

Yayın Geliş Tarihi: 06.04.2011
Yayına Kabul Tarihi: 05.03.2012
Online Yayın Tarihi: 06.07.2012

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Cilt: 14, Sayı: 2, Yıl: 2012, Sayfa: 53-86
ISSN: 1302-3284 E-ISSN: 1308-0911

DER EINFLUSS DER ERSTSPRACHE ALS EIN MOTIVATIONSFAKTOR AUF DEN ERFOLG BEIM FREMDSPRACHENLERNEN¹

Bahar İŞİGÜZEL*

Zusammenfassung

Bei der vorliegenden Arbeit wurde die bewusste, systematische und zielgerichtete Einbeziehung der Erstsprache in den Fremdsprachenunterricht im theoretischen und empirischen Kontext bearbeitet. Diese Untersuchung stellt die Hypothese, dass das muttersprachliche System der Lernenden eine starke Grundlage für die weiteren Sprachen ist, zu dem sich die neue Sprache im Lernprozess auf die Muttersprache stützt. Demnach wurde untersucht, ob mit dieser Einbeziehung die Erstsprache zu einer Ressource beim erfolgreichen und motivierten Fremdsprachenerlernen werden kann. Eines der Hauptargumente der Gegner der Verwendung der Muttersprache erklärt, dass durch die Einbeziehung der Erstsprache der Fremdsprachenunterricht beeinträchtigt wird. Diese Untersuchung setzte sich gegen dieses Argument und die Rolle der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht wurde untersucht. Nach den Befunden wurde die Erstsprache zu einer der wichtigsten Grundlagen der Lernmotivation und des fremdsprachlichen Lernerfolgs. Wenn auch heutzutage immer noch die Einsprachigkeit unterstützt wird, wurde das Hauptargument für die Einsprachigkeit nach den Ergebnissen dieser Arbeit hinfällig. Die Erstsprache hat beim Erlernen einer fremden Sprache im didaktischen und motivationalen Umfang eine Schlüsselfunktion. Deshalb sollte sie nicht als eine Barriere, sondern als eine effektive Hilfe für den Lernerfolg gesehen werden.

Schlüsselwörter: Muttersprache, Erstsprache, Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht, Motivation, Fremdsprachenlehrmethoden.

ANADILIN BİR MOTİVASYON FAKTÖRÜ OLARAK YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE VE BAŞARISINA ETKİSİ²

Öz

Bu çalışmada yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde anadilin yabancı dil dersine bilinçli ve sistematik olarak dâhil edilmesi teorik ve deneysel bağlamda

¹ Diese Arbeit wurde als eine Doktorarbeit mit dem Titel “Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen” von der Universität Çukurova angenommen.

* Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, bahar.isiguzel@nevsehir.edu.tr

² Bu çalışma Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

incelenmiştir. Bu araştırma, öğrencilerde var olan anadil sisteminin başka dilleri öğrenmek için güçlü bir temel oluşturduğunu savunmaktadır. Anadilin yabancı dil dersine dâhil edilmesiyle, anadilin öğrenme motivasyonuna ve bunun sonucu olan öğrenme başarısına olumlu etki ve yarar sağlayan bir nitelik kazanması tartışılmıştır. Anadilin derse dâhil edilmesine karşı çıkılmasının temelinde yabancı dil dersine ve öğrenmeye olumsuz bir etkisi olacağı yatmaktadır. Bu araştırma bu karşıt fikirlerin aksine anadilin olumlu rolünü benimsemiştir. Bu bağlamda anadilin ders içeriğine bilinçli bir şekilde dâhil edilmesinin yabancı dil öğrenme başarısını ve öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Araştırmanın deneysel sonuçları anadilin öğrenme motivasyonuna ve öğrenme başarısına ulaşmada önemli faktörlerden biri olduğu yönündedir. Günümüzde anadil halen yabancı dil dersinde olumsuz bir yere sahip iken, bu çalışma ile anadilin başarıya götüren bir motivasyon aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Anadil, Yabancı Dil, Yabancı Dil Dersi, Motivasyon, Yabancı Dil Öğretim Metotları.*

EINLEITUNG

Fast jede Fremdsprachenlehrkraft kennt das Gefühl der innerlichen Frage, ob nun die Erstsprache ihrer Lehrgruppe im Unterricht dabei sein oder besser draußen vor der Tür warten soll, bis der Fremdsprachenunterricht zu Ende ist. Diese innerliche Frage der Lehrkräfte kommt immer wieder zustande, weil es auch in den Sprachlehrforschungen keine klaren Antworten gibt. Immer noch gibt es zwischen den Untersuchungen und Meinungen ein Dilemma, wo und wie die Erstsprache beim Fremdsprachenlehren und -lernen stehen soll. In der Realität gibt es keinen Lehrprozess, wo die Erstsprache nicht vorhanden ist. Wenn auch die Lehrkraft die Erstsprache nicht benutzt, wird sie von den Lernenden selber im innerlichen Leib verwendet. Wir wissen, dass jeder Fremdsprachenlerner am Anfang ein muttersprachliches System verfügt. Die fremdsprachliche Entwicklung kann durch die Einbeziehung der Erstsprache mit dem positiven Gefühl des Erfolgs und Verstehens zu einer Lernmotivation führen, was für den Lehrprozess unverzichtbar ist. Deller und Rinvoluceri (2002: 4; zit. nach Juarez; Oxbrow, 2008: 94) zeigen den Wert der Einbeziehung, indem sie erklären, dass "die Muttersprache ist der Mutterleib, aus dem die zweite Sprache geboren ist". Diese Untersuchung macht sich Gedanken über die Einbeziehung der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht. In einem weiteren Schritt wird der Frage nachgegangen, ob die Muttersprache ein Motivationsfaktor sein kann, der zu einem erfolgreichen Fremdsprachenlernen führt. Beginnend werden die theoretischen Erklärungen zur Einbeziehung der Erstsprache in den Fremdsprachenunterricht durchgearbeitet. Anschließend werden im empirischen Teil die theoretischen Grundlagen auf eine empirische Basis geleitet, um die Thesen dieser Untersuchung anhand eines Untersuchungsverfahrens im empirischen Kontext zu begründen. Schließlich wurde diese Arbeit mit einer Schlussfolgerung beendet.

DIE ERSTSPRACHE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Erstsprache des Fremdsprachenlerner wurde immer wieder als eine Drohung, ein Nachteil, bzw. als ein Problem beim Fremdsprachenlernen gesehen und immer wieder aus dem Fremdsprachenunterricht verdrängt. Es wurden sämtliche Sprachen außer der zu lernenden aus Klassenzimmern und Seminarräumen in den 70er Jahren verbannt“ (Hufeisen, 1991:18). “Seit vielen Jahren haben die Forschungen die Englischlehrer dazu gefördert keine andere Sprache im Englischunterricht zu verwenden” (Mattioli, 2004: 21). Die Gefühle der Lernenden waren“ in der *behavioristischen* Ära [...] tabuisiert, [...]” (Zimmermann, 1998: 211). Diese Gedanken waren so stark, dass sie bis zu dieser Zeit immer noch halt finden. Doch was man an diesem Punkt vergisst, ist dass die Muttersprache der wichtigste Schatz des Fremdsprachenlerner ist, aus dem die Identität, die ersten Gefühle des Individuums herauswachsen. Das Erlernen der Fremdsprache kann nur stattfinden, wenn der Erstspracherwerb bereits fortgeschritten ist, denn das Erlernen einer neuen Sprache stützt sich auf die Muttersprache. “ Die Lernenden beherrschen mit dem Beginn des Fremdspracherwerbs bereits ein muttersprachliches System [...] ihr Weltbild und ihr Kulturverständnis sind geformt” (Hufeisen, 1991: 24). Die Ansicht zur Einbeziehung der Erstsprache in den Fremdsprachenunterricht wird im Folgenden aus verschiedenen Sichtweisen entlarvt.

EINBEZIEHUNGSGRÜNDE DER ERSTSPRACHE IN DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Eine Fremdsprache zu Lernen hat eine eigene Natur als die anderen Lernprozesse. Sie bevorzugt nicht nur ein spezielles Gebiet beim Lernen, sondern alles was man bisher weiss. Unser Alltagswissen, unsere Erfahrungen d.h. alles was wir in unserer Muttersprache als ‚Wissen‘ schon dabei haben können das Thema des Fremdsprachenunterrichts sein. Wenn auch unser Vorwissen in unserer Muttersprache hilfsbereit wartet, meinte man die “[...] knapp bemessene, wertvolle Kontaktzeit mit dem Lehrer sollte ganz der Fremdsprache gehören. [...] Die Muttersprache hatte eher die Rolle einer Feuerwehr, galt aber primär als Störfaktor. So auch heute noch. Das Prinzip der Einsprachigkeit bleibt grundsätzlich gewahrt, um die Gewöhnung an die Fremdsprache zu fördern” (Butzkamm, 2005: 27). Das Einsprachigkeitsprinzip im Fremdsprachenunterricht ist “ im Laufe der 80er Jahre durch sinnvoll tolerante Vorgehensweisen abgelöst worden; auch die Muttersprache wird herangezogen” (Hufeisen, 1991: 18). Warum es zu einer Rückkehr bei der Sprachlehrforschung und in den Fremdsprachenklassen kam, kann verschiedene Gründe haben.

Einbeziehungsgründe aus der didaktischen Sicht

Die Fremdsprachenlehrperson

“Wenn ein Kind die ersten Schritte macht, "braucht" es jemanden, der ihm 'Mut' gibt, ihm Sicherheit gibt, daß ihm beim Scheitern geholfen wird, [...]” (Portele, 1975: 211). Hier erlebt der Fremdsprachelerner das gleiche Gefühl, weil er nun mit einer neuen und fremden Sprache zutun hat. Hier ist die wichtigste Person die Lehrkraft, die den Lernenden so orientiert, dass sie die Fremdsprache seiner selbst willen lernen. Als Lehrperson “[kann] man eine Person stark motivieren, eine bestimmte Information zu lernen. Wenn man [aber] ihr nicht gleichzeitig zeigt, wie die Information gelernt werden kann, führt die Motivation nur zu Enttäuschungen” (Metzig; Schuster, 1982: 26f.). Denn “die Kunst besteht darin, dem Schüler genau die kognitive Hilfe und nicht mehr zu bieten, die er benötigt, um einen Schritt nach vom zu tun” (Butzkamm, 1989: 105 zit. nach Plassmann, 1992: 343). Für diese Arbeit ist es am wichtigsten, dass die Lehrperson die Qualifikation hat “[...] Lehrtechniken zu erfinden [bzw. zu erforschen], die die Potenzen der Muttersprache für die Fremdsprachen maximal in Dienst nehmen und zugleich mögliche Interferenzen minimieren” (Butzkamm, 2007: 18).

Der Fremdsprachenlehr-und Lernprozess

Im Kontext der Integration der L1 (Muttersprache, Erstsprache) erklärt Cook (2001: 403ff.) die Verbannung der Erstsprache als eine Tür, die der L1 geschlossen war. Diese Tür gehört dem Fremdsprachenunterricht und den direkten Methoden, wo man die L1 draussen ließ “eine Tür, die fest im Sprachunterricht seit über hundert Jahren geschlossen ist [...] die L2 (Fremdsprache) wird als positiv bewertet, die L1 als negativ [...] neuere Methoden ignorieren nicht die Existenz der L1 [...]”. Auch Prodromou (2000: 7) kritisiert die Verbannung

Bis vor kurzem war die Muttersprache im Englischunterricht ein Skelett im Keller. [...] Das Skelett ist die ganze Zeit dort gewesen, wir wollten nur noch nicht, darüber sprechen - vielleicht, weil unsere psycholinguistische oder pädagogische Kenntnisse darüber noch nicht vorhanden waren.

und gibt seine Anschauung zur Integration ganz deutlich mit seinen Worten “Wir verwenden die L1 wenn die L1 das Lernen erleichtert” (Prodromou, 2000: 8). Nation (2003: 2) ist auch in der gleichen Ansicht und erklärt die Gründe für die Verwendung der L1:

Es gibt viele Gründe für den L1 Einsatz. Erstens ist es natürlich die L1 zu verwenden wenn alle die gleiche L1 besitzen. Zweitens ist es einfacher und kommunikativer wirksam die L1 zu verwenden, und drittens, die L2 kann eine Quelle der Verlegenheit sein vor allem für schüchterne Schüler, die nicht sehr gut im Unterricht sind.

