarım. | | | | | |
| 10. Zamansız bir anda çocuğum bana her hangi bir şey anlatırken belli bir noktada ondan susmasını isterim. | | | | | |
| 11. Çocuğum her hangi bir sözcüğü yanlış söylediğinde, bu durum hoşuma gittiği için tekrarlamasını için teşvik ederim. | | | | | |
| 12. Çocuğum her hangi bir sözcüğü yanlış söylediği için ona kızarım. | | | | | |

Anket II: Anadil Gelişimini Destekleyici Etkinlikleri

Aşağıda **Anadil Gelişimini Destekleyici Etkinliklerine** yönelik 12 ifade yer almaktadır. Sizden istenen bu ifadelere katılma derecenizi belirtmenizdir. Bunun için lütfen her ifadenin karşısında yer alan seçeneklerden sizin için en uygun olanını “X” ile işaretleyin. Lütfen boş soru bırakmamaya özen gösterin. Bu tamamen bilimsel amaçla yapılan, sizin başarınızı kesinlikle etkilemeyecek bir çalışmadır. Çalışmaya göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

| İfadeler | Hiçbir Zaman | Bazen | Çoğu Zaman | Her Zaman | Bir Fikrim Yok |
|---|--------------|-------|------------|-----------|----------------|
| 1. Çocuğuma her gün kitap okurum. | | | | | |
| 2. Çocuğuma çocuk şarkıları, tekerleme, şiir veya parmak oyunları gibi çeşitli çocuk edebiyatı ürünleri öğretirim. | | | | | |
| 3. Çocuğumla çeşitli resimler hakkında konuşurum. | | | | | |
| 4. Çocuğumla gezintiye çıktığım zaman, çevreye yönelik bilgilendirmelerde bulunurum. | | | | | |
| 5. Çocuğumla <i>telefon görüşmesi</i> , <i>hasta-doktor</i> gibi hayali oyunlar oynarım. | | | | | |
| 6. Çocuğumu, çocuk tiyatrosu oyunlarına götürürüm. | | | | | |
| 7. Çocuğuma yaşlılarıyla sokakta oynama fırsatı tanırım. | | | | | |
| 8 Çocuğumu akraba, komşu, arkadaş ziyaretlerine götürürüm. | | | | | |
| 9. Eve gelen konukların rahatsız edilmemesi için, onlara soru <i>yöneltilmemesi</i> konusunda çocuğuma uyarılarda bulunurum. | | | | | |
| 10. Çocuğuma gelen telefonlara bakma fırsatı tanırım. | | | | | |
| 11. Çocuğumun televizyonda yararlı çocuk programları izlemesine olanak tanırım. | | | | | |
| 12. Çocuğuma çocuk şarkıları, tekerleme, şiir, öykü gibi çocuk edebiyatı ürünlerini işitsel araçlardan dinleme olanağı tanırım. | | | | | |
| | | | | | |

Anket III:Yabancı Dil Öğrenmeyi Destekleyici Etkinlikler

Aşağıda **Yabancı Dil Öğrenmeyi Destekleyici Etkinliklere** yönelik 12 ifade yer almaktadır. Sizden istenen bu ifadelere katılma derecenizi belirtmenizdir. Bunun için lütfen her ifadenin karşısında yer alan seçeneklerden sizin için en uygun olanını “X” ile işaretleyin. Lütfen boş soru bırakmamaya özen gösterin. Bu tamamen bilimsel amaçla yapılan, sizin başarınızı kesinlikle etkilemeyecek bir çalışmadır. Çalışmaya göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

| İ f a d e l e r | Hiçbir Zaman | Bazen | Çoğu Zaman | Her Zaman | Bir Fikrim Yok |
|--|--------------|-------|------------|-----------|----------------|
| 1. Aile içi iletişimde yabancı dili kullanırım. | | | | | |
| 2. Bildiğim yabancı dili çocuğuma öğretme isteğim vardır. | | | | | |
| 3. Çocuğuma çeşitli pekiştireçler vererek onu yabancı dilde konuşma konusunda cesaretlendiririm. | | | | | |
| 4. Çocuğumun okulda öğrendiği yabancı dil becerilerini evde tekrar etmesi için onu teşvik ederim. | | | | | |
| 5. Çocuğuma yabancı dilde yazılmış kitaplar alırım. | | | | | |
| 6. Daha sonra üzerinde konuşmak için çocuğumla birlikte yabancı dilde yazılmış kitapları incelerim. | | | | | |
| 7. Çocuğuma yabancı dilde hazırlanmış çocuk şarkıları, tekerleme veya şiir CD’leri temin ederim. | | | | | |
| 8. Daha sonra üzerinde konuşmak için çocuğumla birlikte yabancı dilde hazırlanmış çocuk şarkıları, tekerleme veya şiir CD’leri dinlerim. | | | | | |
| 9. Çocuğuma yabancı dilde hazırlanmış öykü veya çizgi film CD’leri temin ederim. | | | | | |
| 10. Daha sonra üzerinde konuşmak için çocuğumla birlikte yabancı dilde hazırlanmış öykü veya çizgi film CD’leri izlerim. | | | | | |
| 11. Çocuğumun yabancı dilde yayın yapan TV çocuk programlarını izlemesi için uygun ortam hazırlarım. | | | | | |
| 12. Daha sonra üzerinde konuşmak için çocuğumla birlikte yabancı dilde yayın yapan TV çocuk programlarını izlerim. | | | | | |

12. Fragebogen für Mütter in deutscher Version

Liebe Eltern/Erziehungsberechtigte,

Diese Arbeit wurde zur Bewertung der *Auswirkungen der mütterlichen Erziehung auf die Sprachentwicklung und auf das Fremdsprachenlernen des Kindes* ausgearbeitet. In diesem Zusammenhang wird mit dieser Arbeit grundsätzlich bezweckt, Ihre Probleme bei der Kommunikation mit Ihren Kindern festzustellen und zu deren Lösung Vorschläge zu machen. Daher ist das vollständige Ausfüllen dieses Fragebogens von grosser Bedeutung.

Zu diesem Zweck werden Sie gebeten, drei verschiedene Fragebögen auszufüllen. Diese enthalten *Fragen zur Mutter-Kind Interaktion, Fragen zu Förderungsaktivitäten der Muttersprache* und *Fragen zu Förderungsaktivitäten der Fremdsprache*. Alle persönlichen Angaben werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Für Ihre Bemühungen bedanke ich mich bei Ihnen im Voraus.

