



## SPRACHBEITRÄGE VON KLEINKINDERN IM VORSCHULISCHEN DAF- UNTERRICHT

### ALMANCA ÖĞRETİMİNDE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN DİL KULLANIMLARI

### LANGUAGE USE OF VERY YOUNG LEARNERS IN GERMAN CLASSROOM AT PRESCHOOL

Dalım Çiğdem ÜNAL \*

**ZUSAMMENFASSUNG:** Eine wichtige Erkenntnis der veröffentlichten Forschungsberichte der EU-Kommission zum frühen Beginn des Fremdsprachenlernens besagt, dass es von großer Bedeutung ist, Kinder über das Produzieren vorgefertigter Sprachäußerungen hinaus zu fördern. Der Idealfall wäre hier eine Abwechslung zwischen bzw. eine Kombination von beiden Aspekten des spontanen und des schon gelernten, vorgefertigten Sprachgebrauchs während des Unterrichtsgeschehens. In dieser Arbeit wird durch ein Micro-Research versucht, die spontane und die vorgefertigte Sprachproduktion von türkischen Kleinkindern zu erfassen, zu kategorisieren und zu analysieren. Es werden zwei Hauptaspekte unter die Lupe genommen: 1. Der Sprachgebrauch mit voriger Planung und Vorbereitung. 2. Der spontane Sprachgebrauch ohne Aufforderung der Lehrkraft. Dafür werden Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrenden ausgewertet, um Lernprozesse und Lernfaktoren besser zu verstehen. Zuletzt wird auf Chancen und Probleme im vorschulischen DaF-Unterricht in der Türkei eingegangen, auf die hier die durchgeführten Untersuchungen und gesammelten Informationen hindeuten.

**Schlüsselwörter:** vorschulischer DaF-Unterricht, Unterrichtsbeobachtung, Lernverhalten, Sprachgebrauch.

**ÖZET:** Erken yaşta yabancı dil öğrenimi konusunda yayımlanan Avrupa Birliği araştırma raporlarına göre, çocukların yabancı dili hem yaratıcı hem de kalıplaşmış biçimde kullanmalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada okul öncesi Türk çocuklarının yaratıcı ve kalıplaşmış dil kullanımlarının saptanmasına, kategorize edilmesine ve yorumlanmasına yönelik mikro ölçekli bir araştırma yapılmıştır. Bunun için iki olgu üzerinde yoğunlaşmıştır: 1. Derste öğretmenin talebi üzerine gerçekleşen önceden öğrenilmiş kalıplara dayalı dil kullanımı; 2. Derste öğretmenin talebi üzerine gerçekleşmeyen yaratıcı dil kullanımı. Yapılan sınıf içi gözlemler ve görüşmeler sonrasında öğrenme süreçleri ve öğrenmeyi etkileyen faktörler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Türkiye’de okul öncesi Almanca öğretimindeki sorunlara ve fırsatlara değinilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi Almanca öğretimi, ders gözlemi, öğrenme tutumu, dil kullanımı.

**ABSTRACT:** According to the published European Union Research reports about foreign language learning at an early age, supporting the foreign language use of children for it to go beyond being used in a mechanic way carries great importance. What is ideal here is to enable the use of foreign language both in a creative and structural way. Through the micro scale research carried out in this study, there has been an attempt to identify, categorize and evaluate Turkish children’s use of creative and structural language together at preschool. For this reason, the focus is drawn on two assumptions: 1. The language use based on previously learned structures realized as a result of the teacher’s will, 2. creative use of language not realized as a result of the teacher’s will. An attempt has been made to figure out the factors affecting the learning processes and learning after the observations and interviews carried out in the classroom. Within this framework, the problems and possibilities in the teaching of German language at preschool in Turkey are mentioned.

**Keywords:** German language teaching at preschool, class observation, learning attitude, language use.

## 1. EINFÜHRUNG

2003 veröffentlichte die Europäische Kommission einen umfassenden Aktionsplan zur „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“. Hier wurde die Absicht bekundet, den frühen Unterricht in einer oder mehr Fremdsprachen in den EU-Mitgliedstaaten zu stärken und

\* Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Pädagogische Fakultät, cunal@hacettepe.edu.tr

auszubauen (vgl. Europäische Kommission, 2003a: 8). Die EU-Kommission betont in diesem Kontext die Wichtigkeit, möglichst schon im Kindergarten zu beginnen und dafür die Qualifikationen der Pädagoginnen und Pädagogen zu fördern (vgl. Massoudi, 2006: 3).

Das Resultat eines Projektes, das im Rahmen des Gemeinschaftsprogramms SOKRATES, Kapitel LINGUA durchgeführt wurde, ist der Bericht „Fremdsprachen für die Kinder Europas“, der Ergebnisse und Empfehlungen über fremdsprachliche Früherziehung gibt. Diese Initiative entstand vor dem Hintergrund des Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2003) und anderen Veröffentlichungen der Europäischen Kommission, welche den Fremdsprachenunterricht für jüngere Kinder nachdrücklich empfehlen. Im Rahmen des Projekts ist herausgekommen, dass ein früher Start nicht automatisch bessere Ergebnisse garantiert (vgl. Europäische Kommission, 2003b: 1).

Auch später im 2005 erschienenen Bericht der Europäischen Kommission über das „Lernen und Lehren von Fremdsprachen von Kindern in Europa“ wird der Fremdsprachenunterricht für jüngere Kinder nachdrücklich empfohlen. Man ist davon überzeugt, dass Kinder möglichst früh die Gelegenheit bekommen sollten, Fremdsprachen zu lernen und ihre Sprachlernkompetenz zu entwickeln. Denn erst in diesem Alter sei es möglich, dass Kompetenzen für einen konstruktiven und kreativen Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt aufgebaut würden.

Inzwischen bestätigen immer mehr wissenschaftliche Studien die Ansicht, dass die Begeisterung der Kinder und ihre Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen aktiv gefördert werden müssen und nicht einfach dem Zufall überlassen werden dürfen (vgl. Edelenbos & Kubanek, 2007: 36). Diese Studien machen deutlich, dass noch viel getan werden muss, um die potentiellen Vorteile frühen Fremdspracherwerbs in realen Gewinn umzumünzen. Derzeit gibt es noch keine allgemein akzeptierte Erklärung für altersbedingte Unterschiede im Lernerfolg; aber statistisch gesehen ist es so, dass, wer früh die Chance erhält, eine weitere Sprache zu lernen, erhöhte Erfolgsaussichten hat. (vgl. Wode, Burmeister, Daniel und Rohde, 1999: 3).