Eine wichtige Rolle beim Unterricht kommt also der Muttersprache zu, und zwar auf allen Ebenen der Unterrichtsgestaltung. "Einerseits lassen sich zahlreiche Unterrichtsschritte mit Hilfe der Muttersprache der Lerner ökonomisieren, zum anderen beschleunigt der funktionale und formale Sprachvergleich den Aufbau von Sprach- und Sprachlernbewusstsein" (Barkowski, 1995:362). Die Verwendung der Muttersprache macht die Lernenden aktiv und gibt ihnen ein Selbstvertrauen im Unterricht. Mit der Einbeziehung der Muttersprache steigert sich das Interesse, um die Zielsprache zu erlernen. Aber die Muttersprache ist dann angemessen, wenn die entspannte Lernatmosphäre davon profitiert. Die Erstsprache hat "die L1 hat eine nützliche Rolle, indem sie die Lernenden um eine höhere Leistung bei der L2 zu erreichen unterstützt" (Nation, 2003: 3). Nation (2003: 5) fasst zusammen "alle Argumente die gegen die Benutzung der L1 gemacht werden gelten dann auch für Bildern, realen Objekten, und Demonstration im Unterricht" und meint, dass "die L1 sollte wie die anderen Unterrichtsmaterialien als ein nützliches Phänomen gesehen werden. Die L1 soll dann verwendet werden wenn es nötig ist; eine Überverwendung der L1 ist zu verhindern". Wie Nation warnt auch Butzkamm "[...] daß der Einsatz der Muttersprache stets wohl bedacht und wohl dosiert sein muß, damit das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit des Unterrichts gewahrt bleibt" (Butzkamm, 1996: 1). Es ist wichtig mit einer genauen Dosierung der Erstsprache den Fremdsprachenunterricht mit den geeigneten Methoden und Techniken zu organisieren. Denn die Erstsprache "ist eine wichtige Voraussetzung für die Aneignung jeder weiteren Sprache" (Apeltauer, 1997: 112). Die Muttersprache und die Fremdsprache stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Die Muttersprache ist eine unumgängliche Grundlage für den weiteren Aufbau von Fremdsprachen. Natürlich wird bei der Behauptung der Verwendung der L1 nicht vergessen,

dass die Fremdsprache der vorrangige Ziel beim Lehren ist. Jeder Fremdsprachenlerner muss das Erlernete verwenden, so dass sie ganz gut die Wurzeln im Gedächtnis des Lerners schlagen kann. Aber das Gedächtnis hat nicht nur das zu Erlernende Sprache im Sinn, sondern all seine Erfahrungen und das wichtigste ist, dass diese Erfahrungen mir der Erstsprache gemacht wurde (Butzkamm, 2003: 187).

Stern (2002: 7) gibt im didaktischen Sinne einen Grundsatz: "So viel in der L2 wie möglich, so viel in der L1 wie nötig". Für den Gebrauch der Muttersprache gibt es ein sinnvolles Kriterium. Dazu Schwerdfeger (2001: 57) "der Einsatz der Muttersprache ist immer dann sinnvoll,

- wenn dadurch das Verständnis erleichtert oder erst ermöglicht wird und
- wenn dadurch der Lernprozess verkürzt wird".

Ein wichtiger Ziel eines Fremdsprachenunterrichtsprozesses sollte "[...] die mitgebrachten Sprachen der Lernenden zuzulassen, ihnen Raum zu geben, so dass die Lernenden in der Lage sind, die neue Sprache in ihre schon bestehende sprachliche Identität einzuordnen und aufzunehmen [sein]" (Krumm, 2008: 4).

Der Fremdsprachenlerner

Der Fremdsprachenlerner ist mit dem Erwerb seiner Muttersprache für die Fremdsprache in allen Phasen (kognitiv-emotional-didaktisch) bereit. Gute Erstsprachenkenntnisse sind gute und große Voraussetzungen für das Erlernen einer Fremdsprache. Çelebi (2006: 297) ist auch dieser Ansicht und äussert dass,

das Scheitern bei dem Fremdsprachenunterricht hängt an erster Stelle von dem Scheitern der Muttersprache ab, [...]. Für eine gute Fremdsprachenbildung ist ein gutes Muttersprachenniveau sehr wichtig. [...] Wer keine gute Muttersprachenkenntnisse hat, kann dann auch nicht das gewünschte Fremdsprachenniveau erreichen. Es gibt keine wissenschaftliche Forschung, die das Gegenteil zeigt.

Das Erlernen einer fremden Sprache ist “abhängig vom Entwicklungsgrad der Erstsprache” (Wygotski, 1971, zit. nach Apeltauer, 1997: 77). Das muttersprachliche System ist sehr wichtig für den Fremdsprachenunterricht. Die Tatsache zeigt, dass jeder Fremdsprachenlerner bereits am Anfang “ein höchst leistungsfähiges sprachliches System verfügt” (Lane, 1972: 54). Deshalb sollte es keine Defizite bei der Erstsprache des Fremdsprachenlerner geben. In diesem Kontext erklärt auch Köksal (2006: 1) “eine gute Beherrschung der Muttersprache gibt jemandem die kognitive, kulturelle Grundlage beim Erlernen einer anderen Sprache; Wer nicht seine Muttersprache gut beherrscht, kann auch keine anderen Sprachen gut lernen”. Also ist das Niveau der L1 für das Erlernen von L2 im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Die Erstsprache ist beim Erlernen jeder weiteren Sprache vorhanden bzw. anwesend und aktiv. Die Erstsprache und die Fremdsprache stehen in einer positiven Wechselwirkung. Natürlich kann das nur möglich sein, wenn man den richtigen Weg geht. Findet man diesen richtigen Weg, kann man die Dynamik zwischen der Erstsprache und Fremdsprache vom dunkeln befreien und im Fremdsprachenunterricht scheitern lassen. Wenn die Lernenden einen falschen Weg einschlagen, muss also der Lehrende den Lernenden den richtigen Weg zeigen, wo Fehler sein können und so Problemlösungsstrategien entwickeln. Es ist nichts mehr zu machen wenn “das traditionelle Prinzip der Einsprachigkeit, das auf bloße Vermeidung der Muttersprache, und [...] den Unterrichtserfolg immer wieder gefährdet” (Butzkamm, 1996: 1). Die Problematik des Nichtverstehens fängt in diesem Punkt an: “Wenn Schüler aber nicht verstehen, ist dies verschwendete Unterrichtszeit, führt zu Angst und Frust, [...]” (Butzkamm, 1996: 1). Die Sprachlerner haben im Fremdsprachenunterricht ein Recht auf Klarheit bzw. Verstehen durch ihre Erstsprache bei neuen Informationen über die neue Sprache die Lerner haben ein Recht dafür ihre Meinungen im Unterricht so klar wie möglich auszudrücken. Aus diesem Grund sollte noch im Grundniveau die Muttersprache mit der Fremdsprache im Unterricht als eine Methode gemischt verwendet werden[...].” (Atkinson, 1987: 244 zit. nach Meyer, 2008: 150). Sie fordern eine Erklärung in diesem Kontext um die Verständlichkeit des Unterrichts und in dieser Weise haben

sie auch im Unterricht die Chance mit ihrer Erstsprache sich zu äußern, denn “die Muttersprache ermöglicht dem Lerner seine Gedanken und Ideen im Unterricht zu äußern[...] Das Verstehen im Fremdsprachenunterricht verringert die Angst der Lerner und erhöht ihre Motivation” (Meyer, 2008: 151). In einem nur zielsprachigen Unterricht kommt es zu seriösen Problemen. Oft “[...]klagen Schüler über erhebliche Verständnis-schwierigkeiten im fremdsprachlichen Fächern, kritisieren, daß oft über ihre Köpfe hinweg unterrichtet wird, [...]” (Butzkamm, 2003: 186). Die Lerner fühlen sich “bei einsprachigen Erklärungen oft im Stich gelassen” (Butzkamm 2003, 178). Und noch schlimmer wird der Zustand, wenn dadurch Lernangst sich zeigt “[...] das Fehlen der Erstsprache des Schülers kann das Angstniveau zum Fremdsprachelernen erhöhen. Brown äußert, dass Sprachangst beim Fremdsprachenlernen eines der stärksten und einflussreichen affektiven Gefühlen ist” (Brown, 2000: 150; zit. nach Meyer, 2008: 151).

Einsprachiges Unterrichten ohne Zuhilfenahme der Muttersprache ist zwar äußerlich möglich, einsprachiges Lernen aber eine innere Unmöglichkeit. Niemand kann sein Vorwissen einfach abschalten. Für den Anfänger postulieren wir eine ununterdrückbare ‘stille’ Präsenz der Muttersprache auch bei absoluter Einsprachigkeit des Unterrichts. [...] Wenn die Muttersprache in der Fremdsprache nicht mitdenken würde (bis diese sich allmählich verselbständigt), könnten die Schüler überhaupt nicht mitdenken! (Butzkamm, 2003: 177).

Butzkamm (2003:186) äußert, dass es

nicht [nur] um eine unverkrampfte Mitbenutzung und vorsichtige Tolerierung der Muttersprache [geht], sondern um eine radikale Neubewertung und damit auch um die Mitverwendung ausgefeilter bilingualer Techniken im Rahmen eines fremdsprachlich durchgeführten Unterrichts. Dazu kommen dann noch die native speaker, die die Muttersprache ihrer Schüler gar nicht kennen.

Im didaktischen Sinne dienen die Fremdsprachenlehrmethoden und-ansätze als wichtige Wegweiser beim Lehren und Lernen einer fremden Sprache. Jede Methode bzw. Ansatz hat ihre eigene Fremdsprachenlehrintention zum Erfolg beim Lehren und Lernen. Sie haben teils sich schneidende teils differenzierte Meinungen über das Fremdsprachenlehren. Auch für die Einbeziehung der Erstsprache ist es der Fall, dass sich die Meinungen unterscheiden. Im Folgenden werden die Fremdsprachenlehrmethoden und-ansätze im Zusammenhang zur Intention der Einbeziehung der Erstsprache ins Fremdsprachenlehrprozess bearbeitet.

Die Fremdsprachenlehrmethoden im Kontext der Erstsprache

Zur Verwendung der Muttersprache in den Fremdsprachenklassen gibt es verschiedene Meinungen, die für und gegen die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht sind. Einige Fremdsprachen-lehrmethoden und -ansätze

sehen in verschiedenen Perioden die Muttersprache als eine Barriere oder als eine Hilfe.

Bei der Grammatik Übersetzungsmethode war das Ziel der ersten Untersuchungen über das Fremdsprachenlehren und -lernen anfangs die Regeln einer Sprache zu analysieren. Wie auch vom Namen dieser Methode abzulesen ist, hatte die Grammatik die Führungsrolle. Auf sie bezieht sich in erster Linie die Entfaltung von 'Sprachwissen' und sie strukturiert auch die Lehrstoffprogression" (Neuner und Hufeisen, 2001 -Teil 5, Abschnitt 5-: 4). Wenn auch gestern, aber auch heute diese Methode heftig kritisiert wird, nehmen wir mit Edmondson und House (2000: 116) an,

dass sie immer noch eine gewisse Gültigkeit hat. Man kann nicht sagen, dass diese Methode vollkommen erfolglos im Fremdsprachenlehrprozess war und ist. Insbesondere zwei Lernprinzipien haben immer noch eine gewisse Gültigkeit: daß das Sprachenlernen ein kognitiver Lernprozeß ist und daß eine Fremdsprache durch die Muttersprache gelernt wird.

Die direkte Methode brachte zum ersten Mal den Gedanken des Verbots in den Vordergrund: Kein Wort Muttersprache im Fremdsprachenunterricht! Dieses Prinzip der Einsprachigkeit ignorierte die muttersprachliche Identität des Lernalters. Es ist fast ein Auftreten gegen die Natur, da die Muttersprache das Wertvollste für ein Individuum ist. Nach dieser Methode ist die Muttersprache nicht ein Potential für den Fremdsprachenunterricht, sondern eher eine Barriere oder eine Interferenzquelle, die immer wieder alle Anstrengungen im Fremdsprachenunterricht mit ihren dazwischentreten verdirbt. Die Erstsprachen der Lernenden existierten also mit der direkten Methode nicht mehr im Fremdsprachenlehr- und Lernprozess (vgl. Hufeisen, 1991:18). Aber es dauerte also nicht lange bis eine Reaktion zu der direkten Methode kam.