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU

Universität Giresun
Eriklimanı Mevkii
28200 GİRESUN

Tel:0 454 212 49 15
0 505 761 11 47

epost: hyolasigmazoglu@anadolu.edu.tr
huelya.y@hotmail.com

Fragebogen I: Mutter-Kind Interaktion

Unten befinden sich 12 Aussagen über **Mutter-Kind Interaktion**. Von Ihnen wird erwartet, dass Sie den Grad Ihrer Teilnahme an diesen Aussagen vorlegen. Kreuzen Sie dazu die Aussage mit „X“ an, die ihrer Meinung entspricht. Bitte bemühen Sie sich dabei keine Frage unbeantwortet zu lassen. Es handelt sich hier um eine reine wissenschaftliche Arbeit, die keinen Einfluss auf Ihre Leistungen hat. Wir bedanken uns für Ihre Bemühungen im Voraus.

| Aussagen | niemals | ab und zu | öfters | immer | weiss nicht |
|---|---------|-----------|--------|-------|-------------|
| 1. Ich stelle meinem Kind Fragen, damit es seine Gefühle frei äussern kann. | | | | | |
| 2. Mittels diverser Verstärkungsmittel gebe ich meinem Kind den Mut zu sprechen. | | | | | |
| 3. Während des Gesprächs mit meinem Kind pflege ich Blickkontakt, damit es ihm klar ist, dass ich Wert auf ihm lege. | | | | | |
| 4. Beim Gespräch mit meinem Kind bemühe ich mich um korrektes Türkisch, um ein gutes Vorbild zu sein. | | | | | |
| 5. Ich bevorzuge eine kindliche Sprechweise, damit ich mit meinem Kind besser kommunizieren kann. | | | | | |
| 6. Damit das Selbstvertrauen meines Kindes nicht geschädigt wird, bemühe ich mich, mit ihm in üblichem Ton zu sprechen. | | | | | |
| 7. Ich beantworte jede Frage, die mir mein Kind stellt. | | | | | |
| 8. Ich höre meinem Kind geduldig zu, was es mir alles erzählt. | | | | | |
| 9. Ich ergänze die Sätze meines Kindes, wenn ich ungeduldig werde, während es mir etwas erzählt. | | | | | |
| 10. Ich bitte mein Kind, dass es mit dem Sprechen aufhört, wenn es nicht die richtige Zeit ist, mir etwas zu erzählen. | | | | | |
| 11. Wenn mein Kind irgend ein Wort falsch ausspricht, fordere ich es zum Wiederholen auf, wenn die Aussprache mir gefallen hat. | | | | | |
| 12. Wenn mein Kind irgend ein Wort falsch ausspricht, werde ich auf ihm böse. | | | | | |

Fragebogen II: Förderungsaktivitäten zur Muttersprache

Unten befinden sich 12 Aussagen über **Förderungsaktivitäten zur Muttersprache**. Von Ihnen wird erwartet, dass Sie den Grad Ihrer Teilnahme an diesen Aussagen vorlegen. Kreuzen Sie dazu die Aussage mit „X“ an, die ihrer Meinung entspricht. Bitte bemühen Sie sich dabei keine Frage unbeantwortet zu lassen. Es handelt sich hier um eine reine wissenschaftliche Arbeit, die keinen Einfluss auf Ihre Leistungen hat. Wir bedanken uns für Ihre Bemühungen im Voraus.

| Aussagen | niemals | ab und zu | öfters | immer | weiss nicht |
|--|---------|-----------|--------|-------|-------------|
| 1. Ich lese meinem Kind jeden Tag vor. | | | | | |
| 2. Ich bringe meinem Kind verschiedene Werke der Kinderliteratur bei wie Lieder, Reime, Gedichte oder Fingerspiele. | | | | | |
| 3. Ich spreche mit meinem Kind über verschiedene Bilder. | | | | | |
| 4. Wenn ich mit meinem Kind spazieren gehe, informiere ich es über das Umfeld. | | | | | |
| 5. Ich spiele mit meinem Kind verschiedene Rollenspiele wie Telefongespräche, Patient-Arzt etc. | | | | | |
| 6. Ich gehe mit meinem Kind ins Kindertheater. | | | | | |
| 7. Ich gebe meinem Kind die Möglichkeit mit seinen Altersgenossen draussen zu spielen. | | | | | |
| 8. Ich nehme mein Kind zum Besuch bei Verwandten, Nachbarn oder Freunden mit. | | | | | |
| 9. Ich weise mein Kind darauf hin, den Gästen keine Fragen zu stellen, damit sie nicht gestört werden. | | | | | |
| 10. Ich gebe meinem Kind die Möglichkeit Telefonanrufe zu beantworten. | | | | | |
| 11. Ich gebe meinem Kind die Möglichkeit sich nützliche Kindersendungen im Fernsehen anzusehen. | | | | | |
| 12. Ich gebe meinem Kind die Möglichkeit sich verschiedene Werke der Kinderliteratur wie Lieder, Reime, Gedichte oder Geschichten mittels Audiogeräte anzuhören. | | | | | |
| | | | | | |

Fragebogen III: Förderungsaktivitäten zur Fremdsprache

Unten befinden sich 12 Aussagen über **Förderungsaktivitäten zur Fremdsprache**. Von Ihnen wird erwartet, dass Sie den Grad Ihrer Teilnahme an diesen Aussagen vorlegen. Kreuzen Sie dazu die Aussage mit „X“ an, die ihrer Meinung entspricht. Bitte bemühen Sie sich dabei keine Frage unbeantwortet zu lassen. Es handelt sich hier um eine reine wissenschaftliche Arbeit, die keinen Einfluss auf Ihre Leistungen hat. Wir bedanken uns für Ihre Bemühungen im Voraus.

| Aussagen | niemals | ab und zu | öfters | immer | weiss nicht |
|---|---------|-----------|--------|-------|-------------|
| 1. Bei innerfamiliärer Kommunikation gebrauche ich die Fremdsprache. | | | | | |
| 2. Ich habe die Absicht meinem Kind die Fremdsprache beizubringen, die ich beherrsche. | | | | | |
| 3. Mittels diverser Verstärkungsmittel gebe ich meinem Kind den Mut in der Fremdsprache zu sprechen. | | | | | |
| 4. Ich gebe meinem Kind den Mut die fremdsprachlichen Fertigkeiten, die es in der Schule gewonnen hat, zu Hause zu wiederholen. | | | | | |
| 5. Ich kaufe meinem Kind fremdsprachige Bücher. | | | | | |
| 6. Ich blättere mit meinem Kind fremdsprachige Bücher durch, um später darüber zu sprechen. | | | | | |
| 7. Ich besorge für mein Kind CDs zu fremdsprachigen Kinderliedern, Reimen oder Gedichten. | | | | | |
| 8. Ich höre mir mit meinem Kind CDs zu fremdsprachigen Kinderliedern, Reimen oder Gedichten an, um später darüber zu sprechen. | | | | | |
| 9. Ich besorge für mein Kind CDs zu fremdsprachigen Geschichten oder Zeichentrickfilmen. | | | | | |
| 10. Ich sehe mir mit meinem Kind CDs zu fremdsprachigen Geschichten oder Zeichentrickfilmen an, um später darüber zu sprechen. | | | | | |
| 11. Ich gebe meinem Kind die Möglichkeit sich fremdsprachige Kindersendungen im Fernsehen anzusehen. | | | | | |
| 12. Ich sehe mir mit meinem Kind fremdsprachige Kindersendungen im Fernsehen an, um darüber zu sprechen. | | | | | |

13. Fragebogen für die Lehrenden in türkischer Version

ANKET

Sayın Meslektaşım,

Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Öğrenimi konulu bir araştırma yapmaktayım. Size sunduğum bu anket, kurumunuz eğitim programında yer alan yabancı dil derslerinin içeriklerine ve uygulama süreçlerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma ile sizden elde edilecek veriler bu ve buna benzer çalışmalara ışık tutacağından, ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanız önemlidir. Çalışma sonunda kimliklerinize ilişkin elde edilecek bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın gerçekleşmesine katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU

Giresun Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
28200 GİRESUN

Tel : 0 505 761 11 47
eposta: hyolasigmazoglu@anadolu.edu.tr

I. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki soruları dikkatle okuduktan sonra yanıtlayınız. Bu işlemde, sorulardan hemen sonra bırakılan boşluğu doldurunuz veya seçeneklerin önünde bulunan () içine X işareti koyunuz.