In Bezug auf den frühen Beginn des Fremdsprachenlernens bestehen auch die Sprachwissenschaftler darauf, dass die optimale Phase, um eine Sprache auf dem Niveau eines Muttersprachlers zu lernen, mit vier Jahren endet, weil mit der Reifung der Nervenzellen die Lernfähigkeit abnimmt. Man hält es für gut, wenn das Erlernen einer Zweitsprache bereits vor der Grundschule, d.h. im Kindergarten, spätestens in der Vorschule beginnt (vgl. Hamburger Abendblatt, 2006). Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder normalerweise nicht nur ihre Muttersprache ohne größere Schwierigkeiten lernen, sondern dass es ihnen auch keine große Mühe bereitet, eine zweite, ja eine dritte Sprache zu lernen. In Untersuchungen zum Thema „Altersfaktor in Spracherwerb“ wurde festgestellt, dass Kinder gute Sprachlerner sind, wenn es in ihre Lebenswelt passt. Sie lernen eine Sprache schnell und sie vergessen ebenso schnell wieder, wenn sie nicht mehr benötigt wird (vgl. Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft, 2002).

Europäische Vergleichsstudien zeigen ebenfalls, dass Vorschulkinder durchaus in der Lage sind, neben ihrer Muttersprache auch noch eine Fremdsprache zu erlernen. Besonders in skandinavischen Ländern hat man gute Erfahrungen mit der sprachlichen Früherziehung gemacht. Auch in Deutschland, Österreich und der Schweiz suchen Eltern immer häufiger einen mehrsprachigen Kindergarten für den Nachwuchs aus. Aber sie stehen vor dem Problem, dass hierbei das Angebot gering ist, und dass nicht alle Erzieher über eine entsprechende Ausbildung und Sprachkenntnisse verfügen. Dagegen lernen in deutschen staatlichen Schulen Kinder erst ab der 3. Klasse eine Fremdsprache und in der Türkei ab der 4. Klasse. Zwar gibt es in beiden Ländern die Möglichkeit, die Kinder auf fremdsprachige Kindergärten und Vorschulen zu schicken, aber man kann in beiden Ländern vom selben Problem sprechen, nämlich dem geringen Angebot im sehr frühen Fremdsprachenlernen. In der Türkei wird besonders in Großstädten wie Istanbul und Ankara Fremdsprachenunterricht in Kitas und in Vorschulen angeboten, wobei diese Institutionen ausschließlich privat sind.

Anregende Studien zum frühen Fremdsprachenunterricht wurden besonders in den letzten 10 Jahren durchgeführt: Unterrichtsbeobachtungen und linguistische Analysen werden gemacht. Die Studien fokussieren meistens auf das Lernverhalten von Kindern, wobei hauptsächlich beobachtet

werden soll, wie Kinder lernen, die im sehr frühen Alter mit Fremdsprachen anfangen. Aktuell ist auch das Thema, welche Resultate in der deutschsprachigen Früherziehung erzielt werden können, wobei hauptsächlich versucht wird, zur Qualitätssicherung des frühen Fremdsprachenunterrichts beizutragen (vgl. Edelenbos & Kubanek-German, 2004; Akdogan, 2005; Akdogan, 2006; Pakoy, 2006 und Köksal, 2004).

Mit dem Ziel, die Forschung zum Thema Fremdsprachenlernen in der Vorschule in der Türkei zu koordinieren und Lösungen und Varianten zu evaluieren, wurde die vorliegende Untersuchung durchgeführt.

## 2. FORSCHUNGSMETHODE

Eine wichtige Erkenntnis der veröffentlichten Forschungsberichte zum frühen Beginn des Fremdsprachenlernens besagt, dass es von großer Bedeutung ist, Kinder über das Produzieren vorgefertigter Sprachäußerungen hinaus zu fördern (Europäische Kommission, 2006: 10 und 2006:160). Der Idealfall wäre hier eine Abwechslung zwischen bzw. eine Kombination von beiden Aspekten des spontanen und des schon gelernten, vorgefertigten Sprachgebrauchs während des Unterrichtsgeschehens. In dieser Arbeit wird durch ein Micro-Research versucht, die spontane und die vorgefertigte Sprachproduktion von türkischen Kleinkindern zu erfassen, zu kategorisieren und zu analysieren. Es werden zwei Hauptaspekte unter die Lupe genommen: 1. Der Sprachgebrauch mit voriger Planung und Vorbereitung. 2. Der spontane Sprachgebrauch ohne Aufforderung der Lehrkraft. Dafür werden Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrenden ausgewertet, um Lernprozesse und Lernfaktoren besser zu verstehen. Eine qualitative Analyse von Lernverhalten beim frühen Deutschlernen wird durchgeführt, wobei auf Einstellung, Motivation, Spaßfaktor und Eigenaktivität eingegangen wird. Zuletzt wird auf Chancen und Probleme im vorschulischen DaF-Unterricht in der Türkei eingegangen, auf die hier die durchgeführten Untersuchungen und gesammelten Informationen hindeuten.