Diese Reaktion wurde als ein kognitiver Ansatz benannt, der die kognitive Leistung des menschlichen Gehirns in den Vordergrund brachte. Dieser Ansatz entwickelte sich mit den Fortschritten der Gedächtnisforschung. Die kognitiven Leistungen des Lernens wurden in den Vordergrund gebracht. Mit diesem Ansatz kamen viele Phänomene in den Lehrprozess und selbstverständlich auch die Erstsprache, die schon im Gedächtnis ihren festen Platz hat. So nannte man die Erstsprache als eine wichtige Hilfe beim Erlernen der neuen Sprache. "Nicht nur die Muttersprache soll Eingang in den Fremdsprachenunterricht (FSU) finden, sondern auf vorher gelernten Sprachen soll aktiv und bewusst beim Erwerb einer weiteren zurückgegriffen werden"(Hufeisen, 1991: 18f). Kognitives Lernen bedeutet also, dass die "bewussten Bezüge zwischen der Sprachstruktur, dem Sprachgebrauch und der Soziokultur der Muttersprache, der ersten Fremdsprache [...] hergestellt werden. Ein Schwerpunkt liegt deshalb auf Verfahren wie Vergleichen und Besprechen von Analogien bzw. Unterschiede (Transfer/Interferenz)" (Neuner und Hufeisen, 2001, -Teil I, Abschnitt 2-:182).

Die Entwicklung von kommunikativen Ansätzen durch die Erforschung der Pragmalinguistik, öffnete die Tür und akzeptierte die Verwendung von L1 in den Lehr- und Lernsituation. Die Erstsprache wurde als ein Medium bzw. ein Moderator für das Lernen und als Strategie, die dazu beitragen kann, um eine effektive Kommunikation zustande zu bringen (vgl. Papaefthymiou-Lytra, 1990). Der kommunikative Ansatz gibt eine noch flexible Unterrichts Atmosphäre, wo die Muttersprache nicht draußen vor der Tür steht. Dennoch ist es offen, ob man mit diesem Ansatz die Verwendung der Erstsprache als eine didaktische Ressource benutzen kann.

Nach der Behandlung der Fremdsprachenmethoden- und Ansätze sieht man ein Dilemma zwischen den didaktischen Sichtweisen dieser Methoden und Ansätze. Manche Sprachwissenschaftler nehmen Stellung an der Verwendung der Erstsprache im Lehrkontext und geben der Erstsprache einen stabilen Platz, während andere scharfe Verbannungsmeinungen zur Einbeziehung der Erstsprache haben. In der Fremdsprachelehrforschung bilden sich neben den entwickelten Fremdsprachenlehrmethoden auch Hypothesen und Theorien für noch erfolgreiche Fremdsprachenlehr- und Lernensituationen. Im Folgenden werden einige Theorien und Hypothesen bearbeitet und auch ihre Sichtweise über die Integration der Muttersprache befragt und behandelt.

Die Fremdsprachenlehrtheorien und Hypothesen im Einbeziehungs-Kontext der Erstsprache

Im Laufe der Sprachlehrforschungen entwickelten sich neben den Methoden auch Hypothesen für den Fremdsprachenlehr- und Lernprozess.

Die Kontrastivhypothese "konstatiert einen engen Zusammenhang zwischen der Muttersprache (altes Wissen) und der Fremdsprache (neues Wissen) in der Weise, daß die Muttersprache der Fremdsprache proaktiv ihre Merkmale aufzwingt und damit zu typischen Fehlern in dieser führt" (Müller, 1995: 38). Sie meint, dass die sprachlichen Eigenschaften einer Zielsprache als leichter gelernt werden können, welche in ihrer Struktur der Erstsprache ähneln. Und im Gegensatz unterschiedliche Eigenschaften zwischen den beiden Sprachen führen in diesem Sinn zu Lernschwierigkeiten und sind die Hauptquelle für Interferenzen (vgl. Edmondson und House, 2000: 223). "Elemente und Regeln, die in Grundsprache und Zielsprache identisch sind, können leicht und fehlerfrei erlernt werden; unterschiedliche Elemente und Regeln bereiten dagegen Lernschwierigkeiten und führen zu Fehlern" (Bausch und Kasper, 1979: 5 zit. nach Henrici, 1996: 94). Aber aus der didaktischen Sicht ist man einig, dass eine kontrastive Arbeit zwischen der Mutter- und Zielsprache sehr vorteilhaft ist. Seit den 80er Jahren wird dem Transfer von L1-Strukturen wieder Wert beigemessen. Das Ziel ist nicht mehr

bloß festzustellen, ob und wann L1-Strukturen in eine L2 transferiert werden, sondern man möchte erstens die kognitiven Lernstrategien beschreiben, die einen Lerner dazu veranlassen, bewusst auf L1-

Strukturen in der L2-Produktion zurückzugreifen, und zweitens die diskursiven und pragmatischen Rahmenbedingungen zu untersuchen, in denen Lerner unbewusst L1-Strukturen in die L2 transferieren (Kaltenbacher, 2001: 29).

So redet man in dieser Zeit immer wieder vom bewussten Transfer der Erstsprache beim Erlernen einer fremden Sprache. Es ist eine ganz natürliche Sache “[...] daß L2-Lerner auf das ihnen bekannte linguistische System ihrer L1 zurückgreifen, um einen Mangel an L2-Kompetenz wettzumachen, [...]” (Kaltenbacher, 2001: 36). So kommt es zu einer Interferenz, was zu heilen sehr schwierig sein kann. Diesen Transfer macht der Lerner ganz bewusst von seinen vorhandenen Kenntnissen, da er keinen anderen Ausweg für dieses Problem sieht. Hier kommt die Lehrkraft in den Vordergrund, wo er den neuen Fremdsprachelerner richtig mit den geeigneten Techniken orientiert und seine muttersprachlichen, aber auch vorhandenen Sprachkenntnisse richtig und effektiv in den Prozess einbezieht. Es ist möglich mit einem gut organisierten bewussten Lernprozess die Interferenzen zu einem positiven Transfer zu verwandeln.

Den Wert des positiven und systematisch-zielorientierten Transfers von vorhandenen Sprachkenntnissen sprach die Interlanguage Hypothese von Selinker (1972) aus. Die Sprachfehler werden nicht durch Vermeidung bzw. Verbot der Erstsprache, sondern durch zeitlich flexible fremdsprachliche Bearbeitungen im Prozess gelöst. Nach dieser Hypothese bildet der Lerner “beim Erwerb einer zweiten Sprache [...] ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist” (Bausch und Kasper, 1979: 15 zit. nach Edmondson und House, 2000: 232). Dieses Merkmal wird auch in der Kontrastiv-Hypothese als Transfer bezeichnet. Auch “im Rahmen der sog. “Interlanguage“-Hypothese spielt das für die kontrastive Analyse zentrale Konzept des Transfers eine wichtige Rolle [...]” (Edmondson und House, 2000: 232). “Wie andere natürliche Sprachen sind auch “Zwischensprachen” systematisch und variabel aufgebaut; sie sind durchlässig, sie lassen eine Veränderung ihrer Regeln durch lernerspezifische Prozesse und Strategien zu” (Henrici, 1996: 524). Auch bei dieser Hypothese ist es klar wie wichtig der Transfer aus den vorhandenen Sprachen, speziell aus der Erstsprache transferiert und sie in den Prozess fest integriert.

Die Interdependenzhypothese (Schwellenniveau-Hypothese) von Cummins (1981) hat die Basis einer gegenseitigen Stützung der Erstsprache und der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht. Ihre Devise lautet: *Je besser die Muttersprache, desto besser das Fremdsprachenlernen*. Diese Hypothese ist für die Einbeziehung der Erstsprache von Bedeutung, da sie auf das Zusammenspiel bzw. die Wechselwirkung andeutet. Die muttersprachliche Kompetenz hat hier eine wichtige Rolle, was zu einem besseren Erlernen einer Fremdsprache führen kann. Die Erstsprache und die Fremdsprache stützen sich gegenseitig im Prozess. Die Erstsprache ist hier die wichtigste Grundlage für den fremdsprachlichen Erfolg.

Cummins (1981) meint, wenn nur ein bestimmter Schwellenwert beim L1-Erwerb erreicht ist, wirkt sich Zweisprachigkeit nicht negativ aus (hohe Kompetenz in L1, schwächer in L2) und erst wenn die 2. Schwelle überschritten ist, zeigen sich positive kognitive Effekte (hohe Kompetenz in L1 und L2). Es ist also festzustellen, dass diese Hypothese diese Interdependenz im kognitiv-akademischen Bereich der Sprachen es möglich macht, die Kompetenzen von einer Sprache in die andere zu übertragen (vgl. Butzkamm, 1993: 51).

Im Jahre 1982 kam Krashen mit seiner Monitortheorie in der Sprachlehrforschung in den Vordergrund. Seine Theorie hat fünf Hypothesen, aber für diese vorliegende Untersuchung hat aus didaktischer Sicht die *Input-Hypothese* und aus der kognitiv-motivationalen Sicht die *Affektiver-Filter Hypothese* Priorität. Als *Input* wird "was im Gedächtnis ankommt, aber noch nicht rein kommt" bezeichnet. Irgendwie steht die neue Information vor der Tür und wartet, ob man ihr die Tür aufmacht. Für die vorliegende Untersuchung ist das verständliche Input wichtig, dass sich mit der Integration der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht überschneidet. "Der Mensch erwirbt Sprachen nur durch das Verstehen von Mitteilungen oder die Aufnahme von verständlichem Input" (Krashen, 1982: 20 zit. nach Edmondson und House, 2000: 269). Die Input-Hypothese scheitert, "weil sie die grammatische Wirkungslosigkeit eines bloß situativen Verstehens dessen, was gemeint ist, verkennt.[...], in dem der Lernende aktiv nach Lösungen sucht und durch vielerlei Rückmeldung erfährt, wie und wo er seine Worte setzen muß" (Butzkamm, 1993: 32). Eine Kritik kam zu der Input- Hypothese, wo die "Sprachlehre offensichtlich für Krashen eine begrenzte Rolle [spielt]. Wo er andeutet, dass die Fähigkeit zur Sprachproduktion [sich] von selbst [entwickelt]. Sie wird nicht direkt gelehrt" (Krashen, 1982: 20 zit. nach Edmondson und House, 2000: 269). Die Kritik zu dieser Hypothese äußert "Wenn verständliches Input allein den Spracherwerb verursacht, dann müßte man sich fragen, weshalb sich unter ähnlichen Inputbedingungen (z.B. bei Schülern derselben Klasse) nicht der gleiche Lernerfolg ergibt" (Edmondson und House, 2000: 285). Verständliches Input kann z.B. durch "Verstehenshilfen" im Fremdsprachenunterricht zustande kommen. Aber reicht denn nur das verständliche Input im Unterricht oder verstehen alle Lernenden das gleiche? Die Erklärung zu dieser Frage befindet sich in seiner Affektive- Filter-Hypothese. Wenn man auch viel kritisiert, gibt es wichtige Punkte bei der Input Hypothese.

Nach der Affektive – Filter- Hypothese muss das "Fremdsprachenunterricht so gestaltet werden [...], daß das "High Input" zusammen mit "Low Filter" ermöglicht wird" (Edmondson und House, 2000: 287). Affektive Filter (z.B. Angst, Motivation) können Zugänge zum Erwerbsmechanismus blockieren bzw. fördern. Der Unterricht kann allenfalls verständlichen Input bereitstellen. So können affektive Faktoren sowohl eine negative Rolle beim Spracherlernen spielen, aber auch positive.

[...] die affektive Filter Hypothese impliziert, dass Fremdsprachenlerner oder genauer gesagt die Erwerber einer Fremdsprache können beim Erlernen einer Zielsprache diese Sprache beim Lernen je nach Gefühl wie Wut oder Langweile filtern oder blockieren.[...]Die Lerner, die im Lernprozess frustriert, wütend oder gelangweilt sind können das Lernen der Fremdsprache abbrechen (Meyer, 2008: 148).

In diesem Sinn besagt diese Hypothese, “daß Lerner aus verschiedenen affektiven Gründen (Ängstlichkeit, niedrige Motivation usw.) vorhandenes Input nicht nutzen. Ein “Filter” wird zwischen dem Input und dem Spracherwerbsmechanismus eingesetzt. Je höher der Filter, desto weniger erreicht der Lerner; dies müßte also heißen, daß aus dem Input wenige Intake resultiert” (Edmondson und House, 2000: 286). Hier wird die Erstsprache also selbst zu einem Instrument als ein Widerstand gegen einen hohen Filter. So kommen die negativen Gefühle wie Frustration, Angst weniger zustande, die einen hohen Filter verursachen können. Mit einem hohen Filter ist nichts zu erreichen, denn es behindert vollkommen das Erlernen.