1. Yaşınız:

() 20 yaş ve altı () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 yaş ve üstü

2. Cinsiyetiniz: () kadın () erkek

3. Mezun olduğunuz okul türü:

() lise () lisans () yüksek lisans () doktora

4. Asıl mesleğiniz:

5. Öğretmenlikteki hizmet süreniz:

() 12 ay altı () 1-5 yıl () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 yıl ve üstü

6. Haftalık ders saati yükünüz:

() 14 saat ve altı () 15-19 () 20-25 () 26-32

7. Bildiğiniz yabancı dil/diller ve bu dildeki/dillerdeki bilgi düzeyiniz nedir?

() Almanca : () temel () orta () ileri
() İngilizce : () temel () orta () ileri
() Fransızca: () temel () orta () ileri
() diğer : () temel () orta () ileri

II. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİLGİLER

Yabancı dil öğretimiyle görevlendirildiğiniz okulöncesi eğitim kurumunda;

1. Kaç yabancı dil birden öğretilmektedir?

1 2

2. Hangi yabancı dil veya diller öğretilmektedir?

Almanca İngilizce Fransızca diğer

3. Yabancı dil öğretimi hangi yaş grubuna yöneliktir?

4 5 6

4. Yabancı dil öğretimine ayrılan haftalık süre ne kadar?

Haftada dakika/saat

5. Yabancı dil öğretimine ayrılan haftalık sürenin hafta içi dağılımı nasıldır?

..... dakika/saat x gün

6. Yabancı dil öğretimine ayrılan haftalık sürede farklı yaş grupları için farklı uygulama saatleri söz konusu mudur?

evet hayır

7. (6. soruya verdiğiniz yanıt “evet” ise bu soruyu yanıtlayınız)

4 yaş grubu için dakika/saat x gün

5 yaş grubu için dakika/saat x gün

6 yaş grubu için dakika/saat x gün

8. Yabancı dil öğretimine ayrılan haftalık sürede farklı yabancı dil dersleri için farklı uygulama saatleri söz konusu mudur?

evet hayır

9. (8. soruya verdiğiniz yanıt “evet” ise bu soruyu yanıtlayınız)

Almanca için dakika/saat x gün

İngilizce için dakika/saat x gün

Fransızca için dakika/saat x gün

10. Yabancı dil öğretimine yönelik belirlenen bir öğretim programı var mı?

evet hayır

11. Öğrettiğiniz yabancı dil dersinin içerdiği konular nelerdir?

sayılar

meyveler

renkler

sebzeler

geometrik şekiller

hayvanlar

diğer

12. Yabancı dil öğretiminde kullandığınız belli bir ders kitabı var mı?

evet hayır

13. Yabancı dil öğretiminde izlediğiniz yöntem ve buna bağlı olarak kullandığınız öğretim teknikleri nelerdir?

14. Yabancı dil öğretiminde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

15. Yabancı dil öğretiminde ne tür araçlardan yararlanıyorsunuz?

14. Fragebogen für die Lehrenden in deutscher Version

FRAGEBOGEN

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Ich bin mit der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit beschäftigt, die sich mit dem Thema *Fremdsprachenlernen in der Vorschule* auseinandersetzt. Der vorhandene Fragebogen wurde erarbeitet, um Informationen über die Inhalte der Fremdsprachenunterrichte in Ihrem Schulprogramm sowie über deren Einsatzprozesse zu erhalten.

Da die Erkenntnisse dieser Arbeit in diese und ähnliche Arbeiten Licht bringen werden, ist es von Bedeutung, dass Sie die Fragen ernsthaft beantworten. Ihre Personalien werden anonym bearbeitet und Dritten nicht zugänglich gemacht.

Für Ihre Bemühungen bedanke ich mich im Voraus und verbleibe mit freundlichen Grüßen.

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU

Universität Giresun
Eriklimanı Mevkii
28200 GİRESUN

Tel : 0 505 761 11 47
epost: hyolasigmazoglu@anadolu.edu.tr

I. FRAGEN ZU PERSÖNLICHEN KENNTNISSEN

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen, nachdem Sie diese aufmerksam durchgelesen haben. Füllen Sie dazu die Leerstellen nach den Fragen oder kreuzen Sie zwischen den Klammern ein "X" ein!

1. Ihr Alter:

20 o. noch jünger 21-30 31-40 41-50 51 o. noch älter

2. Ihre Geschlechtszugehörigkeit:

weiblich männlich

3. Art Ihres Abschlusses:

Oberstufe Studium Magisterstudium Doktorarbeit

4. Ihr eigentlicher Beruf:

5. Anzahl der Jahre im Lehrer-Dienst:

weniger als 12 Monaten 1-5 Jahre 6-10 Jahre
 11-15 Jahre 16-20 Jahre 21 Jahre o. noch mehr

6. Ihre wöchentliche Arbeitszeit in Stunden:

14 Stunden o. noch weniger 15-19 Stunden
 20-25 Stunden 26-32 Stunden

7. Fremdsprachen, die Sie beherrschen und Ihr Wissenstand in diesen Sprachen:

Deutsch : Grundsufe Mittelstufe Oberstufe
 Englisch : Grundsufe Mittelstufe Oberstufe
 Französisch : Grundsufe Mittelstufe Oberstufe
 Sonstiges : Grundsufe Mittelstufe Oberstufe

II. FRAGEN ZUR FREMDSPRACHENLEHRE

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen nach der vorschulischen Anstalt, in der Sie als Fremdsprachenlehrer(in) tätig sind!

1. Wie viele Fremdsprachen werden gleichzeitig unterrichtet?
 1 2
2. Welche Fremdsprache(n) wird/werden unterrichtet?
 Deutsch Englisch Französisch sonstige
3. An welche Altersgruppe richtet sich der Fremdsprachenunterricht?
 4 5 6
4. Wie viele Stunden werden für den Fremdsprachenunterricht pro Woche angeboten?
 Minuten/Stunden
5. Wie lautet die wöchentliche Verteilung des Fremdsprachenangebots?
 Minuten/Stunden x Tag/Tage
6. Ändert sich der wöchentlich angebotene Fremdsprachenunterricht nach der Altersgruppe?
 ja nein
7. **(Bitte beantworten Sie diese Frage, wenn Ihre Antwort auf die 6. Frage "ja" ist!)**
 Minuten/Stunden für die Altersgruppe 4
 Minuten/Stunden für die Altersgruppe 5
 Minuten/Stunden für die Altersgruppe 6
8. Ändert sich die wöchentlich angebotene Unterrichtsstunde nach der angebotenen Fremdsprache?
 ja nein
9. **(Bitte beantworten Sie diese Frage, wenn Ihre Antwort auf die 8. Frage "ja" ist!)**
 Minuten/Stunden für das Fach Deutsch
 Minuten/Stunden für das Fach Englisch
 Minuten/Stunden für das Fach Französisch
10. Unterrichten Sie nach einem bestimmten Fremdsprachenlernprogramm?
 ja nein
11. Welche Themen ziehen Sie in den Inhalt Ihres Fremdsprachenunterrichts ein?
 Zahlen Obst
 Farben Gemüse
 Geometrische Zeichen Tiere
 sonstiges
12. Gibt es ein bestimmtes Lehrbuch, welches Sie im Fremdsprachenunterricht benutzen?
 ja nein
13. Welche Methode und damit zusammenhängenden Unterrichtstechniken setzen Sie im Fremdsprachenunterricht ein?
14. Welche Aktivitäten führen Sie im Fremdsprachenunterricht durch?
15. Welche didaktische Materialien stehen Ihnen zur Verfügung?