### 2.1. Institutionelle Rahmenbedingungen

Die vorliegende Untersuchung wurde in der Vorschulklasse einer Privatschule in Ankara durchgeführt. Die institutionellen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Schulbehörde sind als relativ positiv zu bewerten, denn die Schulleitung ist der Mehrsprachigkeit gegenüber sehr offen. In dieser Institution wird nach einem neuen Curriculum unterrichtet, welches nach Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entwickelt worden ist. Die Leiterin der Fremdsprachenabteilung betont, dass die Schule bereits im Jahre 1996 von Eaquls (European Association for Quality Language Services) anerkannt und somit eine Mitgliedsschule von Eaquls geworden ist. Diese Schule erhielt 2003 auch den Preis der Nationalagentur: *Den Europäischen Sprachenpreis*. Eine bedeutende Rolle spielt dabei Lehrerfortbildung, und dies soll die Schule gleichzeitig zu einem Lehrerfortbildungszentrum machen. In der Vorschule werden in 6 Klassen mit insgesamt 110 Kindern Deutschunterricht und Englischunterricht erteilt, wobei manche schon im Kindergarten begonnen haben, Deutsch und Englisch als Fremdsprache zu erlernen. In der Vorschule haben diese Kinder 4 Wochenstunden Englisch und 4 Wochenstunden Deutsch, wobei für sie zwei separate Fremdsprachklassenzimmer für Englisch und für Deutsch zur Verfügung stehen. Diese Räume sind gut ausgestattet, da sich dort technische Anlagen, Unterrichtsmaterialien, Requisiten für szenisches Lernen und bunte Gegenstände befinden.

Die Lehrkraft hat ihr Deutschlehrerstudium im Jahre 2002 in Ankara abgeschlossen und ist seitdem im Kindergarten und in der Vorschule als Deutschlehrerin tätig. Obwohl die Arbeit mit sehr jungen Lernern kein Ausbildungsgegenstand im Studium war, hat sie an ihrer Schule zum Erteilen des frühen Deutschunterrichts sehr engagiert beigetragen. Die vielen mit sehr jungen Kindern gemachten Erfahrungen haben dazu geführt, dass sie sich im Bereich Methodik und Didaktik des Deutschen für sehr kleine Kinder gut weiterentwickelt hat.

## 2.2. Unterrichtsbeobachtung

Beobachtung ist eine bevorzugte Methode, um Informationen über Unterrichtsgeschehen zu gewinnen. Verschiedene Verfahren der Beobachtung wurden für das verbale und nicht-verbale Verhalten von Gruppen und Individuen entwickelt, die in der Erforschung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen bisher bevorzugt eingesetzt werden. Bei der vorliegenden Arbeit wurden folgende Verfahren der Beobachtung (Albert & J. Koster, 2002:17) verwendet:

1. Fremdbeobachtung: 2007 wird eine Vorschulklasse einer privaten Einrichtung in Ankara von der Forscherin ein Semester lang beobachtet. Die Klasse besteht aus 17 Schülerinnen und Schülern, darunter sind 10 Jungs und 7 Mädchen. Hier wird das beobachtbare Handeln und Lernverhalten der Kinder beschrieben und von der Forscherin gedeutet.

2. Natürliche Situation: Für den Deutschunterricht wird ein separates Fremdsprachenklassenzimmer zur Verfügung gestellt. Hier sind die Wände ganz bunt gemalt, es befinden sich reichlich Requisiten, Gegenstände, Materialien, technische Anlagen, die die Kinder für den Deutschunterricht brauchen.

3. Offene Beobachtung: Bei der offenen Beobachtung sind sich die Beobachteten der Tatsache bewusst, dass sie beobachtet werden. Die Forscherin ist nicht verdeckt, sie wird den Kindern kurz vorgestellt und hat einen festen Platz im Raum, den sie während der Unterrichtsbeobachtung einnimmt. Die störenden Effekte der Beobachterin wurden vor allen Dingen durch möglichst unauffällige Apparaturen (Kassettenrekorder, Fotoapparat) und die Gewöhnung an die Beobachtungssituation reduziert. Beim wiederholten Auftauchen der Beobachterin ist das Beobachtetwerden schon nicht mehr so aufregend, dass man deswegen sein gesamtes Verhalten ändern würde.

4. Unsystematische Beobachtung (freies Protokollieren): Textliche Verfahren werden gebraucht, die Beschreibungen, Transkripte, Stichwörter, Notizen und Protokolle beinhalten.

5. Nicht-teilnehmende Beobachtung: Die Forscherin nimmt am Unterrichtsgeschehen nicht teil, beobachtet stets aus einer bestimmten Distanz, um die Objektivität sicherzustellen.

Um dem Problem der begrenzten Perspektive sowie der beschränkten Erinnerungs- und Wiedergabefähigkeit der Forscherin zu begegnen, werden außerdem Ton- und Videoaufnahmen der beobachteten Situationen angefertigt. Beobachtungen werden zugleich durch Befragungen bzw. Interviews ergänzt, um auch die nicht der Beobachtung zugänglichen Phänomene zu erfassen und Offenheit für die Perspektive der Beobachteten zu gewährleisten.

## 2.3. Leitfragen für das Forschungsdesign

Die Fragestellung des Forschungsdesigns wurde aus wissenschaftlichem Interesse entwickelt: „In wie weit können türkische Kleinkinder in der Vorschule Deutsch als Fremdsprache erlernen?“ Das primäre Ziel des Forschens ist dabei das Auffinden von Lernmöglichkeiten der Kleinkinder in der Türkei. Somit soll es einen Beitrag darstellen zu einer Fortentwicklung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen konkret im Bereich der Theorie und Praxis des frühen Fremdspracherwerbs. Materielle Ressourcen wie Kassettenrekorder und Videorekorder waren sowohl bei der Forscherin und als auch beim Untersuchungspartner vorhanden. Unterstützung konnten vor allem Leiterinnen, Kollegen und Fremdsprachenlehrerinnen der jeweiligen Privatschule und der Universität Hacettepe in Ankara leisten.