Die wichtigste Aufgabe der L1 ist den affektiven Filter der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu senken. [...] die Verwendung der L2 allein im Unterricht bringt Verwirrung und Angst zustande. Wenn diese Angst zu einem großen Niveau erreichen sollte, erhöht sich der affektiver Filter (Meyer, 2008: 147).

Die affektive- Filter-Hypothese hat teils eine Parallelität mit der affektiven Variablenhypothese, in den 80er Jahren als ein neuer Aspekt von Gardner& Lambert (1972) entwickelt war. Beide äußern den Wert der Emotionen bzw. Gefühle der Lernenden beim Erlernen einer Fremdsprache. Mit diesem Aspekt der affektiven Variablen erhielt die Motivation ihren wichtigen Platz beim Fremdsprachenlehr- und Lernprozess. Laut Gardner (1982) beeinflussen und verbessern diese Einstellungsvariablen auch die Spracherhaltung, und zwar dadurch, dass motivierte Sprachlerner auch nach dem formalen Unterricht jede Möglichkeit suchen und nutzen, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten zu trainieren und zu verbessern (vgl. Müller, 1995: 24). Eine hohe Motivation fördert eine höhere Lernbereitschaft und eine noch intensive Anwendung der Fremdsprache (vgl. Gardner et. al., 1987: 42). Die Motivation ist ein sehr wichtiger Schlüssel beim Fremdsprachenlernen, dass den Erfolg fördert. Dieses wichtige Konstrukt wird im Folgenden in Verbindung der kognitiv-motivationaler Sichtweise vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird die Interaktion zwischen der Kognition und der Motivation bearbeitet.

Einbeziehungsgründe Aus Kognitiv-Motivationaler Sicht

Wenn sich jeder Mensch mal Gedanken machen würde was für einen Wert seine Muttersprache hat so müsste man bis in die ersten Jahre seines Lebens

hineinlaufen. Durch seine Erstsprache gewinnt das Individuum “die Kontrolle über seine Umwelt, die Muttersprache verleiht ihm die Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft, und sobald diese vitalen Ziele erreicht sind, mögen die Gründe, in einer weiteren Sprache zu kommunizieren, unvergleichlich weniger zwingend erscheinen” (Mackey, 1965 zit. nach Wiczerkowski, 1971: 95). Die Muttersprache ist ein Teil eines Individuums. Der Mensch entdeckt die Welt mit Hilfe seiner Muttersprache. Sie spielt eine zentrale Rolle im Spracherwerb. Jeder Mensch kennt das positive Gefühl etwas zu wissen, weil dieses Wissen ein Weg bzw. eine Lösung bei einem Lernverhalten sein kann. Und wenn man schon etwas weiß, möchte man mehr darauf tun. Aber wenn man nichts in einem Kontext oder Situation weiß, treten die negativen Gefühle (Angst, Unsicherheit, Frustration usw.) ganz schnell hervor. Das vorhandene Wissen ist also das Gefühl der Sicherheit des Lerners. Die Erstsprache kann als ein Vorwissen bzw. eine Erfahrung das Gefühl der Sicherheit im Fremdsprachenunterricht erwecken. Es ist nicht zu verhindern, dass “jede neue Sprache [...] auf die schon vorhandene Muttersprache [trifft]. In ihr und durch sie hat [der Lerner] Erfahrungen gemacht, Kenntnisse erworben und ein Netz von Begriffen geknüpft, in das jederzeit neue Begriffe hineingeknüpft werden können. [Der FSU] das Netz weiter, baut es aus, verdichtet und verfeinert es” (Butzkamm, 2005: 32). Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ändert sich nicht mit der Verwendung der Muttersprache und sie übernimmt sogar eine Mission, indem die Lernenden durch sie aktiver werden und gibt ihnen ein Selbstvertrauen im Unterricht. Ein weiteres Ziel ist also auch mit der Erstsprache eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen. Mit der Einbeziehung der Muttersprache steigert sich auch das Interesse um die Zielsprache zu erlernen. “Wir begreifen: Das A und O einer guten Schule ist immer der gute Unterricht, in dem Schüler gemeinsam mit Freude lernen (Butzkamm, 2008: 1). Im Klassenraum sind die “Schüler frustriert, weil über ihre Köpfe hinweg geredet wird, [...]” (Butzkamm, 1993 im Vorwort zur Neubearbeitung, 2002). Deshalb müssen die Fremdsprachenlehrer ihre Sichtweise ändern und “die Muttersprache als Aktivposten ansehen und ausbeuten, und nicht nur als ständige Bedrohung, Ausweg und Fluchtweg” (Butzkamm, 1998: 1) sehen.

Emotionen haben für Aneignung einer fremden Sprache eine große Bedeutung, weil sie die kognitive Verarbeitung steuern und die Speicherung erleichtern (vgl. Engelkamp, 1985: 346; in Apeltauer, 1997: 105). Im Sinne der kognitiv-motivationalen Wechselwirkungen beim Fremdsprachenlernen ist es nicht zu vergessen, dass die Emotionen mit dem Gedächtnis eng verknüpft sind. “Every emotion is associated with memory recall, and emotion is usually generated by memories” (Heath, 1986: 8). Jede Lehrkraft weiß, dass das Lernen “immer dann am befriedigendsten ist und häufig auch am besten gelingt, wenn es “Spaß macht”, wenn also positive Vollzugsanreize vorhanden sind” (Hartinger und Fölling-Albers, 2002: 35).

Spaß und Erfolgserlebnisse sorgen für eine lernpositive Hormonlage und damit für ein reibungsloses Funktionieren der Synapsen und des

Kontaktes zwischen den Gehirnzellen. Daher werden mit positiven Erlebnissen verknüpfte Informationen besonders gut verarbeitet und verstanden und ebenfalls wieder vielseitig (und somit »anwendungsbereiter«) im Gedächtnis verankert (Vester, 1975: 142).

Die Motivation verstärkt das Lernen so dass, “unsere Gehirnzellen sich intensiver mit jener ankommenden Information beschäftigen” (Vester, 1975: 136). Auch die Gedächtnisforschung beweist seit langem, dass “es keine kalte Informationsverarbeitung [gibt]. Was wir auch tun, Gefühle sind immer mit im Spiel” (Butzkamm, 1993: 146). Beim Lernen einer Fremdsprache “verbinden sich [also] [...] kognitive Prozesse mit anderen mentalen Zuständen oder Prozesse wie Emotionen, Interessen, motivationalen und sozialen Faktoren usw. sowie mit motorischen Handlungen” (Börner, 1998: 29). Der emotionale Zustand des Fremdsprachenlerner zeigt sich als seine Motivation gegenüber einer neuen Sprache.

Heute ist der Fremdsprachenunterrichtsprozess darauf gerichtet, “die Emotionen der Lernenden “zuzulassen”. Emotionen sind bei Menschen immer vorhanden- gleichgültig, wo sie sich aufhalten- warum sollten sie also im Fremdsprachenunterricht unberücksichtigt bleiben” (Schwerdfeger, 2001: 35). Kleppin (2004: 3) sieht die Motivation speziell für das Erlernen einer Fremdsprache als “eine vorhandene positive Einstellung zur Zielsprache bzw. vorhandene Gründe und Ursachen für das Erlernen einer Fremdsprache”. Eine hohe Motivation fördert eine höhere Lernbereitschaft und eine noch intensive Anwendung der Fremdsprache. Im universitären Bereich kamen Albayrak; Serindağ (2007) zu den Ergebnissen, dass positive Einstellungen zu einem garantierten Fremdspracherlernen und die negativen Einstellungen dagegen zu einem Fremdsprachverlust führen können. Deshalb muss die Lehrkraft die Motivation der Lernenden immer berücksichtigen und mit geeigneten Motivationstechniken den Unterricht durchführen. Auch die Emotionsforschung nimmt an, dass die Emotionen “als integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu verankern [...] sind. Da das Fremdsprachenunterricht [...] aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt [ist]” (Schwerdfeger, 1997: 587).

Es ist nahezu unmöglich Motivation im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernprozessen isoliert zu betrachten. In der Fachliteratur wird Motivation als ein affektiver Faktor zum Fremdsprachenlernen und -lehren für vieles verantwortlich gemacht. Sie beeinflusst die Wahl eine bestimmte Fremdsprache zu lernen, den Lernprozess, das Verhalten im und nach dem Unterricht, den Lernerfolg, die Benutzung geeigneter Lernstrategien oder auch die Behaltensleistung (vgl. Dörnyei, 1994a; Gardner und Trembley, 1994a; McIntyre und Charos, 1996; Oxford und Shearin, 1994). Dörnyei (1998: 117) betont, dass “die Motivation wird allgemein akzeptiert [...] sie hat eine Schlüsselfunktion beim

Erfolg der (L2) Fremdsprachenunterricht. Die Motivation gibt den primären Impuls und die Kraft beim Erlernen einer Fremdsprache, die den Lernprozess unterstützt”.

Es wurde festgestellt daß tatsächlich ein kausaler Zusammenhang zwischen hoher Motivation und erfolgreicher Aneignung einer fremden Sprache besteht. Allerdings scheint sich Lernerfolg auch positiv auf Motivation auszuwirken (vgl. Gardner, 1983: 229). Allgemein gilt Motivation heute als “ Schlüssel zum Lernerfolg” (vgl. Brown, 1980: 112; in Apeltauer, 1997: 111). Heute weiß man, dass sich Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache “für erfolgreiches Fremdsprachenlernen mitverantwortlich [ist]” (Riemer, 2004: 35).

Wie es schon vorher betont ist, arbeitet das kognitive System beim Erlernen einer Fremdsprache mit den Emotionen bzw. Gefühlen zusammen. Motivationale und emotionale Aspekte sind im kognitiven Bereich bei der Verarbeitung von neuem Wissen immer aktiv und stets bereit den Lernprozess positiv oder negativ zu beeinflussen. Die Motivation setzt die Emotionen frei und führt zur Interessen-entwicklung im Fremdsprachenunterricht. Sie sorgt dafür, dass das Lernziel mit Freude verfolgt wird. Die freigesetzten Emotionen steuern die Aufmerksamkeits-prozesse, d.h. sie wirken auf das Bewusstsein ein und bringen dadurch kognitive Prozesse in Gang. Das Erlebnis des Wissenszuwachses ist wiederum eine neue Quelle der Motivation und führt zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes. Man kann also sagen, dass die positive Motivation einen sich selbst verstärkenden Kreislauf in Gang setzt, der für den Lernprozess überaus förderlich ist:

- Motivation setzt positive Emotionen frei,
- Positive Emotionen bringen kognitive Prozesse in Gang,
- Kognitive Prozesse führen zu Erkenntnissen,
- Und diese verstärken ihrerseits die Motivation (vgl. Schumann, 2004: 264).

Wie Schumann oben andeutet, kann man ohne die Berücksichtigung der kognitiv-motivationalen Wechselbeziehung nicht von einem dauerhaften Fremdsprachenlernerfolg reden. “So wie es keinen emotionalen Zustand frei von kognitiven Elementen gibt, so gibt es auch keine Informationsverarbeitung ohne emotionale Aspekte” (Edelmann, 1988: 99).

Zusammenfassend kann man sagen, dass “ die Motivation der Lernenden im Anfangsunterricht nicht nur durch die Aktivierung von deren Vorwissen, sondern auch durch den effektiven Einsatz von Lernstrategien, die Schaffung emotionale Zugänge und durch die Anknüpfung an vorhandene Lernerfahrungen gefördert und dauerhaft erhalten werden[soll]” (Neuner und Hufeisen, 2001 -Teil 5, Abschnitt 5-: 23). Die Motivation hat also den Einfluss auf die Informationsspeicherung und Gedächtnisbildung als ein Zusammenwirken von Kognition und Motivation. Es lässt sich sagen: “So wie es keinen emotionalen Zustand frei von kognitiven Elementen gibt, so gibt es auch keine

Informationsverarbeitung ohne emotionale Aspekte" (Edelmann, 1988: 99). Denn die Motivation des Lernenden ist mit seinen Emotionen in einer engen Beziehung und die Emotionen des Menschen sind eng mit dem Gedächtnis verknüpft. Für das Ziel dieser vorliegenden Arbeit ist es wichtig diese Dynamik der Kognition, Emotion und Motivation mit Hilfe der Erstsprache zu nutzen und den Fremdsprachelerfolg und die Lernmotivation der Lernenden zu fördern. Aus dieser Sicht kann die Erstsprache einer der wichtigsten Antriebsfaktoren für das Fremdsprachelernen werden. Es ist auch klar, dass die emotionale Lage des Lernenden bei der kognitiven Verarbeitung eine wichtige Rolle spielt. So sollte die Lehrkraft sich Gedanken machen, welche affektive Faktoren von Bedeutung sind und diese nicht außer Acht lassen. Die Fremdsprachenlehrforschung kam zu wichtigen Untersuchungsergebnissen, die die Einbeziehung der Erstsprache unterstützen.