15. Kurzprogramm des Bildungsministeriums

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

TEBLİĞLER DERGİSİ

YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞINCA
AYDA BİR ÇIKARILIR

CİLT:63
SAYI:2511

NİSAN 2000

İÇİNDEKİLER

- 1.Özel Ermeni İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi
2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları 5 ve 6 Yaş Grupları, İlköğretim Okullarının 1 inci, 2 nci ve 3 üncü Sınıfları Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri ile İlköğretim Okulları 6 ncı, 7 nci ve 8 inci Sınıf Fen Bilgisi Dersleri Laboratuar Çalışmalarının Yabancı Dil Destekli Yapılabilmesi Hususlarının Kabulü
- 3.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Öğretim Programında Yapılan Değişikliklerin Kabulü
4. Araştırma Teknikleri Dersi Öğretim Programında Yapılan Değişikliklerin Kabulü
5. Duyurular

TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

Karar Sayısı : 32

Karar Tarihi : 30/03/2000

Konu : Okul öncesi eğitim kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1 inci, 2 nci ve 3 üncü sınıfları yabancı dil öğretim etkinlikleri ile ilköğretim okulları 6 ncı, 7 nci ve 8 inci sınıf fen bilgisi dersleri laboratuar çalışmalarının yabancı dil destekli yapılabilmesi hususlarının kabulü.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünün 25/02/2000 tarih ve 52438 sayılı teklif yazısı üzerine Kurulumuzda görüşülen;

1. Okul öncesi eğitim kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1 inci, 2 nci ve 3 üncü sınıfları yabancı dil öğretim etkinlikleri programlarının ekli örneğine göre,
2. İlköğretim okullarının 6 ncı, 7 nci ve 8 inci sınıf fen bilgisi dersleri lâboratuvar çalışmalarının yabancı dil ile destekli yapılabilmesinin,
3. Programların, içeriğinde belirtilen koşulları taşıyan okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okullarında 2000 - 2001 Öğretim Yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmasının

Kabulü kararlaştırıldı.

Metin BOSTANCIOĞLU

Millî Eğitim Bakanı

Orhan ÖZALP

Kurul Başkan V.

Güler ŞENÜNVER

Üye

Dr. Ezdihar KARABULUT

Üye

Nazım İrfan TANRIKULU

Üye

(Karşı oy gerekçem ektedir)

Ömer ÖZÜDURU

Üye

Sürmeli AĞDEMİR

Üye

Selahattin MEYDAN

Üye

Sevim ÇAMELİ

Üye

Ömer AÇIKEL

Üye

Dr. Veli KILIÇ

Üye

(Muhalefet şerhimin gerekçeleri ektedir)

Fusun KÖKSAL

Üye

Nurettin BAŞER

Üye

Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlköğretim Okulu Yabancı Dil Öğretim

Etkinlikleri Programının Uygulanma Esasları:

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında;

1. Bu program; okul öncesi eğitim kurumlarında, 5-6 yaş grubu öğrencilerine, kurumun eğitim ortamlarının özellikleri de dikkate alınarak uygulanır.
2. Uygulamada, çerçeve programdaki genel esaslara uygun olacak şekilde, eğitim kurumları kendi eğitim ortamlarına ve kültürel çevrelerine göre düzenlemeler yapabilirler.
3. Programın gerçekleştirilmesi sürecindeki bütün eğitimsel aktiviteler, çocukların ana dili dışında bir dilin varlığını hissetmeleri ve yabancı dil öğrenmeye istekli hale gelmeleri için severek katılacakları şarkılar, türküler, oyunlar, yarışmalar, küçük skeçler vb. şekillerde yapılır.

İlköğretim Okullarında;

1. Bu program; ilköğretim okullarında, 1 inci, 2 nci ve 3 üncü sınıf öğrencilerine, boş veya ders programlarının uygun olduğu saatler ile uygun olabilecek diğer eğitsel çalışmalarda kurumun eğitim ortamlarının özellikleri de dikkate alınarak gerçekleştirilir.
2. Uygulamada, çerçeve programdaki genel esaslara uygun olacak şekilde, eğitim kurumları kendi eğitim ortamlarına ve kültürel çevrelerine göre düzenlemeler yapılabilir.
3. Programın gerçekleştirilmesi sürecindeki bütün eğitimsel aktiviteler öğrencilerin, ana dili dışında bir dilin varlığını hissetmeleri ve yabancı dil öğrenmeye istekli hale gelmeleri ve programda belirtilen yeterlikleri kazanacak şekilde severek katılacakları şarkılar, türküler, oyunlar, yarışmalar, küçük skeçler, sosyal ve kültürel etkinlikler şeklinde yapılır.
4. 6 ncı, 7 nci ve 8 inci sınıflar fen bilgisi dersi laboratuvar çalışmaları, daha önce yabancı dil ile tanışmış öğrencilerin, fen bilimleri ile ilgili bilimsel terminolojinin daha iyi kavranması ve çeşitli fen bilimleri alanlarına ilgi çekilmesi için yabancı dil destekli olarak da verilebilir.

Programın uygulanmasına; okul ve kurumların eğitim ortamlarının uygun olması, öğrenci velilerinin istemesi ayrıca öğretmenler ve okul aile birliği kurullarında görüşülerek benimsenmesi sonucu il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine bildirilir ve başlanılır.

Her yıl uygulamadan kazanılan edinimler, program geliştirme süreçlerine katkıda bulunması amacıyla, rapor hâlinde ilgili öğretim dairelerine bildirilir.

Yabancı dil öğretim etkinlikleri adı altında yapılan uygulamalar notla değerlendirilmez.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI VE İLKÖĞRETİM OKULU YABANCI DİL

ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ ÇERÇEVE PROGRAMI

GEREKÇE: Yabancı dil öğretimi uzun vadeli, süreklilik taşıyan ve çocuğun beyin gelişiminde etkili olan bir olgudur. Bu doğrultuda dil bilimcilerine göre 5-11 yaş grubu öğrencilerine yabancı dil öğretmek

biçimsellik taşımaz. Bu yaş grubu öğrenciler; yaşları, fiziksel, ruhsal, psikolojik ve sosyal durumları ele alındığında “eğitim-öğretim” yapılması en kolay, ancak özel ve bilinçli bir dikkat gerektiren bir gruptur.

Bu yaş grubundakiler;

- a) dili analiz edemezler
- b) dokundukları, gördükleri somut olayları ve nesnelere algılayabilirler.
- c) öğrenme sürecine dinleme becerisi ile başlarlar, sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma ile devam ederler
- d) sözcükleri ve yapıları teker teker anlayamaz ve çözümleyemezler, fakat söylenenleri bütün olarak algılayabilirler
- e) çok zengin bir düş gücüne sahiptirler
- f) kısa zamanda yaptıkları etkinliklerden sıkılırlar
- g) sürekli tekrara gereksinim duyarlar
- h) anımsamaları için ilginç ve akılda kalıcı materyallere gereksinim duyarlar
- i) bireysel etkinlikleri değil, grup ve koro hâlindeki etkinlikleri tercih ederler
- j) paylaşma ve iş birliğini, öğrendikleri etkinlikleri severler
- k) övgüden ve olumlu eleştirilerden hoşlanırlar.