## 2.4. Der methodisch-didaktische Ansatz

„Bis zum Alter von etwa sieben bis acht Jahren haben Kinder die Fähigkeit, Laute in ihrer Tonqualität zu erkennen, zu unterscheiden und zu reproduzieren und damit Bedeutungen aus der Situation abzuleiten. Mimik und Gestik werden ganz unbewusst zur Optimierung des Hörverstehens

herangezogen. Darüber hinaus sind Kinder in Lage, unbewusst und unreflektiert Wortschatz und Strukturen aufzunehmen, zu speichern und wieder abzugeben, aber auch mit begrenztem Wortschatz umzugehen. [...] Kinder lernen gern, wenn Lernen mit Spiel, Spaß und Spannung verknüpft ist und Kinder lernen ganzheitlich“ (vgl. T-Online, 2007). Im Normalfall sind Vorschulkinder auch 6-jährige, sie gehören der oben beschriebenen Kindergruppe an, dabei können sie noch nicht lesen und schreiben. Mit diesen Kindern arbeitet man nach einem kindgemäßen Ansatz; welcher auf die Handlungsorientierung und auf den spielerischen Umgang mit Sprache ein hohes Gewicht legt. Folgende Prinzipien sollen dabei berücksichtigt werden: „Kinder malen, basteln, tanzen und singen gerne (besonders im Chor); sie müssen sich stets bewegen; sie lernen mit allen ihren Sinnen; Reime wirken auf sie sehr sprachspielerisch; sie haben Belohnungen gerne; sie können sich höchstens 15-20 Minuten auf eine Sache konzentrieren; Puppenspiele sind für sie sehr lustig, wenn eine Kasperpuppe anstatt der Lehrerin spricht, und sie mögen abwechslungsreiche und kreative Spiele; Sketche und Theaterspiele bzw. Dramatisierungen sind für sie Bereiche, wo sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen können; sie lernen zwar schnell, vergessen das Gelernte aber auch schnell, sodass man ihnen die Sprache stets in verschiedenen Kontexten präsentieren muss“ (Köksal, 2004: 54).

Der bereits erwähnte kindgemäße Ansatz wird in der jeweiligen untersuchten Vorschule in das Curriculum des DaF-Unterrichts einbezogen. Auch das Unterrichtsmaterial ist dementsprechend altersgemäß: bunte Bildkarten und Wände, lustige Arbeitsblätter, Kinderliederkassetten, Puppen verschiedenster Art, Malstifte und Malpapiere werden stets gebraucht.

### 3. DATENAUSWERTUNG

Um die sprachlichen Äußerungen und Beiträge der Kleinkinder genauer zu untersuchen und Daten darüber zu gewinnen, wie türkische Kleinkinder Fremdsprachen lernen, werden in der vorliegenden Arbeit zunächst die durch Beobachtungen und Interviews gesammelten Daten analysiert und interpretiert.

#### 3.1. Daten bezüglich der Unterrichtsbeobachtungen

Durch die im zweiten Semester des Schuljahres 2006-2007 durchgeführten Beobachtungen wurden Daten gewonnen. Aus diesen Daten wurden zunächst die Kinderäußerungen herauskristallisiert, die schon vorgelernt sind und mit Aufforderung der Lehrperson gemacht sind. Diese werden danach schematisch kategorisiert, wobei dafür entsprechende Beispiele erwähnt werden.

##### 3.1.1. Vorgefertigte Sprachproduktion mit Aufforderung (Beobachtung)

Tab. 1: Kategorisierung und Beispiele zu Sprachbeiträgen mit Aufforderung

<b>KATEGORIEN</b>	1.	Schüler (S) begrüßen sich.	L: „Guten Tag, wie geht es euch?“ S: „Danke gut, wie geht es Ihnen?“ (Im Chor)	<b>BEISPIELE</b>
	2.	S lernen die Nomen auf Bildkarten und Fragewörter kennen.	L: „Was ist das?“ S: „Die Banane.“ (Im Chor)	
	3.	S lernen die Farben und die Zahlen bis zwanzig kennen.	L: „Welche Farbe?“ S: „Gelb.“ (Im Chor) L: Was ist das?“ S: „Acht.“ (Im Chor) L: (Macht beim Aufzählen einer jeden Zahl eine Hand- oder Körperbewegung.) „Jetzt macht ihr nach!“ S: Schüler machen die Bewegungen nach, indem sie bis zwanzig zählen.	
	4.	S lernen die Teile des Gesichts, Namen der Spielzeuge und Verben kennen.	L: „Was ist das?“ S: „Die Nase?“ L: „Was ist das?“ S: „Die Puppe.“ (Im Chor)	

		<i>L: „Was macht die Puppe?“ S: „Haare waschen.“ (Im Chor)</i>
5.	S bilden Sätze; indem sie ergänzen, was sie auf Bildkarten sehen.	<i>L: „Der Elefant ist...“ S: „Groß und dick.“ (Im Chor) L: „Der Frosch ist...“ L: „Der Frosch ist grün und klein und dünn.“ (Im Chor)</i>
6.	S nennen die Objekte, Zahlen und Farben aus Wandbildern.	<i>L: „Was ist das?“ S: „Der Schmetterling.“ L: „Wie viel ist das?“ S: „Sechs.“ L: „Welche Farbe?“ S: „Pink.“</i>
7.	S singen deutsche Kinderlieder.	<i>L: „Bruder Jakob, wir singen!“ S: „Bruder Jakob, Bruder Jakob, schläfst du noch? (...)“ (Im Chor); L: „Und unser Lied: Liebe Schwester?“ S: „Liebe Schwester tanz mit mir, (...).“ (Im Chor)</i>
8.	S wiederholen die gelernten Themen.	<i>L: „Was mache ich?“ S: „Zähne putzen.“ L: „Was mache ich?“ S: „Haare waschen.“</i>
9.	S fertigen eine Projektarbeit an.	<i>L: „Şimdi bir şey yapıyoruz, özel bir gün var. Der Muttertag. Für die Mama ein Geschenk. Hayal ettiğiniz bir resmi yapıyorsunuz. Verirken şöyle diyeceksiniz: “Guten Morgen Mama, Guten Morgen Papa! Ich liebe dich Mama!“ S: „Guten Morgen Mama, Guten Morgen Papa! Ich liebe dich Mama!“ (Im Chor)</i>
10.	S lernen mittels Körperbewegungen Sprachspiele kennen.	<i>L: „Hallo, guten Tag, Hallo, guten Tag, Ich bin cool, Du bist cool, Ich und du, Wir sind cool.“ S: (Machen zusammen der Lehrerin nach und singen gleichzeitig im Chor.)</i>
11.	Wörter können mit Wörtern, die keine denotative Bedeutung aber eine kontextuelle Beziehung oder eine konnotative Bedeutung aufweisen, verwechselt werden.	<i>L: „Was ist das?“ S: „Der Regenbogen.“ L: „Nein, die Wolken.“</i>

Wie man aus der Tabelle 1 entnehmen kann, sind die Kinder in der Lage, sowohl als Einzelperson als auch im Chor den Aufforderungen der Lehrperson gerecht zu werden. Bildkarten, Körperbewegungen, Kinderlieder und Sprachspiele bringen sie zu einer vorgeplanten Sprachproduktion. Zahlen bis zwanzig, die meisten Farben und manche Adjektive wie *groß* und *klein* haben sie häufig wiederholt und sich gut geprägt. Sie geben z.T. auch mechanische Antworten auf die Fragen der Lehrerin; in Form von Drill-Übungen wird besonders am Unterrichtsbeginn gerne gearbeitet, was jedoch am Unterrichtsende eine Ermüdung für sie bedeuten kann.