Einbeziehungsgründe Aus Der Forschungssicht: Stützende Untersuchungsergebnisse

Die Problematik des Nichtverstehens im Fremdsprachenunterricht wird immer seriöser. Die empirischen Forschungsergebnisse der modernen Fremdsprachendidaktik und die neuesten psycholinguistischen Erkenntnisse zeigen,

wie wichtig und notwendig es aus der Sicht der Aneignung von Fremdsprachen ist, die bereits vorhandenen sprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen sowie Erfahrungen der Lernenden in den Lernprozess der neuen Fremdsprache einzubeziehen. [...] Lernenden sollte man im Fremdsprachenunterricht mehr Raum geben, damit sie sich mit den Sprachen, die sie bereits können, regelmäßig auseinandersetzen. In vielen [Fremdsprachenlehrprozessen] herrschen jedoch die alten Routinen, strikte Einsprachigkeit ohne Rücksicht auf die bereits erworbenen, gelernten weiteren Sprachen (Boocz-Barna, 2007: 1).

Ahn (2000) äußert z.B. nach seiner Untersuchung, dass Fremdsprachenlernende " nach tausend Stunden Englischunterricht, können sie immer noch nicht auf Englisch kommunizieren" (zit. nach Dash, 2002: 3). Dieses Ergebnis ist auch einer der Untersuchungsgründe dieser vorliegenden Arbeit. Da auch dieser Zustand im Umkreis dieser Arbeit der Zustand so ist und gedacht wird das die Integration der Erstsprache eine Lösung sein kann. Auch die Untersuchung von Dash (2002: 8f.) zeigt den negativen Einfluss der Einsprachigkeit im Unterricht " die Mehrheit der Lernenden bei der Kangwon Befragung haben angegeben, dass sie nicht genug Englisch sprechen können, weil Englisch sehr schwer ist und dass sie Angst haben Fehler zu machen[...] Viele Lerner wussten nicht was sie in diesen Zeiten machen sollten und waren deshalb unruhig[...] wegen dem mangelnden Verstehen im Unterricht hatten sie Probleme beim Verstehen im Unterricht".

Die Lerner sind mit der nur mit der zielsprachliche Methode frustriert, wenn man auch meint, dass eine Fremdsprache "am besten Monolingual gelehrt wird" (Auerbach, 1993: 14 zit. nach Butzkamm, 2003: 177). Dies ist eine gute Art die Lernenden im Prozess "mundtot zu machen" (Butzkamm, 2003: 177). Dazu macht Atkinson den Vorschlag, "[...] 5 Prozent Muttersprache 95 Prozent Zielsprache könnte vorteilhaft sein, [...]. Er äußert, dass die Übersetzung könnte in einigen Fällen schon nützlich sein um das Verstehen der Lernende im Unterricht zu kontrollieren, [...]" (Atkinson, 1987: 242 zit. nach Dash, 2002: 13). Nach der Untersuchung von Min&Jung wird diese negative Sache für erwachsene Lerner noch seriöser, indem "Erwachsene könnten sich weniger Intelligent und entwickelnd fühlen wenn native speaker Lehrende nur die L2 im Unterricht benutzen, [...]" (Min und Jung, 2000: 59 zit. nach Dash, 2002: 14).

In den bisher vorliegenden empirischen Studien zur Einsprachigkeit gibt es keinen schlüssigen Beweis für die positive Beeinflussung des Lernprozesses durch einsprachigen Unterricht. Zu bedenken ist auch, dass nicht die Quantität des Fremdsprachengebrauchs im Unterricht den Lernprozess fördert, sondern die Qualität ist hierbei die Intensität der Interaktion gemeint, die den Lernenden in der Fremdsprache ermöglicht wird (vgl. Macaro, 1997: 74; in Schwerdfeger, 2001: 57).

Nach dem Einsprachigkeitsprinzip kann man schon einen Fremdsprachenunterricht durchführen, "aber lange Zeit eine innere Unmöglichkeit. Niemand kann sein Vorwissen einfachabschalten. Das Einsprachigkeitspostulat hingegen ignoriert die lernpsychologische Grunderkenntnis, dass neues Wissen anschlussfähig sein muß und alles Lernen ein Hinzulernen ist" (Butzkamm, 2005: 33). Die Hirnforschung bestätigt diese Sichtweise, "denn die jeweils vorhandenen neuronalen Strukturen organisieren jene neuronalen Verbindungen, die zur Strukturierung neuer Netzwerke führen. Die Fremdsprache benutzt also in den Anfangsstadien das neuronale Netz der Muttersprache" (Butzkamm, 2005: 33). Die Sprachen "ergänzen sich wechselseitig und stören sich viel weniger, als man angenommen hatte" (Butzkamm, 2003: 187). Ganshow und Sparks (2001: 87) fassen diesbezügliche Studien zusammen: "Die Kenntnisse der Muttersprache, die phonologischen/orthographische, syntaktische und semantische Kenntnisse beinhaltet, ist eine grundlegende Basis für den Fremdsprachenunterricht" (zit. nach Butzkamm, 2003: 188). Die Muttersprache ist kein Hindernis mehr über das der Lernende stolpert. Sieber äußert ganz scharf und kurz die Wichtigkeit der Erstsprache im fremdsprachlichen Prozess beim Erlernen einer neuen Fremdsprache: "Keine Fremdsprache ohne Erstsprache". Es "[...] wird aus dem Wissen und der Erfahrung heraus argumentiert, dass auch Fremdsprachenlernen nicht ohne Förderung der Erstsprache auskommt" (Sieber, 2002: 61). Natürlich ist "das wichtigste Hilfsmittel zum Erlernen der Fremdsprache zweifellos die Fremdsprache selbst. Sie ist Ziel und zugleich Mittel zum Ziel. Aber die Muttersprache ist dabei ihr wichtigster Bündnispartner, insofern sie auf vielfältige

Weise fremdsprachlichen Input verständlich macht [...]. Davon profitiert jeder Unterricht" (Butzkamm, 1998: 5).

Anhand der Fragestellungen dieser Untersuchung wird nun im empirischen Teil eine statistische Arbeit durchgeführt um die theoretischen Äusserungen auch in einer empirischen Basis zu bearbeiten.

EMPIRISCHE DATEN

Forschungsfrage

Das übergeordnete Ziel des durchgeführten Versuchs war es festzustellen, ob die bewusste Integration der Erstsprache in den Fremdsprachenunterricht zu einem Motivationsfaktor wird und so zu einem Lernerfolg führt. Diese Untersuchung erwartet, dass die Mitbenutzung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht eine positive Auswirkung auf den Erfolg und auf die Lernmotivation hat. Für die Beantwortung dieser Frage wurde eine empirische Arbeit durchgeführt.

Methodische Vorgehensweise

Nach der Intention der beabsichtigten Untersuchung war das Ziel des durchgeführten Versuchs es festzustellen, ob die bewusste und systematische Verwendung der Erstsprache im DaF-Unterricht auf der Basis der Lernmotivation und Lernleistung vorteilhaft ist. Auf einer empirischen Basis wird versucht mittels eines Leistungstests, eines Motivationsfragebogens und einer institutionellen Finalprüfung zu entlarven, ob die Erstsprache (Türkisch) eine positive Rolle für eine Lernmotivation und eines Lernerfolgs im DaF-Unterricht haben kann.

Forschungsablauf

Um die vorher erklärte Untersuchungsfrage beantworten zu können wurden DaF-Vorbereitungsklassen als Forschungsgruppen ausgewählt, da sie im A1 Anfängerniveau waren und für diese Untersuchung eine weite Perspektive für die ganzen DaF-Vorbereitungsklassen in der Türkei im universitären Bereich zeigen konnten.

Wie diese Untersuchung verlief ist unten schematisiert worden:

Schema 1.: Forschungsablauf

Gruppe:	EG-----KG
Lehrkraft:	A-----B A-----B
Methode:	Mehrsprachigkeit--- Einsprachigkeit
Stundenzahl:	13 + 12-----12 + 13

Die Vorbereitungsklassen wurden als eine Experimentgruppe (EG) und eine Kontrollgruppe(KG) in zwei Gruppen verteilt. Die Lehrkräfte (A-B) bevorzugten ein Partner-Modell, so dass alle beiden Lehrkräfte diese Gruppen zielorientiert für diese Untersuchung unterrichteten. Beide Forschungsgruppen hatten wöchentlich 13+12 von beiden Lehrkräften in wechselnder Folge 25

Stunden Deutschunterricht. Um den Effekt der Erstsprache beim Erlernen festzustellen und die Forschungsfrage demnach zu beantworten wurden im Lehrprozess von den Lehrkräften zwei verschiedene Lehrmodelle bzw. Methoden verwendet.

- Kontrollgruppe (KG): Einsprachigkeitsmodell (nur Zielsprache Deutsch)
- Experimentalgruppe (EG): Mehrsprachigkeitsmodell (Erstsprache und vorhandene Spracherfahrungen)

Die Untersuchung dauerte einen Semester (max.4 Monate). Wegen den langen Semesterferien in diesem Zeitpunkt wurde diese Untersuchung gegen Sprachverlustsrisiken (Albayrak, 2006); Albayrak und Serindağ, 2007) mit einem Semester reduziert.

Forschungsgruppen

Wie oben erwähnt, waren für diese Untersuchung Experiment- und Kontrollgruppen erforderlich. Es wurden 4 DaF-Vorbereitungsklassen zu dieser Untersuchung einbezogen. Jede Klasse bestand aus 25 Studenten. So wurden jeweils zwei Klassen als eine Kontrollgruppe (N: 50) und die anderen zwei zur Experimentgruppe (N:50) entschieden. Diese Untersuchung ist im WS 2008 - 2009 mit insgesamt 100 Studenten aus der Universität Selçuk, die in den Deutsch als Fremdsprache (DaF) Vorbereitungsklassen immatrikuliert waren, durchgeführt worden. Die Alters- und Geschlechtsverteilung dieser Untersuchungsgruppen sahen so aus: 67 der Forschungspersonen waren weiblich und 33 männlich. Der Altersdurchschnitt dieser Forschungsgruppen zeigten sich als: 49% waren im Durchschnitt von 19-20; 29% waren 17-18; 15% waren 21-22; 5% waren 23-24 und 2% waren 25. Diese Studenten waren für diese Untersuchung deshalb geeignet, da sie vom Niveau A1, also Anfänger waren und zu einem einjährlichem intensiv Deutschcurriculum angewiesen waren, was für ihr künftiges Studium sehr wichtig war. Bei dieser Untersuchung nahmen bei der Unterrichtsdurchführung der Kontroll- und Experimentgruppen zwei erfahrene DaF-Lehrkräfte teil.

Untersuchung für eine äquivalente Forschungsgruppe

Für eine methodisch korrekte Durchführung der Untersuchung war es wichtig, dass die Forschungsgruppen (EG-KG) keine signifikante Differenz hatten. Für diesen wichtigen Punkt sorgten die Messinstrumente (Motivationsfragebogen-Leistungstest) dieser Forschung. Aus den Vormessungen kam heraus, dass beide Untersuchungsgruppen am Anfang ein äquivalentes Leistungs- und Motivationsniveau hatten. Nach diesen nicht signifikanten Ergebnissen der Gruppen, waren die Gruppen geeignet und bereit für die Durchführung der Untersuchung.

Tabelle 1. Analyse für eine äquivalente Forschungsgruppe

Vortests	Gruppe	N	Mittelwert	Std. Abw.	t	p
Leistung-vor	G1-Exp.	50	8,88	3,73	.164	.870
	G2-Kont.	50	8,76	3,56		
MOT1-vor	G1-Exp.	50	12,80	4,33	1,427	.157
	G2-Kont.	50	11,50	4,76		
MOT2-vor	G1-Exp.	50	12,68	5,00	.448	.655
	G2-Kont.	50	12,28	3,83		
MOT3-vor	G1-Exp.	50	12,78	4,74	.358	.721
	G2-Kont.	50	12,44	4,74		
MOT4-vor	G1-Exp.	50	17,10	4,70	-1,759	.082
	G2-Kont.	50	18,60	3,77		
MOT-Gesamt-vor	G1-Exp.	50	55,36	14,10	.201	.841
	G2-Kont.	50	54,82	12,76		

Messinstrumente

Ein geeigneter Leistungstest des im Unterricht benutzten Lehrwerks stand bereits zur Verfügung. Auch als ein Nachtest für die Leistung gab es institutionelle Finalprüfung, deren Ergebnisse benutzt werden konnten. Einen speziellen Motivationsfragebogen für türkische DaF-Lerner gab es nicht. Deshalb wurde ein Motivationsfragebogen aus Deutschland von Schlak et al. (2002) für geeignet entschieden.