Bu özellikleriyle, erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamak; sosyal, fiziksel, ruhsal, psikolojik ve zihinsel gelişimlerini etkili bir biçimde hızlandıracaktır.

AMAÇ : 5-11 grubundaki öğrencilere “Bireysel ve Toplu Etkinlik” dersinde yabancı dil öğretmenin amacı:

- a) “Yabancı dil öğrenmek bir eğlencedir” fikrini benimsetmek ve böylece yabancı dil öğretimine başarılı bir başlangıç yaptırtmak
- b) Kurallar ve yapılar içinde boğmadan başka dillerden haberdar olmalarını sağlamak
- c) Bir başka dili anlama, konuşma, okuma ve yazma boyutunda öğrencilerin cesaretini arttırmak
- d) Eğlenirken öğrenmeyi sağlamak
- e) Aktif dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak

HEDEF: Erken yaş gurubu öğrencilerine yabancı dil öğretiminde hedeflenen,

- a) “ Bir dil nedir?” sorusunun cevabını algılamalarını sağlamak
- b) Çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimine katkıda bulunmak
- c) Dünyadaki diğer kültürler ve insanlar arasındaki hoşgörüyü arttırmak

- d) Bir yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu ve ilginç duygular yaratmak
- e) Nasıl öğrenebileceklerini öğretmek.

ÇERÇEVE PROGRAMI

| Okul Öncesi 5-6 yaş) | İlköğretim 1. sınıf (6-7 yaş) | İlköğretim 2. sınıf (7-8 yaş) | İlköğretim 3. sınıf (8-9 yaş) |
|---|--|--|--|
| - Renkleri tanıma -Hayvanların/ Çiçeklerin/ Sebzelerin Yakın çevresindeki nesnelerin isimlerini öğrenme -Aile bireylerini tanıma - 1-10 arasındaki sayıları öğrenme | -Renkleri tanıma/ bulma -Hayvanların Çiçeklerin Sebzelerin/Meyvelerin Yakın çevresindeki nesnelerin adını öğretme ve bir dizi aynı cins nesne arasından söyleneni bulma -Aile bireylerini tanıma/tanıtma -1-20 arasındaki sayıları sayma -Alfabeyi öğrenme -Adını, yaşını söyleme | -Selâmlama -Kendini tanıtmaya -Renkleri sorma/söyleme -Bilmediği nesneleri tanıtmaya -Bilmediği nesneleri sorma/söyleme -Nesneleri çoğul söyleme -Sahip olduğu nesneleri sorma/söyleme -Aile bireylerini sorma/söyleme -1-30 arasındaki sayıları sayma | -Kendisini/ bir başkasını tanıtmaya -Hal- hatır sorma/söyleme -Teşekkür ve özür cümleleri kurma -Gün, zaman sorma/ söyleme -Mevsimleri sorma/söyleme -Giysilerin adını öğrenme/söyleme -Sıfatları öğrenme/söyleme -Yakın çevresinde olan nesneleri "vardır" kalıbıyla söyleme -Yapabildiklerini söyleme -Hoşlandıklarını/ hoşlanmadıklarını söyleme |

ÖĞRETİM METODLARI VE GEREÇLERİ:

1) Öğretim Metodları: Erken öğretim yaşındaki öğrencilere yabancı dil öğretiminde kullanılacak metodlardan en etkili olanı “Tümüyle Fiziksel Tepki” (TPR) yöntemi ve “Tam Dil” (WLR) yaklaşımıdır.

* “Tümüyle Fiziksel Tepki” metoduyla fiziksel hareketler dil ile birleştirilir ve böylece bu yaş grubundaki öğrencilerin yeni öğrenmekte olduğu dili kolay kavramaları ve mevcut olan enerjilerini yabancı dil öğrenmede zevkli ve eğlenceli bir şekilde kullanmaları sağlanır.

* “Tam Dil” yaklaşımıyla da öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturularak, ihtiyaçlarına yönelik ve güncel kelimelerden oluşan bir kelime hazinesi ve dil yapısı kazandırılır.

Yukarıdaki her iki metotta öğrencilerin yaş ve bilgi seviyesine uygun olarak kullanılacak teknikler şunlardır:

- a) Şarkılar
- b) Danslar
- c) Oyunlar
- d) Tekerlemeler
- e) Hikâye Söyleme
- f) Drama
- g) Mimikler
- h) Jestler

2) Gereçler: Erken öğretim yaşındaki öğrenciler için kullanılacak öğretim gereçleri, renkli onların ilgisini çekecek ve artıracak nitelikte olmalıdır. Bunlar;

- a) Resimli kartlar
- b) Posterler
- c) Gerçek nesnelere
- d) Dinleme kasetleri
- e) Video
- f) CD-ROM programları
- g) Kuklalar

ÖĞRETMENİN ROLÜ:

Öğretmen;

- 1) Bu yaş grubu öğrencilerini iyi tanımalı ve yabancı dil öğretimi hakkında sağlam bilgilere sahip olmalıdır.
- 2) Derslerin iletişime dayalı ve öğrenci merkezli olmasını sağlamalıdır.
- 3) Öğrencilerin doğal hareketlerini ve enerjilerini yabancı dil öğretiminde verimli bir şekilde kullanmalıdır.
- 4) Dersi organize etmeli, öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlamalıdır.
- 5) Sözlü ifadesi, ses ve sesletim açısından doğru olmalıdır.
- 6) Öğretim öğrenci seviyesine uygun yapılmalı, seviye üstü bilgiyle öğrenci zorlanmamalıdır.
- 7) Yaşları gereği yaptıkları etkinliklerden hemen sıkıldıkları için kısa süreli etkinlikler seçmelidir.
- 8) Hatalarını onu kırmadan söylemeli ve bunların daha çok kendisi tarafından bulunmasını sağlamalıdır.

- 9) Sık sık övgü ve olumlu eleştirilerde bulunmalıdır.
- 10) Öğrencilerin diğer derslerle yabancı dil arasında ilgi kurabilmelerini sağlamalıdır.
- 11) Öğretim gereçlerini sık ve yerinde kullanmalı, günümüz teknolojisinden yararlanabilmelidir.
- 12) Okul dışındaki dünyada da öğrendikleri bilgileri kullanabilmeyi, paylaşmayı, iş birliği içerisinde olmayı öğretmelidir.
- 13) Önceden derse hazırlanmalı, kullanacağı öğretim metod ve tekniklerini, araç ve gereçleri belirlemelidir.
- 14) Öğrencinin dil öğrenmedeki seviyesinin tespiti için; bilgisine ve yaşına uygun olacak şekilde dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama ve öğrenme becerilerini geliştirmeli, görme ve işitme duyularına hitap eden, yaşamın içerisindeki otantik konuları seçerek, test tekniklerine uygun ölçme ve değerlendirme yapmalıdır.
- 15) Öğrencilerin, özellikle zayıf olanların, ikili ya da grup çalışmalarıyla derse katılımlarını sağlamalı, alıştırmaya ve üretme aşamalarında onları aktif olarak dinlemeli, cesaretlendirmeli, gözlemlemeli ve değerlendirmelidir.
- 16) Alıştırma ve üretme aşamalarında, öğrencilere yapacakları işleri açık, basit ve anlaşılır bir biçimde anlatmalı ve anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmelidir.
- 17) Derste öğrencilerin nasıl bir ilerleme gösterdiklerini belirli periyotlarla onların da direkt katılımıyla gözlemlemeli, sınıf içerisindeki karar ve kuralları belirlemede öğrencilerin de aktif rol almasını sağlamalıdır.
- 18) Öğretilen dilin ülkesine ait metinleri (oyun, şarkı, tekerleme, basit şiir, bilmece, bulmaca, sözcük oyunları vb.) derste işleyebilmeli ve o ülkenin çocuk kültürünü araştırabilmeli, sentez yapabilmeli ve bunu yabancı dil dersinin öğretimine de yansıtılabilmelidir.
- 19) Kendini sürekli geliştirme durumunda olmalıdır.
- 20) Hizmet içi eğitim seminerlerine sıkça katılmalıdır.
- 21) Sadece üniversitedeki geleneksel teori yöntemiyle yetinmeyip, uygulamayla yetiştirilmelidir.