### 3.1.2. Spontane Sprachproduktion ohne Aufforderung (Beobachtung)

Tab. 2: Kategorisierung und Beispiele zu Sprachbeiträgen ohne Aufforderung

<b>KATEGORIEN</b>	1.	S bilden eigene Sätze.	L: „Was ist das?“ S1: „Das Eis.“ S2: „Ich möchte Erdbeer-Eis!“	<b>BEISPIELE</b>
	2.	S reagieren auf deutschsprachige Sätze in ihrer Muttersprache.	L: „Hakan fährt nach Deutschland.“ S1: „Ben de Almanya'ya gideceğim.“ S2: „Ben de Kırıkkale'ye gideceğim.“ S3: „Ben de İstanbul'a gideceğim.“	
	3.	S gebrauchen die gelernten Anredeformen zum Kommunizieren.	S: (Nach der Malübung) „Frau Lehrerin, bitirdim.“ S: (Nach dem Unterrichtsende) „Öğretmenim, Auf Wiedersehen!“	
	4.	S wollen die Tiere nachmachen.	L: „Was ist das?“ S: „Schmetterling.“ (Macht den Schmetterling nach.) L: „Was ist das?“ S: „Frosch.“ (Macht den Frosch nach.)	
	5.	S übersetzen gerne für die anderen Lerner ins Türkische.	L: „Alle Jungs aufstehen!“ S: „Erkekler ayağa kalksın.“	
	6.	Sie übersetzen die gelernten Wörter von selber ins Türkische, ohne dass es jemand gewollt hat.	S1: „Die Gorilla dick, braun.“ S2: „Der Gorilla şişman ve kahverengi.“	
	7.	S fragen nach deutschen Entsprechungen.	S1: „Kalem ne demek Almanca?“ L: „Stift.“	
	8.	S lernen voneinander.	S1: „Papa, Mama, ich möchte Stift.“ S2: „Mama, Papa, ich möchte Kekse und Limonade.“	
	9.	S berichten über fremdsprachliche Erfahrungen.	S1: „Almanlarla konuştum, adlarını sordum.“ S2: „Ben anneme, babama Almanca bir şeyler söyledim. Bana bakakaldılar.“	
	10.	S ergänzen gerne von selber und geben aufeinander kreative Reaktionen.	L: „Was ist das?“ S1: „Die Katze.“ S2: „Die Katze ist braun.“ S3: „Fünf Maus essen.“ S4: „Der Frosch ist dick, ist klein.“ S5: „Die Katze die Maus essen.“ S6: „Batuhan ist Erdbeer-Eis essen.“ S7: „Alle Menschen Hände waschen.“	
	11.	S lernen bei Tabuwörtern und unanständigen Wörtern mit mehr Spaß.	L: „Was machst Susi?“ S: (Lachend) „Popo waschen, Popo waschen!“ (Im Chor)	
	12.	S möchten das Erlernte bei Notfällen gebrauchen.	L: „Vedalaşın, şarkımızı da söyleyelim.“ S: „Auf Wiedersehen, auf Wiedersehen, sagen alle Kinder. (...)“ (Im Chor) S1: „Ich möchte Wasser trinken!“	
	13.	S spielen Rollen und lassen dabei die Puppen sprechen.	S1: „Guten Tag!“ S2: „Guten Tag!“ S1: „Wie geht es dir?“ S2: „Danke gut, wie geht es dir?“ S1: „Danke gut. Was ist das?“ S2: ...	
	14.	S können das Wissen transferieren.	L: „Ich wünsche mir Banane.“ S: „Ich wünsche mir das Bett.“	

Die Kinder können manchmal mit ihren Reaktionen, die sie auf Deutsch geben, überraschen. Tabelle 2 besagt, dass es besonders bei wichtigen kommunikativen Bedürfnissen vorkommt, dass sie sich auf Deutsch ausdrücken. Sie haben auch großen Spaß, wenn sie Scherze auf Deutsch machen, und dies bestätigt nochmals, dass „Emotion und Sprache miteinander verbunden sind“ (Pohl, 2003: 29). Sprachbegabte, gut aufpassende und kreative Kinder machen mehr spontane Sprachbeiträge als die anderen. Aber auch muttersprachliche Sprachbeiträge signalisieren, dass sie am fremdsprachlichen Unterrichtsinhalt geistig aktiv und engagiert teilnehmen. Wenn die Lernatmosphäre für sie angemessen ist, zeigen sie sich bereit, ihre spontane Sprachproduktion mit ihrer vorgefertigten Sprachproduktion zu kombinieren, also sowohl das Gelernte als auch das Spontane zur Aussprache zu bringen.