Motivationsfragebogen

Zur Datenerhebung der Motivation wurde bei einer Studie von Schlak, et al. (2002) ein Motivationsfragebogen speziell für DaF-Lernende entwickelt. Dieser Fragebogen wurde an einer Studie im WS 1999/2000 durchgeführt und die Forschungsteilnehmer waren ausländische Studierende aus verschiedenen Ländern, die mit einem Austauschprogramm der EU nach Deutschland kamen und an Fremdsprachenkursen teilnahmen. Bei der Entwicklung dieses Fragebogens übernahmen Schlak et al. Items aus den bestehenden Fragebögen der gegenwärtigen Motivationsforschung und hatten auch neue Items entwickelt. Dann wurde er in einer Pilotstudie getestet und daraufhin überarbeitet. Bei diesem Fragebogen handelte es sich um die meist diskutierten 13 Motiven aus der Motivationsforschung mit je 3 Items (39 Items), die auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1=starke Zustimmung, 5= starke Ablehnung) abgefragt wurden (vgl. Schlak et. al., 2002: 7). Dieser Motivationsfragebogen war im originalen in der deutschen Sprache entwickelt und die Forschungsgruppe waren wie vorher angedeutet ausländische Studenten. Also handelte es sich im originalen, um eine heterogene Gruppe, deren Erstsprachen und Heimatländer sich nicht vollkommen ähnelten. Es gab nur manche Lerner, die aus den gleichen Ländern kamen, aber vom Gesamtblick her, war diese Forschungsgruppe keine homogene Fremd-sprachenlerngruppe.

Um dieses Messinstrument für diese vorliegende Untersuchung valid zu machen, mussten diese Bearbeitungsschritte gegangen werden:

Als erster Schritt war eine Faktorenanalyse erforderlich, da es sich bei dieser Untersuchung um muttersprachlich homogenen DaF -Studenten handelt. Aufgrund der Faktorenanalysen wurden 19 Items ausgeschlossen und die restlichen 20 Items des Fragebogens wurden mit einer vier-Faktoren-Lösung neu kategorisiert. Nach den inhaltlichen Bedeutungen wurden also die restlichen Items als neue Motivationsvariablen benannt. Die Items in der Faktor I (2,7,17,27,34) wurden nach ihren Inhalten als *Interesse zur deutschen Sprache und Kultur*; Faktor II (3,19,21,26,38) als *positives Lernambiente*; Faktor III als *Soziale- und Bildungsmöglichkeiten* (4,10,20,31,39) und der letzte Faktor IV (11,14,25,30,32) als *Erfolgswunsch* erklärt. Von den 39 Items des originalen Fragebogens wurden 19 Items nach der Faktorenanalyse reduziert bzw. ausgeschlossen (Çam et al., 2010).

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine muttersprachlich homogene Gruppe handelt und dieses Messinstrument im originale in deutscher Sprache ist, musste man erst eine Übersetzungsvalidität erreichen. Für diese Absicht wurde zuerst vom Herrn Schlak für die Benutzung seines Motivationsfragebogens die Benutzungsbestätigung bekommen. Im nächsten Schritt fing die Validitätsarbeit für die Übersetzung des originalen Fragebogens an. Drei erfahrene und sprachlich kompetente DaF-Lehrkräfte der Universität Selçuk haben den originalen deutschen Fragebogen in die türkische Sprache übersetzt. Danach wurde diese Übersetzung und das originale Fragebogen an die Studenten (N:30) der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Universität Selçuk, die im WS 2008-2009 im 7. Semester waren in verschiedenen Zeiten angewendet. Diese Studenten waren deshalb geeignet, da sie in beiden Sprachen kompetent waren. Erst wurde das originale, dann nach einem Tag das Türkische also die Übersetzung beantwortet. Mit einer Korrelationsanalyse zwischen den Antworten der Fragebogenitems wurde die Übersetzungsgültigkeit bewiesen.

Leistungstest

Der Leistungstest wurde vom Lehrwerk "Delfin" entnommen. Dieses Lehrwerk wurde in der Vorbereitungsstufe von den Lehrkräften in beiden Gruppen verwendet. Dieser Leistungstest war normalerweise ein "Einstufungstest" der mit einem Einstufungsziel eines Deutschprogramms, in einer Kompetenzhierarchie vorbereitet war. Ganz speziell wurde angedeutet, dass die Lernenden nicht raten sollten und dort den Test lassen sollten, wo sie anfangen zu raten.

Finalprüfung

Diese Prüfung war eine institutionelle bzw. unabhängige Messung von dieser Untersuchung. Als ein Nachtest der Leistung ist sie für diese Untersuchung von Wert. Denn mit Hilfe dieser Prüfung konnte man die Ergebnisse der beiden Nachtests (Leistungsnachtest und Finalprüfung) korrelieren und so die Objektivität der Leistungsergebnisse sichern.

Nach der Sicherstellung der Messinstrumente, wurde nach dem Forschungsdesign, die Forschungsdurchführung und die Datenerhebung planvoll durchgenommen.

Datenerhebung

Bei der Untersuchungsdurchführung wurden den Forschungsgruppen (EG-KG) für statistische basierende Ergebnisse diese Messinstrumente in folgenden Zeitabständen angewendet:

- Am Anfang der Untersuchung (1. Woche) : Motivation-Vortest (MOT- vor)+ Leistung-Vortest (Leistung-vor);
- Am Ende der Untersuchung (14. Woche): Motivation-Nachtest (MOT-nach) + Leistung-Nachtest (Leistung-nach) + institutionelle Finalprüfungsergebnisse.

Die Datenerhebung fand am Anfang des WS 2008-2009 an der Universität Selçuk statt. Die Fragebögen wurden nach Absprache mit den Lehrenden während der Unterrichtszeit verteilt. Während des Ausfüllens des Fragebogens erwies es sich als sinnvoll, sich in der Nähe der Teilnehmer aufzuhalten, so dass einige individuelle Fragen und Verständnisprobleme umgehend geklärt werden konnten. Nachträglich wurde die anfängliche Leistungsmessung des Deutschen mit dem Leistungstest gemessen. Ausgehend von der Generalhypothese, dass die Studenten vorher Deutschkenntnisse haben könnten, wurde also mit dem Leistungsvortest das sprachliche Anfangsniveau festgestellt.

Am Ende des WS 2008-2009 war die Untersuchung vollendet. Der Leistungsnachtest und der Motivationsnachtest wurden in diesem Zeitpunkt den Gruppen angewendet. Darüber hinaus fand am Ende des Semesters, was auch Ende der Untersuchung war, die Auswertung der Finalprüfungen, die im institutionellen Rahmen durchgeführt wurden. Die Finalprüfungen wurden als Nachtest mit dem Leistungstest in einer parallelen Messung und Auswertung durchgeführt. Bei dieser Auswertung der Vor- und Nachtests – auch in allen Phasen dieser Arbeiten verschiedene und erfahrene DaF- Lehrkräfte teil.

Statistische Auswertung und Ergebnisse

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe von SPSS dem statistischem Programm, mit der zu den die Korrelationen und die Mittelwertvergleiche analysiert worden sind und deren Ergebnisse für diese Untersuchung sehr wichtig waren.

Analyse der Leistung

Der Leistungstest für DaF

Nach der Analyse für den Leistungstest kamen die Mittelwtergebnisse zwischen der Experimental (EG) -und Kontrollgruppe (KG) im Vor-und Nachtest so heraus:

Tabelle 2. Leistungsmittelwerte der Gruppen: Leistungstest DaF

Leistungstest Gruppen	Vortest			Nachtest		
	N	Mittelwert	Std. Abw.	N	Mittelwert	Std. Abw.
Experimental	50	8,88	3,73	50	84,26	9,64
Kontroll	50	8,76	3,56	50	56,44	11,76
Gesamt	100	8,82	3,63	100	70,35	17,60

Am Anfang waren die Leistungswerte für beide Gruppen fast gleich. Der Vortest für Leistung zeigt die Mittelwerte für die Experimentgruppe (EG) X:8,88. Auch die Kontrollgruppe (KG) hat fast den gleichen Wert im Vortest erreicht X:8,76 und der gesamte Mittelwert des Vortest kam X:8,82 heraus. Hier sieht man, dass beide Gruppen am Anfang ein gleiches Niveau in Deutsch hatten, das ziemlich niedrig herauskam. Denn diese Gruppen hatten am Anfang keine Deutschkenntnisse. Dies ändert sich nach einem Semester Deutsch für beide Gruppen im Nachtest. Die Leistungswerte für Deutsch kamen für die EG X:84,26 und für die KG X:56,44 im Nachtest heraus. Wegen der Steigerung der Mittelwerte der EG erhöhte sich auch bei dieser Messung der gesamte Mittelwerte des Nachtests X:70,35.

Tabelle 3. ANOVA: Leistungstest

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	5995,010	98	61,174		
Messung	9591,125	1	9591,125	141,442	.000
Error	6645,330	98	67,809		
Gesamt	22231,465	197			

Nach der Varianzanalyse [$F(1-98)= 141,442, p < 0.1$] ist es sehr klar zu sehen, dass bei der Untersuchungsdurchführung die Unterrichtsmethode mit der Integration der Erstsprache für die EG sehr vorteilhaft herauskam, indem die KG ohne eine Integration der Erstsprache zwar eine Leistung erhalten hat, aber nicht die gleichen Werte der EG erreichen konnte.

Nach diesen Analysen zeigt sich, dass zwischen den Gruppen die Leistung beim Erlernen der deutschen Sprache eine Signifikanz gibt. Diese Analyse zeigt einen besseren Leistungserfolg der EG, obwohl beim Leistungsvortest die Ergebnissen keine Signifikanz zwischen den Gruppen gab. Zwar hat also wie oben erwähnt, die KG auch eine Leistung gezeigt, aber die EG zeigt einen besseren Lernfortschritt beim Erlernen der deutschen Sprache. Es gab einen signifikanten Unterschied zwischen den Messungen der Gruppen im Nachtest. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Untersuchung der beteiligten Studentengruppen im Vergleich der Leistungsmittelwerte deutliche Unterschiede zugunsten der EG ergab, was die obigen Tabellen nochmals klarmachten.

Die Finalprüfung

Mit der Berechnung des T- Tests hat sich zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen bei den Finalprüfungsergebnissen folgendes ergeben:

Tabelle 4. T- Test Ergebnisse der Gruppen: Finalprüfung

Gruppe	N	Mittelwert	Std. Abw.	T	Sig.
EG	50	85,300	6,683	9,66	.000
KG	50	64,080	14,018		

Die Finalprüfungsergebnisse zeigen, dass die Finalpunkte zwischen den Gruppen eine Signifikanz haben ($t= 9,66$; $p< 0.05$). Die EG hat bei den institutionellen Finalprüfungen besser als die KG abgeschnitten bzw. bessere Deutschleistungen gezeigt. Die Werte zwischen dem Leistungsvortest und den Nachtests (Leistungsnachtest-Finalprüfung) zeigten keine Signifikanz ($r= 0.40$). Denn am Anfang der Untersuchung war der Leistung der Gruppen äquivalent. Der Leistungsnachtest und die Finalprüfung zeigten nach der Untersuchung eine Signifikanz von ($F= 0.60$). Diese Analyse zeigt auch die Validität des Leistungstests als ein Messinstrument. Es zeigt sich also, dass durchaus Unterschiede zwischen den Gruppen an den Endmessungen bestehen. Die Verwendung der Erstsprache im DaF-Unterricht zeigte einen positiven Effekt. Es ist aber auch wichtig für diese Untersuchung, ob die Erstsprache als ein Motivationsfaktor einen Einfluss auf diesen Erfolg hat. Nach diesen Ergebnissen der sprachlichen Leistungen kommen nun die Analysen zum motivationalen Zustand der Gruppen.