16. Zulassungsschreiben für die Untersuchung

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 790 / 4372
Konu : Araştırma İzni

09../10/2007

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi** : a) 01.11.2006 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-1228/4573 sayılı yazı
b) 05.10.2007 tarihli dilekçe
c) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Almanca Öğretmenliği Doktora öğrencisi Hülya YOLASIĞMAZOĞLU'nun “Anne Eğitiminin Çocuğun Dil Gelişimine ve Yabancı Dil Öğrenmesine Etkisi” konulu araştırma talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ile istenen belgeler ilgi (b) dilekçe ekinde Başkanlığımıza gönderilmiş olup, adı geçen dosyasının yeniden incelenmesinde;

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (8 sayfa – 64 sorudan oluşan) anketlerin Amasya, Çorum, Giresun, Ordu, Rize, Samsun ve Tokat illerdeki ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Eğitim Bil. Ens.

Osman YILDIRIM
Bakan a.
Daire Başkan V.

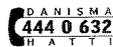
- EK** :
1- Anket Örneği (1 Adet-8 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)

| | |
|---------------------------------|--------------|
| Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü | |
| Evrak. Yayıt Servisi | |
| K. TARİHİ | 15 Ekim 2007 |
| K. NOSU | 12971 |

9.10-2007
1454



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimedstek.meb.gov.tr



www.nayokizlariok-ua.org



www.bilgisayarligitimedstek.org

LITERATURVERZEICHNIS

Print-Medien

- Abacıođlu, Tülin. “Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi.” Magisterarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Gazi zu Ankara, 2002.
- Aguado, Karin. **Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung.** Hohengehren: Schneider Verlag, 2000.
- Akdoğan, F. “Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi”, in: **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi** 2: 97-109.
- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Pegem Verlag, 2007.
- Alptekin, Cem. “İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğrenimi”, in: **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları:** 45-49, 2003.
- Apeltauer, E. **Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.** München: Hueber Verlag, 1987.
- _____. **Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung.** München: Hueber Verlag, 1997.
- Arık, İ.Alev. **Öğrenme Psikolojisine Giriş.** İstanbul: Der Verlag, 1995.
- Arkonanç, Oğuz. **Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü.** İstanbul: Nobel Tıp Verlag, 1999.
- Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Nobel Verlag, 2002.
- Bachmayer, Gabriele. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.** Frankfurt/M: Peter Lang Verlag, 1993.
- Bast, Cornelia. “Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb.” Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität zu Köln, 2003.
- Bausch/Christ/Krumm (Hrgs.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: Francke Verlag, 1995.
- Bausch K.und Kasper G. “Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der grossen Hypothesen”, in: **Linguistische Berichte** 64: 3-35, 1979.
- Baykal, Müjgan. “Anadili Yeterliliğinin Yabancı Bir Dili Öğrenmeye Etkisi.” Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Ankara Universität, 2002.

- Bedir, Hasan. "Beyin Hasarına Uğrayan Kişilerde Dil Kaybı", in: **XIII. Dilbilim Kurultayı**. İstanbul:133-142, 2000.
- Bleutge, Christine. "Früher Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg." Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard Karls Universität Tübingen, 2006.
- Börner, W. und Vogel, K. **Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1997.
- Bumin, Ayşe. **İlk Bilgilerim. Şekiller, Renkler**. Ankara: Kök Verlag, 1999.
- _____. **İlk Bilgilerim. Sayılar 1**. Ankara: Kök Verlag, 1999.
- _____. **İlk Bilgilerim. Sayılar 2**. Ankara: Kök Verlag, 1999.
- _____. **İlk Bilgilerim. Zıt Kavramlar 1**. Ankara: Kök Verlag, 1999.
- _____. **İlk Bilgilerim. Zıt Kavramlar 2**. Ankara: Kök Verlag, 1999.
- Bussmann, Hadumod. **Lexikon der Sprachwissenschaft**. Stuttgart: Körner Verlag, 2002.
- Butzkamm, Wolfgang. **Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache**. Tübingen: Francke Verlag, 1989.
- Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Verlag, 2007.
- Campadiou, P. "Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache?" in: **Deutsch als Fremdsprache** 36: 156-159, 1999.
- Cantekinler/Çağdaş/Albayrak. **Okul Öncesinde Kavram Gelişimi ve Bilişsel Etkinlik Örnekleri**. İstanbul: Ya-Pa Verlag, 1981.
- Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranış**. İstanbul: Remzi Verlag, 1997.
- Çekiç, Hasan. "İkinci Dil Öğrenmede Bireysel Farklılıklar", in: **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** 12: 15-23, 2002.
- Daller, Helmut. "Wortschatzreichtum und Sprachfähigkeiten", in: **Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposiums**: 245-254, 1996.
- Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Verlag, 1990.

- Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Usem Verlag, 1993.
- _____. **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: MEB Verlag, 1998.
- Dittmann, Jürgen. **Der Spracherwerb des Kindes: Verlauf und Störungen**. München: C.H. Beck Verlag, 2002.
- Dorsch, Friedrich. **Psychologisches Wörterbuch**. Bern: Huber Verlag, 1987.
- Dönmez/Abidoğlu/Dinçer/Erdemir/Gümüştü. **Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Etkinlikleri**. İstanbul: Ya- Pa Verlag, 2000.
- Duman, Seyyare. "Transfer vom Türkischen ins Deutsche in der mündlichen Sprache in der Klassenkommunikation", in: IVG-Kongress in Paris vom 26.08.2005-03.09.2005.
- Düwell, Henning. "Der Fremdsprachenlerner". In: Bausch (Hrgs.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Francke Verlag, 1995, 132-136.
- Edelenbos, P./Kubaneck-G. "Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa", in: **Frühes Deutsch** 2: 4-7, 2004.
- Ege, P./ Acarlar, F./ Güteryüz, F. "Türkçe Kazanımında Yaş ve Ortalama Sözcük Uzunluğunun İlişkisi", in: **Türk Psikoloji Dergisi** 13 (41): 19-31, 1998.
- Ekmekçi, Özden. "Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi", in: **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**: 37-43, 2003.
- Enginarlar, Hüsni. "Yabancı Dil Öğretimi ve Yaş Konusunda Kimi Varsayımlar", in: **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**: 63-69, 2003.
- Frischherz, Brunno. "Lernen, um zu sprechen – sprechen, um zu lernen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz." Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz, 1997.
- Gomph, G. "Erwerb von fremdsprachen in Vorschul- und Primarschulalter", in: Bausch/Christ/Krumm (Hrgs.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Francke Verlag, 1995, S. 364-368.
- Griesshaber, W. "Transfer diskursanalytisch betrachtet", in: **Linguistische Berichte** 129/1990, 386-414, 1990.
- Günther, B./Günther, H. **Erst- und Zweitsprache**. Weinheim: Beltz Verlag, 2004.