### 3.2. Daten bezüglich der Interviews

Die während eines Semesters geführten Interviews mit der Deutschlehrerin haben dazu beigetragen, das Lernverhalten von Kleinkindern besser zu verstehen. Von der Forscherin wurden Antworten auf bestimmte Fragen gesucht, die sich um das Thema „Können die türkischen Kleinkinder im Kindergarten Deutsch lernen?“ kreisten. Bei Fragestellungen wurde auch auf das Wie eingegangen, bzw. auf die Frage, *wie die türkischen Kleinkinder Deutsch lernen.*

#### 3.2.1. Vorgefertigter Sprachproduktion mit Aufforderung (Interview)

**Tab.3: Kategorisierung und Beispiele zu Sprachbeiträgen mit Aufforderung**

1. S begrüßen sich am Unterrichtsbeginn gerne und sie arbeiten ganz aktiv mit Bildkarten weiter.
2. Um die Kinder sprachlich zu aktivieren, muss man im Unterricht immer mit dem Körper vorzeigen: L: „ <i>Wie ist die Lehrerin heute?</i> “ (mit Gestik und Mimik) S: „ <i>Böse.</i> “
3. Die Kinderlieder auf CD oder Kassette laufen in schnellerem Tempo als das Tempo der Kinder, deshalb zieht man vor, die schon erlernten Kinderlieder selbst zu singen.
4. Sie vergessen nicht so schnell, wenn im Unterricht Körpersprache und Objekte eingesetzt werden.
5. Die Lehrperson soll von Kindern verlangen, dass sie das in der Schule Gelernte auch zu Hause ihren Eltern sprachlich weiterleiten: S: „ <i>Guten Morgen Mama, guten Morgen Papa.</i> “
6. Wenn sie etwas falsch machen, dann soll man nicht ganz direkt korrigieren, sondern eher indirekt korrigieren: S: „ <i>Şapka ist gelb.</i> “ L: „ <i>Ja, der Hut ist gelb.</i> “
7. Lernpsychologie von Kindern ist sehr wichtig; im Unterricht soll die Lehrperson sanft, tolerant und geduldig reagieren: L: „ <i>Onat, sen de katilyorsun, sen de yapıyorsun!</i> “ Onat: „ <i>Ich liebe dich Mama!</i> “

Die Ergebnisse in Tabelle 3 besagen, dass das Deutschlernen nach kindgemäßem Ansatz in Vorschulen gut praktikierbar ist. Ebenso bestätigen die Aussagen der Lehrperson, dass die Kinder am Unterrichtsgeschehen aktiv teilnehmen und auf das von ihnen Verlangte entsprechend reagieren, indem sie auf Deutsch antworten, sprechen oder singen. Es zeigt sich auch als ganz wichtig, dass die Lehrperson sich in Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts in der Vorschule auskennt. Erst dann kann man davon ausgehen, dass die Kinder sich weder überfordert noch unterfordert fühlen und Spaß am mündlichen Sichäußern haben.



### 3.2.2. Im Rahmen spontaner Sprachproduktion ohne Aufforderung (Interview)

**Tab. 4: Kategorisierung und Beispiele zu Sprachbeiträgen ohne Aufforderung**

1. S zeigen ihre eigenen Gefühle der Lehrperson gegenüber, indem sie sie umarmen: L: „ <i>Ich liebe dich, Frau Lehrerin!</i> “
2. Kommunikation mit Muttersprachlern motivieren die Kinder: S: „ <i>Almanlarla konuştuğum, onlara adlarımı sordum!</i> “
3. Besonders bei Notfällen muss die Muttersprache gebraucht werden, das ist besser als Nicht-Kommunizieren-Können und besser als Nicht-Verstehen-Können: L: „ <i>Auf Deutsch bitte!</i> “ S1: <i>(Sehr böse.) „Öğretmenim karnım acıktı!</i> “
4. Es ist nicht besonders sinnvoll zu verlangen, dass sie nur auf Deutsch sprechen, denn das würde die Kinder überfordern und frustrieren.
5. Durch Förderung des Selbstvertrauens zeigen sie einfacher den Mut, auf Deutsch zu sprechen: L: „ <i>Almanlar, şu Türkiye bak, nasıl da Almanca konuşuyor, diyecek!</i> “; L: „ <i>Aaa, siz benim Almanca dediklerimi anlıyorsunuz, şok oldum!</i> “
6. Ganz selbstbewusst können sie nicht lernen: L: „ <i>Es ist drei Uhr.</i> “ S1: „ <i>Fünf Frosch.</i> “
7. Wenn im Deutschunterricht die Lehrperson autoritär ist und die Kinder verängstigt sind, werden sie blockiert; sie zeigen das zwar nicht offen, aber sie können auch nichts lernen und keine spontanen Sprachbeiträge leisten.
8. Die Kinder sind in der Lage, kreativ mit Fremdsprache umzugehen, sie können ihre eigenen spontanen Sprachbeiträge realisieren.
9. Durch Spiele und Rollen fällt es den Kindern viel leichter, das Gehörte zu verstehen und sich spontan zu äußern. Eine märchenhafte Sprechweise bzw. Narration der Lehrperson unterstützt sie ebenfalls bei einer kreativen Sprachproduktion.

Interessant ist die große Lust auf eine gelungene Kommunikation mit den Muttersprachlern, aus der die Kinder einen Teil ihrer Motivation gewinnen. Denn sie gehen davon aus, dass sie in ihrem späteren Leben ganz bestimmt nach Deutschland fahren und dort die Möglichkeit finden werden, mit Deutschen zu kommunizieren. Dafür sind sie gerne bereit, mit großer Energie und Mühe Deutsch zu lernen, um dann diese Sprache gut zu beherrschen.

Bei spontaner Sprachproduktion fällt es in der Tabelle 4 auf, dass auf Muttersprache nicht verzichtet werden kann, da das eine Verhinderung der Kommunikation bedeuten würde. Die Kinder fühlen sich in einer lockeren Lernatmosphäre selbstsicher und möchten dann gerne ihre sprachlichen Beiträge ohne Aufforderung der Lehrperson machen. Da geschieht es manchmal sogar unbewusst, dass sie spontan auf Deutsch sprechen.

## 4. FORSCHUNGSERGEBNISSE UND DISKUSSION

Die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit der Deutschlehrerin innerhalb eines Semesters zeigen deutlich, dass an türkischen Institutionen türkische Kinder sich bereit zeigen und fühlen, Fremdsprachen zu erwerben. Im sehr frühen Fremdsprachenunterricht können altersgemäße Eigenschaften des Kindes wie Neugier, Wissbegierde und Kommunikationsbedürfnis gut genutzt werden. Dies würde zugleich dazu führen, dass ihre positive Einstellung zu Fremdsprachen gefördert wird. Ebenfalls rechnet man damit, dass der frühe DaF-Unterricht zur Gesamtentwicklung der Kinder beiträgt, da die emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gleichermaßen gefördert werden. Wie die Daten zeigen, kommt es vor, dass Sprachbeiträge mit und ohne Aufforderung der Lehrperson stattfinden. Mit anderen Worten soll dies bedeuten, dass Reproduktion des Gelernten und spontane Sprachproduktion im DaF-Unterricht zusammen existieren können. Im DaF-Unterricht mit sehr jungen Kindern besteht eher die Chance für ein effektives Fremdsprachenlernen. Allerdings sollte man als Lehrende *bewusster* und *gezielter* dafür sorgen, dass

die Anzahl von spontanen Kinderäußerungen in der Fremdsprache steigt. Erst dann kann man von einer von Experten lange erwünschten idealen Fremdsprachendidaktik sprechen, wo beide Dimensionen der vorgelesenen und der spontanen Sprachproduktion gleichzeitig im Unterricht vorhanden sind.