Analyse der Motivation

Motivationsfaktor 1

Nach der Analyse für den Motivationsfaktor 1 (MOT1) kamen die Mittelweltergebnisse zwischen der Experiment -und Kontrollgruppe so heraus:

Tabelle 5. Mittelwerte der Gruppen: Motivationsfaktor 1 (Interesse zur deutschen Sprache und Kultur)

MOT1 Gruppen	Vortest			Nachtest		
	N	Mittelwert	Std. Abw.	N	Mittelwert	Std. Abw.
Experiment	50	12,80	4,33	50	18,66	2,08
Kontroll	50	11,50	4,76	50	9,18	2,73
Gesamt	100	12,15	4,57	100	13,92	5,34

Die Mittelweltergebnisse zwischen den Gruppen für MOT1 zeigen im Vortest für die EG $X:12,80$ und die KG $X:11,50$. Der gesamte Mittelwert der MOT1 im Vortest kam für die zwei Gruppen $X:12,15$ heraus. Nach der Untersuchungsdurchführung änderte sich die Situation im Nachtest für die beiden Gruppen. Der Mittelwert der EG wurde $X: 18.66$ und hat sich ziemlich erheben. Auf der anderen Seite sah die Situation der KG ganz anders aus, denn der Wert blieb nicht einmal konstant, sondern senkte sich auch noch zu $X:9,18$. Wegen der Steigerung der Mittelwerte der EG erhöhte sich auch der gesamte Mittelwert des Nachtests $X:13,92$. Ob diese Mittelwerte auch statistisch eine Signifikanz haben kam mit der Korrelationsanalyse ins Licht:

Tabelle 6. ANOVA : Motivationsfaktor 1 (Interesse zur deutschen Sprache und Kultur)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	2161,650	98	22,058		
Messung	836,405	1	836,405	182,373	.000
Error	449,450	98	4,586		
Gesamt	3447,505	197			

Nach der Varianzanalyse waren die Werte der Gruppen signifikant für die Motivationsvariable 1 (MOT1) [F(1-98)= 182,373, p< 0.1].

Motivationsfaktor 2

Der zweite Motivationsfaktor 2 (MOT2), hatte die Absicht den Wert einer positiven Lernumgebung im Fremdsprachenunterricht zu messen.

Tabelle 7. Mittelwerte der Gruppen: Motivationsfaktor 2 (positives Lernambiente)

MOT2 Gruppen	Vortest			Nachtest		
	N	Mittelwert	Std. Abw.	N	Mittelwert	Std. Abw.
Experiment	50	12,68	5,00	50	17,70	3,08
Kontroll	50	12,28	3,83	50	9,82	2,52
Gesamt	100	12,48	4,44	100	13,76	4,85

Am Anfang waren die Werte für beide Gruppen fast gleich. Der Vortest für MOT 2 zeigt die Mittelwerte für die EG X:12,68. Auch die KG hat fast den gleichen Wert im Vortest erreicht X:12,28 und der gesamte Mittelwert des Vortest kam X:12,48 heraus. Hier sieht man, dass beide Gruppen die gleiche Sicht für eine positive Lernumgebung haben. Dies ändert sich im Nachtest dieser Variable. Die Werte für eine positive Lernambiente erheben sich für die EG bis zu X:17,70 und die vortestlicher Wert der KG blieb wieder nicht konstant und senkte sich bis zu X:9,82. Wegen der Steigerung der Mittelwerte der EG erhöhte sich auch bei dieser Messung der gesamte Mittelwert des Nachtests X:13,76. Für eine statistische Signifikanz kamen diese Ergebnisse heraus:

Tabelle 8. ANOVA: Motivationsfaktor 2 (positives Lernambiente)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	2348,140	98	23,961		
Messung	699,380	1	699,380	179,094	.000
Error	382,700	98	3,905		
Gesamt	3430,22	197			

Nach der Varianzanalyse sind die Werte der Gruppen signifikant für den Motivationsfaktor 2 (MOT2), dass den Wert einer positiven Lernumgebung für die Lernenden zeigt [F(1-98)= 179,094, p< 0.1].

Motivationsfaktor 3

Eine weitere Motivationsfaktor (MOT3) zeigt den Gedanken der Lernenden für die Soziale- und Bildungsmöglichkeiten mit dem Erlernen der deutschen Sprache.

Tabelle 9. Mittelwerte der Gruppen: Motivationsfaktor 3 (Soziale- und Bildungsmöglichkeiten)

MOT3 Gruppen	Vortest			Nachtest		
	N	Mittelwert	Std. Abw.	N	Mittelwert	Std. Abw.
Experimental	50	12,78	4,74	50	17,54	2,90
Kontroll	50	12,44	4,74	50	9,82	2,91
Gesamt	100	12,61	4,72	100	13,68	4,84

Die Mittelwertergebnisse zwischen den Gruppen Motivationsfaktor 3 (MOT 3) zeigen im Vortest für die Experimentalgruppe (EG) X:12,78 und für die Kontrollgruppe (KG) X:12,44 und der gesamter Mittelwert der MOT3 Vortest kam für die beiden Gruppen mit dem Wert X:12,61 heraus. Nach der Untersuchung änderten sich die Ergebnisse im Nachtest für die Gruppen. Der Mittelwert der EG wurde X: 17,54 und hat sich ziemlich erheben. Auf der anderen Seite sah die Situation der KG ganz anders aus, denn der Wert blieb nicht einmal konstant, sondern senkte sich auch noch zu X:9,82. Wegen der Steigerung der Mittelwerte der EG erhöhte sich auch der gesamte Mittelwert des Nachtests X:13,68. Ob diese Mittelwerte auch statistisch eine Signifikanz haben kam mit der Korrelationsanalyse heraus:

Tabelle 10. ANOVA: Motivationsfaktor 3 (Soziale- und Bildungsmöglichkeiten)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	2589,250	98	26,421		
Messung	680,805	1	680,805	149,109	,001
Error	447,450	98	4,566		
Gesamt	3717,505	197			

Die Varianzanalyse für die Sicht der Lernenden mit diesem Erlernen eine Soziale- und Bildungsmöglichkeit zu finden kam zwischen den Gruppen als signifikant heraus [F(1-98)= 149,109, p = 0.1].

Motivationsfaktor 4

Der letzte Motivationsfaktor des Fragebogens, dass gemessen wurde, war der Erfolgswunsch der Lernenden beim Erlernen der deutschen Sprache. Nach der Untersuchungsdurchführung kamen die Vor- und Nachtest Werte der Gruppen so heraus:

Tabelle 11. Mittelwerte der Gruppen: Motivationsfaktor 4 (Erfolgswunsch)

MOT4 Gruppen	Vortest			Nachtest		
	N	Mittelwert	Std. Abw.	N	Mittelwert	Std. Abw.
Experimental	50	17,10	4,70	50	20,16	2,76
Kontroll	50	18,60	3,77	50	13,94	2,20
Gesamt	100	17,85	4,30	100	17,05	3,99

Im Vortest für einen Erfolgswunsch zeigte die KG erheblichen Mittelwert X:18,60, indem die EG X:17,10 zeigte und der Gesamtwert kam zu dem Wert

X:17,85. Im Nachtest hat die KG einen recht vielen Wertverlust X:13,94, indem die EG eine Steigerung zeigte X:20,16. Einen konstanten Mittelwert zeigten die Nachtestwerte der KG gar nicht, sondern hatten in allen Variablen einen erheblichen Wertverlust.

Tabelle 12.ANOVA: Motivationsfaktor 4 (Erfolgswunsch)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	1923,020	98	19,623		
Messung	744,980	1	744,980	154,345	,012
Error	473,020	98	4,827		
Gesamt	3141,02	197			

Die Varianzanalyse kam $[F(1-98)= 154,345, p > 0.1]$ heraus. Wenn auch die Varianzanalyse nicht signifikant heraus kam und hat sich der Erfolgswunsch für die EG im Nachtest recht wichtig herausgestellt.

Der Gesamtmittelwert in allen Motivationsfaktoren für beide Gruppen kam nach der Analyse folglich heraus:

Gesamte Motivationsfaktoren

Für den Gesamtwert der 4 Faktoren mit 20 Items (je 5 Items) wurden die Mittelwerte berechnet.

Tabelle 13. Mittelwerte der Gruppen: Gesamte Motivationsfaktoren

MOT-Gesamt Gruppen	Vortest			Nachtest		
	N	Mittelwert	Std. Abw.	N	Mittelwert	Std. Abw.
Experimental	50	55,36	14,10	50	74,06	6,89
Kontroll	50	54,82	12,76	50	42,76	7,075
Gesamt	100	55,09	13,38	100	58,41	17,19

Nach der Tab. 13 kommt der Motivationszustand beim Vortest und Nachtest beider Gruppen noch klarer heraus. Die Mittelwerte zeigen im Vortest einen fast gleichen Wert zwischen den Gruppen. Die EG erreichte den Wert X:55,36 und die KG X:54,82 im Vortest für die gesamten Faktoren. Der gesamte Vortestmittelwert zeigte sich als X:55,09. Im Nachtest kommt es bei den gesamten Variablen zu einem sehr offenem Ergebnis. Die KG hatte einen ziemlich senkenden Wertverlust im Nachtest der gesamten Faktoren X:42,76. Der Mittelwert blieb wieder gar nicht konstant, sondern setzte sich auch noch herab. In der EG kam die Situation umgekehrt heraus, indem die EG einen ziemlich motivierten Profil zeigten und ihr Mittelwert X:74,06 nach der Untersuchungsdurchführung recht viel gestiegen ist.

Tabelle 14.ANOVA: Gesamte Motivationfaktoren

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	19054,180	98	194,430		
Messung	11827,220	1	11827,220	334,347	,000
Error	3466,660	98	35,374		
Gesamt	34348,06	197			

Nach der Varianzanalyse kam $[F(1-98)= 334,347, p < 0.1]$ heraus. Auch nach der Varianzanalyse kamen die Werte signifikant heraus und die gesamten Motivationsvariablen haben sich für die EG im Nachtest recht wichtig herausgestellt, indem dies nicht für die KG der Fall war.

Erklärung zu den Ergebnissen

Abschließend kann man feststellen, dass die empirische Untersuchung der bewussten Einbeziehung der Erstsprache, sich als ein Vorteil für die Experimentgruppe erwiesen hat. Dies spricht in der Tat dafür, dass die Einbeziehung der Erstsprache vorteilhaft ist und diese Mitbenutzung im sich auf jedem Fall im Fremdsprachenunterricht lohnt. Nach den Ergebnissen sichtbar, dass die Erstsprache eine positive Rolle im DaF-Unterricht hat. Es war nicht möglich, aber auch nicht vorteilhaft eine Langzeituntersuchung durchzuführen, denn nach einer Lernpause im Fremdsprachenlernprozess kann es zu einem Fremdsprachenverlust kommen. Dies wurde vorher im universitären Bereich an DaF-Studenten untersucht und man kam zum Ergebnis, dass solche Lernpausen zu Verluste führen (Albayrak, 2006). Vergleicht man die Gesamtergebnisse beider Gruppen, so stellt sich heraus, dass es durchaus motivationale und Leistungsdifferenze zwischen den Gruppen im den Nachtest bestehen, obwohl sie bei der anfänglichen Messungen äquivalent heraus kamen. Die Werte änderten sich je nach den verschiedenen Unterrichtsdurchführungen zugunsten der Experimentgruppe. In den Leistungs- und motivationalen Werten der Experimentgruppe kamen die Ergebnisse hoch heraus, während die Kontrollgruppe neben den niedrigeren Leistungsergebnissen auch im motivationalen Bereich verschlechterte Werte erreichte als ihren anfänglichen Motivationszustand.