- Günther, Herbert (Hrsg.). **Frühe Fremdsprachen im Kindergarten**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 2005.
- Güven/Bal. **Dil Gelişimi. 0-6 Yaş Dönemindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler**. İstanbul:Epsilon Verlag, 2004.
- Hamburger, Andreas.**Entwicklung der Sprache**. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1995.
- Hançerlioğlu, Orhan. **Ruhbilim Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Verlag, 1993.
- Haznedar, Belma. "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar", in: **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**: 119-138, 2003.
- Helbig, Gerhard. **Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1979**. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1988.
- İlter (Genç), Binnur. "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri", in: **Kastamonu Eğitim Dergisi I**: 21-30, 2007.
- Jetta, Daniel. "Der Einfluss ausgewählter sozio-psychologischer Faktoren auf den L2-Erwerb und ihre Abhängigkeit vom Lernalter." Universität Bielefeld, 2003.
- Kaptı, Ümit. "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache." Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Anadolu, 2006.
- Kara, Şeref. "Anadil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi", in: **U.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2)**: 295-314, 2004.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 3-A Eğitim Danışmanlık Verlag, 1995.
- Kasper, Gabrielle. "Der Fremdsprachenlerner", in: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Francke Verlag, 1995, S.392-396.
- Kaya, Alim (Hrsg.). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem Verlag, 2007.
- Kielhöfer, Bernd, "Früher Bilingualismus". In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Francke Verlag, 1995, S.359-363.
- Klein, Wolfgang. **Zweitspracherwerb**. Frankfurt/M: Athenäum Verlag, 1992.

- Klippel, Friederike. **Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemässen Fremdsprachenunterricht.** Berlin: Cornelsen Verlag, 2000.
- Knapp-Potthoff, Anelie. **Fremdsprachenlernen und –lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung.** Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 1982.
- Kubanek, A./Edelenbos, P. (Hrsg.). **Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe.** Donauwörth: Auer Verlag, 2004.
- Kuhs, Katherina. **Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb.** Tübingen: G.Narr Verlag, 1989.
- Küçük, Mehriban. “Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri.” Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Çukurova zu Adana, 2006.
- Kühne, Norbert. **Wie Kinder Sprache Lernen. Grundlagen, Strategien, Bildungschancen.** Frankfurt/M: Primus Verlag, 2003.
- Lange, Günther. **Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik.** Göppingen: Jubiläum, 1998.
- Lewandowski, Theodor. **Linguistisches Wörterbuch.** Band 3. Heidelberg: Meyer Verlag, 1990.
- Lyons, John. **Die Sprache.** München: C.H.Beck Verlag, 1990.
- Mayring, Phillip. **Einführung in die qualitative Sozialforschung.** München, 1990.
- Mc Neill, David. **Der Spracherwerb.** Düsseldorf: Schwann Verlag, 1974.
- Merten, S. **Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch.** Frankfurt/M: Peter Lang Verlag, 1997.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. **Okul Öncesi Eğitim Programı.** Ankara: Milli Eğitim Verlag, 2006.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi.** 2481; 1997.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi.** 2492; 1997.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi.** 1013; 1998.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi.** 2492; 1998.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi.** 2511; 2000.

- Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi**. 2560; 2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi**. 2562; 2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı **Tebliğler Dergisi**. 2597; 2007.
- Möhring, Anja. “Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich.” Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Philosophie beim Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften der Universität Hamburg, 2005.
- Onur, Mustafa. “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarısının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi.” Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Atatürk, 2003.
- Öncül, Remzi. **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. İstanbul: MEB Verlag, 2000.
- Öz, İlkin. **Çocuğun Gelişim Dönemleri**. Ankara: Kök Verlag, 1997.
- _____. **Çocuk ve Aile**. Ankara: Kök Verlag, 1997.
- Özbay, Yaşar. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Kuram – Araştırma – Uygulama**. Ankara: Pegem Verlag, 2004.
- Parschmann, Julia. “Was ist der Unterschied zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?” Wissenschaftliche Hausarbeit. Universität GH Essen, 2003.
- Peçenek, Dilek. “4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması.” Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Ankara, 2002.
- Poyraz, Hatice. “F.Almanya’da ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi Alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması.” Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Gazi, 1995.
- Poyraz, H./Dere, H. **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Verlag, 2001.
- Rachner, Christian. **Frühes Textverstehen. Zur Textortkonstitution bei protoliteralen Kindern unterschiedlicher Herkunftssprache**. Frankfurt/M: Peter Lang Verlag, 2000.
- Ramge, Hans. **Spracherwerb. Grungzüge der Sprachentwicklung des Kindes**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993.

Rawstron, E. (Hrsg.). **Bubbles I**. İstanbul: Selt Verlag, 2004.

_____. **Bubbles II**. İstanbul: Selt Verlag, 2004.

_____. **Bubbles III**. İstanbul: Selt Verlag, 2004.

Rehbein, J. "Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache", in: Apeltauer, Ernst (Hrsg.) **Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht**. München: Hueber Verlag, 1987.

Riemer, Claudia. **Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren**. Hohengehren: Schneider Verlag, 1997.

_____. "Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als Einzelgänger", in: **Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen** Scherfer/Wolff (Hrsg.): 223-244, 2006.

Rickheit, G. / Sichelschmidt, L. / Strohner, H. **Psycholinguistik**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2002.

Rost-Roth. "Zweitspracherwerb als individueller prozess IV: Affektive Variablen", in: **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**. Helbig/Götze/Henrici/Krumm (Hrsg.): 714-722, 2001.

Schenk-Danzinger, Lotte. **Entwicklung, Sozialisation, Erziehung: Schul- und Jugendalter**. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1988.

Schmid-Schönbein, Gisela. **Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs im Vorschulalter**. München: Minerva-Publikation, 1978.

_____. **Didaktik: Grundschulenglisch**. Berlin: 2001.

Schmidbauer, Wolfgang. **Psychologie. Lexikon der Grundbegriffe**. Hamburg: Rowohlt Verlag, 1997.

Schocker-v.Ditfurth, Marita., "Wie lernen Kinder Sprachen?" in: **Primary English 3**: 24-26, 2004.

Siebert-Otto, Gesa. **Frühe Mehrsprachigkeit**. Tübingen: Niemeyer Verlag, 2001.

Sucharowski, Wolfgang. **Sprache und Kognition. Neuere Perspektiven in der Sprachwissenschaft**. Westdeutscher Verlag, 1996.

Szagan, Gisela. **Sprachentwicklung beim Kind**. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, 1993.