In der vorliegenden Untersuchung werden des Weiteren Möglichkeiten und Probleme des sehr frühen DaF-Unterrichts zusammenfassend dargestellt, die sich durch Beobachtungen und Interviews bemerkbar machen.

#### **4.1. Möglichkeiten des sehr frühen DaF-Unterrichts**

Mittels kindgemäßen Ansatzes können türkische Kinder in sehr frühem Alter Deutsch mit Spaß lernen und für die deutsche Sprache und Kultur sensibilisiert werden. Dabei können den Kindern entsprechende Materialien sowie Kinderlieder immer gebraucht werden, um die Kinder zu entlasten und zu motivieren. Sie fördern zugleich die „Fähigkeit zur Nachahmung sowie Artikulationsfähigkeit“ (Goethe Institut, 1997: 7). Singen und Tanzen ist für die Sicherstellung der Handlungsorientierung unentbehrlich.

Auch die kindliche Lebensfreude, Lust und Spaß am Lernen ist eine hervorragende Chance fürs Fremdsprachenlernen, die unbedingt genutzt werden sollte. Insbesondere ist der Unterrichtsbeginn sehr effizient zu nutzen, da die Kinder in der Einführungsphase sehr aktiv und motiviert arbeiten können. Vor allem stellen sprachbegabte Kinder ideale Vorbilder für die anderen Klassenkameraden dar und beeinflussen die Lernatmosphäre sehr positiv.

Gerade die positive Einstellung türkischer Eltern fürs frühe Fremdsprachenlernen hat auf Kinder einen weiterhin motivierenden Einfluss. Die Eltern sind dabei relativ gut gebildet und legen auf Fremdsprachenlernen ihrer Kinder großen Wert.

#### **4.2. Probleme des sehr frühen DaF-Unterrichts**

Vor allem längere Unterrichtseinheiten, die in Doppelstunden behandelt werden, führen dazu, dass sich die Kinder am Unterrichtsgeschehen wegen Konzentrationsschwierigkeiten nicht mehr richtig beteiligen können. Manchmal kommt es auch vor, dass sie plötzlich abschalten und das Bedürfnis haben auf Türkisch zu kommunizieren: S1: „*Öğretmenim benim dışım sallanıyor!*“ („*Mein Zahn wackelt!*“); S2: „*Benim de!*“ („*Meiner auch!*“); S3: „*Benim de!*“ („*Meiner auch!*“)

Insbesondere Jungs, die sich unbrav benehmen, unkonzentriert sind und im Unterricht nicht gut aufpassen, stören die Anderen beim Lernen und beeinflussen die effektive Vorgehensweise der Lehrperson leider eher negativ. Daneben ist auch folgendes Problem zu betonen: Während im Plenum immer zwei Lerner der Reihe nach einen Dialog vorführen, kommt es häufig dazu, dass die anderen sich langweilen und die Lust aufs Zuhören verlieren.

Darüber hinaus sind Unterrichtsmaterialien sowie Lehrbücher für DaF-Unterricht im Kindergarten nicht vielfältig, sie sind nur in beschränktem Maße vorhanden. Außerdem besteht stets die Gefahr bzw. das Problem, dass das Neu-Erlernte wieder schnell vergessen wird, deshalb sind Wiederholungen unbedingt notwendig.

### **5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN**

Die Eigenschaften der Lernergruppe in dieser Untersuchung erweisen sich als adäquat für frühen Fremdsprachenunterricht, da man mit ihr ein effizientes Fremdsprachenlernen praktizieren kann. Kinder werden über das Produzieren vorgefertigter Sprachäußerungen hinaus gefördert. Um bessere Chancen beim Lernerfolg zu erzielen, sollte man unbedingt dafür sorgen, dass in der Türkei die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer darin fortgebildet werden, mit sehr jungen Lernern umzugehen, die noch nicht lesen und schreiben können. Auch für die Europäische Kommission stellt der frühe

Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Aufgabengebiet dar, wobei man darauf besteht, dass er nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Lehrer darin ausgebildet sind, mit sehr jungen Kindern umzugehen, und wenn genügend Zeit im Lehrplan eingeräumt wird (vgl. Europäische Kommission, 2008).