SCHLUSSFOLGERUNG

Ohne die Einbeziehung der Erstsprache ist der lange Weg zum Erlernen einer neuen und fremden Sprache nicht denkbar. Sie hat einen wichtigen Wert für den Lehr- und Lernprozess. Welche Fremdsprache auch zu erlernen ist, kann der Wert der Erstsprache nicht ignoriert werden. Die Muttersprache ist der wichtigste Schatz des Fremdsprachenlerner, wo seine Identität, die ersten Gefühle seiner ersten Kommunikation mit der Welt beinhaltet ist. Sie muss immer da sein, wenn auch manche Methoden und Lehrkräfte sie nicht akzeptieren möchten. Man kann die Muttersprache einfach nicht beim Eintritt des Fremdsprachenklassenzimmers abschalten. Eines der Hauptargumente gegen die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht äußert, dass durch die Einbeziehung der Erstsprache den Fremdsprachenlehrprozess beeinträchtigt. Im Grunde genommen, zeigen jahrelange Fremdsprachenlehr- und Lernprozesse, dass das Einsprachigkeitsprinzip immer wieder als ein demotivierender, aber auch den Lernerfolg verringern den Nachteil hat. Das Einsprachigkeitsprinzip ist nur dann ein vorteilhafter Prozess, wenn es Lerner sind, die schon sprachlich ein sehr hohes Niveau haben und die ihre Sprechfertigkeit erweitern möchten. Die Theorie des Einsprachigkeitsprinzips

sollte nochmals überprüft werden und akzeptieren, dass die Muttersprache im Spiel ist. Eine Tatsache vergisst man immer, dass die Lernenden schon über ein höchst leistungsfähiges sprachliches System verfügen. Lernende steigen mit bereits mehr oder weniger entwickelten allgemeinen Sprachkompetenzen in den Lernprozess einer neuen Sprache ein. Das Motto die Aktivierung der vorhandenen Wissens bzw. der vorhandenen Sprachkenntnisse heißt also, auf die Ressourcen der Muttersprache zurückgreifen. Denn nur so kann man von einem didaktischen und motivierten Lehrerfolg des Fremdsprachenlernens reden. Die Beantwortung der Fragestellung dieser Untersuchung und deren Ergebnisse sind deswegen von großer Bedeutung, da es mit dieser Untersuchung gelungen ist, diese gegnerische These zu widerlegen. Es ist wichtig sich von Einsprachigkeitsprinzip zu distanzieren und das Mehrsprachigkeitsprinzip als Lehrperson zu bevorzugen. Alle vorhandenen Sprachkenntnisse des Lerners sollten berücksichtigt werden und nach dieser Berücksichtigung sollte man den Fremdsprachenunterricht planen. Die Kenntnisse der Fremdsprachenlerner sollten mit einer guten Strukturierung zu einer guten Lehrmethode wandelt werden können, um im Unterricht bessere Ziele zu erreichen. Mit dieser Einbeziehung der Erstsprache entwickeln sich auch die Lernerqualifikationen wie bewusstes Lernen, autonomes Lernen, das Lernen lernen und noch erweitert ein lebenslanges Lernen, was die wichtigsten Ziele eines Fremdsprachenunterrichts sind. Auch das entwickelnde Sprachlernbewusstsein durch die Integration der Erstsprache, gibt den Lernenden die Energie von diesem Zeitpunkt an für alle fremden Sprachen die Ähnlichkeiten, aber auch die Verschiedenheiten der Sprache ohne Probleme zu verinnerlichen und dadurch noch schneller und effektiver, aber auch motivierter zu Erlernen. Bei dieser Untersuchung wurde nicht nur die Mitbenutzung der Erstsprache bzw. ein Aufheben eines Erstsprachenverbots im DaF- Unterricht diskutiert, sondern auch eine bewusste, systematische und zielgerichtete Integration der vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden, was zu einer hohen Lernmotivation führt. In diesem Zusammenhang wird die Erstsprache zu einem Motivationsfaktor, dass im Lernprozess den Lernerfolg erhöht und positiv beeinflusst. Bisher wurde die Integration der Erstsprachen immer als ein Kontrollsystem für ein Klassenmanagement gesehen. Hier wurde die Erstsprache ein Instrument des bewussten Transfers, was sich positiv erwirkt und durch eine Bewusstmachung der Vergleiche und Verschiedenheiten zwischen den Sprachen für eine Verhinderung von wahrscheinlichen Interferenzen. So setzen sich die Lernende zwischen ihrer Erstsprache und der Zielsprache in eine positive Verbindung, wo sie auch ganz intensiv im Lehrprozess integriert sind (Lernerorientierter Unterricht). Mit der Zeit führt dieses Verhalten zu einer Fremdsprachelerfahrung bei den Lernenden, was sich dann auch zu einem autonomen Lernen ausprägt. Dieser Zustand bringt auch einen sehr effektiven Sprachlernbewusstsein zustande, was eine sehr wichtige Wurzel für die künftigen Lernprozesse schlägt. Diese Untersuchung zeigt, dass die Erstsprache wie alle anderen einflussreichen Faktoren in den Fremdsprachenunterricht gehört. Die Erstsprache wird hier ein Erfolgs- und Motivationsfaktor für das Lernen einer fremden Sprache. Die Erstsprache ist also im Fremdsprachen-

unterricht zu bestreben und sollte stets positiv betrachtet werden und als eine Methode mit ihrer Einbeziehung beim Erlernen einer Fremdsprache immer ihren Platz haben.

LITERATURVERZEICHNIS

Albayrak, B. (2006). Die Rolle der Motivation beim Fremdsprachenverlust. *Magisterarbeit*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Albayrak, B. und Serindağ, E. (2007). Der Fremdspracheverlust: Eine empirische Studie beim universitären Lernen des Deutschen. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1): 21-32.

Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. Kassel: Langenscheidt.

Aufderstraße, H., Müller, J. und Storz, T. (2001). *Delfin. Lehrbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber Verlag.

Barkowski, H. (1995). Deutsch als Zweitsprache. In K. R. Bausch, H. Christ und H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 360-365. Tübingen und Basel: Francke Verlag.

Boócz-Barna, K. (2007). Realisierungswege mehrsprachiger Entwicklung von Lernenden im Deutschunterricht anhand einiger Unterrichtsbeispiele. In *DUFU Deutschlehrerverband Ungarn*, 22. Jahrgang: 1-2.

Börner, W. (1998). Anmerkungen zum fremdsprachlichen Wissen. In: K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs und H. J. Krumm (Hrsg.) *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*: 28-33. Tübingen: Narr.

Butzkamm, W. (1989, 1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen, Basel: Francke.

Butzkamm, W. (1996). *Zum Sprachwechsel im Bilingualen Unterricht*. 1-9. http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/butzkamm-Sprachwechsel.pdf (20.08.2007).

Butzkamm, W. (1998). *Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren! Manuskripte für Deutsch als Fremdsprache*, <http://www.Fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html> (21.01.2008).

Butzkamm, W. (2003). Die Muttersprache als Sprachmutter. Ein Gegenentwurf zur herrschenden Praxis. *Französisch Heute*, 34 (2): 174-192.

Butzkamm, W. (2005). *Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter*, <http://edition.cens.cnrs.fr/revue/nca/2005/v/n1/010905ar.html> (02.01.2008).

Butzkamm, W. (2007). Die Grammatik ist vergleichend, von der Muttersprache her zu betreiben. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4: 18-22.

Butzkamm, W. (2008). *Der gute Fremdsprachenlehrer im Spagat von Unterricht und Prüfung*. Mitteilungsblatt des GMF. Landesverband Bayern, 26 (08): 18-30. <http://www.fremdsprachendidaktik.rwthachen.de/Ww/Hof1.pdf> (24.02.2009)

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3): 402-423.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006/2 (21): 285- 307.

Çam, S., Serindağ, E. ve İşigüzel, B. (2010). Almancanın öğrenilmesine yönelik motivasyon anketi’nin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2): 302-312.

Dash, P. (2002). English Only (EO) In the classroom: time for a reality check?. *The Asian EFL Journal*, 4 (4): 1-20.

Delfin Einstufungstest, <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/delfin-test1.pdf> (12.08.2007).

Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3): 273-284.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3): 117-135.

Edelmann, W. (1988). *Suggestopädie\ Superlearning- Ganzheitliches Lernen- das Lernen der Zukunft?*. Heidelberg: R. Asanger Verlag.

Edmondson, W. J. und House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Gardner, R. C. und Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C. (1982). Social Factors in language retention. In R. D. Lambert und B. F. Freed (Hrsg.) *The loss of language skills*: 24-43. Rowley Maas: Newbury House.

Gardner, R. C. (1983). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2 (2/3/4): 219-239.

Gardner, R.C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R. und Evers, F. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6 (1): 29-47.

Gardner, R.C. und Trembley, P. F. (1994a). On motivation, research agendas and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78 (3): 359-368.

Hartinger, A., Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler Motivieren und Interessieren. Ergebnisse aus der Forschung Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heath, R. G. (1986). The neutral substrate for emotion. In R. Plutchik und H. Kellermann (Hrsg.) *Emotion*: 37-60. Florida: Academic Press Inc.

Henrici, G. (1996). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. 42: 83-102.

Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

İşigüzel, B. (2010). Der Einfluss der Erstsprache auf die Motivation und auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. *Dissertation*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Juarez, C. R. und Oxbrow, G. (2008). L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?. *Porta Linguarum*, 9 (1): 93-109.

Kaltenbacher, M. (2001). Zweitsprachenerwerb und Erstsprachen-verlust: Zur Fremdsprachlichen Interferenz im Übersetzungsprozess. In M. B. Sellner (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik & Zweitsprachenerwerb im Kontext*: 29-41. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Kleppin, K. (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9 (2): <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm> (03.04.2008).

Köksal, A. (2006). *Yabancı dili iyi öğretebilmek orta ve yükseköğretimi nitelikli kalmak için yabancı dille eğitimden caymak zorundayız!*, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi. <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/08.php> (12.06.2006).

Krumm, H. J. (2008). Was hat der Deutschunterricht mit der europäischen Sprachenpolitik und den Sprachender Minderheiten und Migranten zu tun?. *The Scottish Languages Review*, 2008 (17): 1-8.

Lane, H. (1972). Zu den Unterschieden zwischen dem Erwerb der Muttersprache und einer Fremdsprache. In: Freudenstein, R. und Gutschow, H. (Hrsg.) Fremdsprachen. *Lehren und Erlernen*. München: Piper Verlag: 47-56.

Mattioli, G. (2004). Native language intrusions and making do with words. *English teaching forum*. 42 (4): 20-25. <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/04-42-4-h.pdf>. (25.02.2008).

Metzig, W. und Schuster, M. (1998). *Prüfungsangst und Lampenfieber*. Heidelberg: Springer Verlag.

Meyer, H. (2008). *The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom*. Maebashi Kyoai Gakuen College Ronsyu, 8: 147-159, www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf (03.04.2009).

McIntyre, P. D. und Charos, C. (1996). Personality, attitudes and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1): 3-26.

Müller, K. (1995). *Spracherwerb und Sprachvergessen*. Eichenstätter Hochschulreden 96. Regensburg: Friedrich Pustet.

Nation, P. (2003). *The role of the first language in foreign language learning*. *Asian EFL Journal*, 5 (2), Article 1. <http://www.asian-efl-journal.com/june2003.subpn.htm>, (12.07.2009).

Neuner, G. und Hufeisen, B. (2001). *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachen-lernen*. (Erprobungsfassungen) München: Goethe Institut Verlag.

Teil I /2: Didaktisch-methodische Konzeption. Ein Beispiel für die Gestaltung und Durchführung von Tertiärsprachenunterricht am Beispiel Deutsch nach Englisch.

Teil 5/5: Materialien zur Lehrerfortbildung: Mehrsprachigkeit im Anfangsunterricht.

Oxford, R. L. und Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78: 12-28.

Papaefthymiou-Lytra, S. (1990). *Explorations in foreign language classroom discourse*. Parousia Monograph Series:11, Athens ,Greece: The University of Athens Publications.

Plassmann, Ş. (1992). Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1992 (7): 339-349.

Portele, G. (1975). *Lernen und Motivation. Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Prodromou, L. (2000). From mother tongue to other tongue. *TESOL Greece Newsletter*, 67: 7-8.

Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: W. Börner und K. Vogel (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*: 35-65. Tübingen: Narr Verlag:

Schlak, T. Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K. und Yilmaz, T.(2002). *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehr institutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*. 7 (2): <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm> (10.06.2005).

Schumann, A. (2004). Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In. W. Börner und K. Vogel (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*: 263-276. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schwerdtfeger, I. C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF*, 24 (5): 587-606.

Schwerdtfeger, I. C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Fernstudieneinheit 29. Berlin: Langenscheidt.

Sieber, P. (2002). *Keine Fremdsprache ohne Erstsprache, aktuelle Voraussetzungen für die Hochdeutschförderung*. *Babylonia* 2 (02): 61- 64. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/sieber.pdf (01.05.2007).

Stern, O. (2002). Bilingualer Sachunterricht – integrierter Fremdsprachenunterricht. Neue Erkenntnisse im Fremdsprachenerwerb. *i-Mail* 02/2004. ILZ-Verlag, 4-8. www.sprachenunterricht.ch/docs/i-mail_1-02.pdf (12.08.2006).

Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?*. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wieczerkowski, W. (1971). *Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht, Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Eine empirische Untersuchung des Sachverhaltens von Schülern in deutschen Auslandsschulen*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

Zimmermann, G. (1998). Rolle und Funktion der Begriffe ‘Kognition, und ‘Emotion, bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In. K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs und H. J. Krumm (Hrsg.) *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*: 207-217. Tübingen: Narr