- Tarcan, Ahmet. **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**. Ankara: Nobel Verlag, 2004.
- Tatar, Mustafa. “Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi”, in: **Milli Eğitim** 171: 156-166, 2006.
- Toker, Elçin. **Ne Kadar Dikkatliyim? Uygulamalı Zihinsel Alıştırma Kitabı**. Ankara: Kök Verlag, 1996.
- Topçuoğlu, Emine. “Yabancı Dil Öğretiminin Okul Öncesinde Dönemde Başlatılmasının Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi.” Magisterarbeit am Institut für Sozialwissenschaften der Universität zu Niğde, 2006.
- Triarchi-Herrmann, V. (2006). “Mehrsprachige Erziehung. Chance oder Gefahr für die kindliche Entwicklung?” in: **Frühe Kindheit**: S. 24- 27, 2006.
- Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Verlag, 1996.
- Yıldırım, Çiğdem. “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Akımlar”, in: **Türk Dili** 413: 384-396, 1986.
- Yılmaz, Hasan. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Konya: Öz Verlag, 1997.
- Waschk, Katja. “Lernverhalten von Kindern im offenen Fremdsprachenunterricht mit Multimedia und Lernsoftware”, in: **Frühes Deutsch** 2: 21-23, 2004.
- Weisberger, Bernhard. “Grundlegendes zum Zweitspracherwerb”, in: Frühes Fremdsprachenlernen-Schulreform für Europa. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum und von “Kinder lernen Sprachen”: 37-49, 1992.
- Wode, Hennig. **Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen**. Ismannig: Max Hueber Verlag, 1988.

Internet-Seiten

- Abalı, Ü./Yıldız, Ş. (2003): Türkisches oder deutsches Modell? Bilinguale Schulen in der Türkei und in Deutschland. [Verfügbar über: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/abali.html>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Andziak, Justyna (2002): Einfluss der Muttersprache auf Erwerb einer Fremdsprache. [Verfügbar als Dokument Nr. 12771 aus den Wissenarchiven von GRIN über: <http://www.grin.de>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Bader, U./Schaer, U. (2005): Evaluation Englisch Klassen 6: Appenzell Innerrhoden. [Verfügbar über: http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Evaluationsbericht_6.Kl_AI.pdf, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Benzing, Claudia (o.J.): Entwicklung der Sprache beim Kind. [Verfügbar als Dokument Nr. 3098 aus den Wissenarchiven von GRIN über: <http://www.grin.de>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Buchner, Christina (2004) : Wie können Eltern ihren Kindern beim Spracherwerb helfen? [Verfügbar über: http://www.familienhandbuch.de/cmmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_698.htm, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- Degen, Lothar (Hrsg.) (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. [Verfügbar über: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/handreichung/gutachten-zur-zweisprachigkeit-pdf,property=source.pdf>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Edelenbos/Johnstone/Kubanek (2006): Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1). [Verfügbar über: http://www.ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Eurydice 2001: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa [Verfügbar über: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/o_integral/025DE.pdf, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Genç, Ayten (2006): Geschichtliches Panorama des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei. [Verfügbar über: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3503/genç_26.pdf, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Goethe-Institut (o.J.): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen oder wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. [Verfügbar über: <http://www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/deindex.htm>, letzter Zugriff:20.09.2007]

- Grieshaber, W (2003): Spracherwerb. Überblick. [Verfügbar über: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/mse/index.html>, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- Güler, Gülten (2000): Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. [Verfügbar über: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- Gündoğdu, M./Akpınar-Dellal, N. (o.J.): Zustand und Zukunftsperspektive der Fremdsprachenpolitik in der Türkei. [Verfügbar über: http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/GR_Nevide_Akpınar&Mehmet_Gündoğdu.htm, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- İlkhan, İ. (2006): Germanistik und DaF in der Türkei: Ende oder Wende? [Verfügbar über: http://www.humboldt-foundation.de/de/netzwerk/veranstalt/hoersaal/2006_istanbul/ilkhan.pdf, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- Kessler, Jörg-U. (2004) : Fokus auf den Lerner: Spracherwerb im frühbeginnenden Englischunterricht. [Verfügbar über: groups.uni-padernborn.de/grundschulenglisch/PDF%20Dateien/Fokus%20auf%20den%20Lerner.pdf, letzter Zugriff: 07.12.2006]
- _____ (2005) : Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. [Verfügbar über: groups.uni-padernborn.de/grundschulenglisch/PDF%20Dateien/Vortrag/PLAZ.pdf, letzter Zugriff: 04.01.2007]
- Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. [Verfügbar über: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- Kuhn, Antje (o.J.): Erstspracherwerb und früher Fremdspracherwerb. [Verfügbar über: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/Fruhesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf>, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- Kuhnert, P./Schwanz, U. (2004): Fremdsprachenlernen im Elementarbereich. [Verfügbar über: <http://www.uni-koblenz.de/~gpko/download/sso4/veranstaltungen/1.1.23/18-elementarbereich.pdf>, letzter Zugriff: 20.09.2007]
- Maser, Caroline (o.J.): Ausländische Kinder lernen Deutsch. [Verfügbar über: http://www.ewi.tu-berlin.de/files/resourcesmodule/@random4277bc372af8b/1115143412_Maser_Auslaendische_Kinder_lernen_Deutsch.pdf, letzter Zugriff: 20.09.2007]

- Norberg, Madlena (o.J.): Primär- und Zweitspracherwerb im Vergleich. [Verfügbar über: http://www.witaj-sprachzentrum.de/downloads./dokumentation_4.pdf, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Polat, Tülin/Tapan, Nilüfer (2005): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. [Verfügbar über: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat/htm>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Reimann, Bernd (2004): Der frühe Spracherwerb. [Verfügbar über: <http://www.mutterspracherwerb.de>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Serzisko (2006): Was ist Sprache? Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft. [Verfügbar über: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/if/asw/studium/material/serzisko/sprache.pdf>, zugegriffen am: 22.05.2007]
- Steinmüller, Ulrich (o.J.) Zweitspracherwerb und Zweitsprachdidaktik. [Verfügbar über: http://llw-daz.de/index.php?id=69&+x_ttnews%5Btt_news%5D=8&tx-ttnews%5Bbac..., letzter Zugriff: 16.10.2006]
- Tappe, H.Günther (2003): Wozu fremdsprachliches Lernen im Kindergarten? [Verfügbar über: <http://www.erzieherinnenausbildung-nrw.de/main/pool/2003/englisch-kiga.pdf>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Tempel, Bernhard (1992): Erklärungsansätze zum Erstspracherwerb. [Verfügbar als Dokument Nr. 38460 aus den Wissenarchiven von GRIN über: <http://www.grin.de>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Tracy, Rosemarie (2002): Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? [Verfügbar über: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf>, zugegriffen am: 16.10.2006]
- Triarchi-Herrmann, V. (o.J.): Die Mehrsprachigkeit im Kindesalter. [Verfügbar über: <http://www.alp.dillingen.de/ref/sp/msHCD3/1-Theorie/1-1-14-Kindesalter.pdf>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- Zwisler, Rainer (1999): Sprachentwicklung. [Verfügbar über: <http://www.Zwisler.de/scripts/Sprechen.html>, letzter Zugriff:20.09.2007]
- http://www.cal.org/earlylang/benefits/benefits_of_being_bilingual.html, [letzter Zugriff: 20.09.2007]
- http://www.mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_html, [letzter Zugriff:20.09.2007]
- <http://www.sprachzentrum.uni-dortmund.de/sprachzentru/projektbeschreibung.html>, [letzter Zugriff:20.09.2007]