Diskutiert werden sollte dabei auch das Profil von Lernergruppen, deren familiäre, schulische und außerschulische Umgebung keine entsprechend gute Basis fürs Fremdsprachenlernen darstellt. Z.B. wie würde die Motivation bei Kindern aussehen, die aus niedrigeren sozialen Schichten kommen und eine Reise ins Ausland kaum vorstellen können? Somit berühren wir das Problem der Chancengleichheit in der schulischen Erziehung. Die Kinder, denen schon in privaten Vorschulen Deutschunterricht erteilt wird, haben bessere Chancen und Erfolgsaussichten als Kinder, die die staatlichen Schulen besuchen und dort erst ab dem 4. Schuljahr die erste obligatorische Fremdsprache und zweite fakultative Fremdsprache erlernen (siehe MEB, 2008). Dies bedeutet zugleich ein Verstoß gegen Prinzipien der Chancengleichheit in der schulischen Erziehung und sollte in naher Zukunft vermieden werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Akdoğan, F. (2005). Aufzeichnungen zu einer Unterrichtsstunde im Fach Fremdsprache Deutsch in der Grundschule. *Frühes Deutsch*, 6: 53-58.
- Akdoğan, F. (2006). Zu Hause bei mir, zu Hause bei dir. *Frühes Deutsch*, 7: 9-13.
- Albert, R. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (2002). *Fremdsprachen in der Vorschule? Der Altersfaktor im Spracherwerb (AG 7)*. 13.11.2008 tarihinde <http://www.dgfs.de/dgfs-archiv/Pressemitteilungen/PresseMannheim2002/pressemappe2002.doc> adresinden alınmıştır.
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2007). Fremdsprachen-Frühbeginn: einzigartige Lernchancen nutzen. *Frühes Deutsch*, 10: 26-38.
- Edelenbos, P. & Kubanek-German, A. (2004). Fremdsprachenfrühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. *Frühes Deutsch*, 2, 4-7.
- Europäische Kommission (2003a). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. 13.11.2008 tarihinde [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf) adresinden alınmıştır.
- Europäische Kommission (2003b). *Fremdsprachen für die Kinder Europas Eine Zusammenfassung*. 13.11.2008 tarihinde [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc531\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc531_de.pdf) adresinden alınmıştır.
- Europäische Kommission (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Grunderziehung*. 13.10.2008 tarihinde [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf) adresinden alınmıştır.
- Hamburger Abendblatt (2006). Fremdsprachen spätestens in der Vorschule. 11.07.2006 tarihinde <http://www.abendblatt.de/daten/2006/07/11/584768.html> adresinden alınmıştır.
- Köksal, H. (2004). Sprachsensibilisierung für Deutsch in einer privaten Vorschule. *Frühes Deutsch*, 3, 53-57.
- Massoudi, G. (2006). Vorwort. *Frühes Deutsch*, 7, 3.
- MEB 2008. *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*. 13.11.2008 tarihinde [http://ogm.meb.gov.tr/gos\\_yonetmelik.asp?alno=14](http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=14) adresinden alınmıştır.
- Pakoy, B. (2006). Deutschunterricht im ALEV-Kindergarten – İstanbul. *Frühes Deutsch* 7, 7-8.
- Pohl, K. (2003). *Emotionsbezogene Gespräche Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht – Welchen Raum erhält das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen? Antwortsuche anhand einer Lehrwerkanalyse*. Diplomarbeit. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. 01.12.2008 tarihinde <http://www.dgss.de/abschlussarbeiten/0003-pohl.pdf> adresinden alınmıştır.
- T-Online (2007). *Kinder lernen ohne Hemmungen*. 17.09.2007 tarihinde <http://www2.onspiele.t-online.de/c/23/78/28/2378284.html> adresinden alınmıştır.
- Wode, H. Burmeister, P.; Daniel, A. und Rohde, A. (1999). Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(2), 17pp. 13.11.2008 tarihinde <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/wode2.htm> adresinden alınmıştır.

## EXTENDED ABSTRACT

In the report about “Foreign Language Teaching and Learning for Children in Europe” published by European Union Commission, foreign language lessons for young children in particular are recommended. Foreign language education at an early age constitutes an important area of study for European Union Commission. Along with this, the way to be successful is to enable teachers to get training about very young learners and to allocate sufficient time in the school curriculum.

European Union Commission published a comprehensive activity report for the purpose of “Encouraging Language Learning and Language Variety”. In this report, the determination to set a strong base for the education of one or more foreign languages at an early age in countries that are European Union members is shown. European Union Commission, in this respect, emphasizes the need for the foreign language teaching to start in nurseries if possible and the need to provide support for improving the quality of educators.

The idea argued in the scientific research studies the number of which is constantly increasing is; children’s positive attitudes and tolerance toward other languages and cultures should be supported intensively and should not be left to coincidences. The contrastive studies conducted in Europe show that preschool children have the potential to learn a foreign language apart from their own native language.

The report “Foreign Languages for European Children” written as a result of the project carried out within the framework of Socrates-Lingua Program includes the outcomes and suggestions related to foreign language education at an early period. This attempt is made in relation to the activity report about “Encouraging Language Learning and Language Variety” and the publications of European Union Commission and this attempt particularly recommends foreign language learning for young learners.

This research has been conducted for the similar purpose of studying foreign language learning at preschool in Turkey and there has been an attempt to evaluate the solutions and possibilities regarding subject matter. An important assumption in the research reports published in relation to learning a foreign language at an early age is that children should be supported in a way that enable them to move far beyond using the language items already taught to them. What is ideal here is to enable the use of both the previously learnt fixed expressions and the improvised language by combining them together and in a recycled way. In this study, under a micro-research, the use of the previously learnt language items and the spontaneous use of language by Turkish children are identified, categorized and analyzed. For this purpose, two assumptions are taken as the focus: 1. language use based on previous planning and preparation, 2. Spontaneous use of language without the request of the educator. For this aim, lesson observations are made and educators are interviewed and these are discussed to understand the learning processes and factors better.

Children’s approaches, motivations, ways of enjoying and being active are focused on by making qualitative analysis in relation to German teaching at an early age. Lastly, the problems and opportunities in German classes at pre-school in Turkey are mentioned.

Classroom observations are made to obtain data. A class at pre-school in a private institution in Ankara is observed throughout the second semester of their education in 2007. In this study, observable behaviours and learning attitudes of the young learners in question are indicated and these are stated along with the researcher’s own ideas and explanations:

- Language usages covering the previously learnt items as a result of teacher’s request (Results obtained from class observations): Children can respond to teacher’s requests whether they are on their own or in a chorus formed by the group. Planned through visual cards, body movements, children songs and language games, there is the achieved language use. Numbers, colours, determined adjectives are learned well by children and frequently revised. Mechanic answers are often given to teacher’s questions; they like working on drill type of exercises particularly at the

beginning stage of the lesson; however, if this takes place at the later stages of the lesson, it comes to bore and overwhelm them.

- Language use without direct request of the teacher (Results obtained from class observations): when the communicative needs in particular are the case, learners are seen to express themselves in German. They also enjoy making jokes in German. Those children who have language aptitude, who pay attention to the lesson and who are creative use the expressions more spontaneously compared to others. Usages in their mother language also show their active involvement mentally into the content of the foreign language lesson. When the learning atmosphere is appropriate, it is seen that students can use the language spontaneously by combining them with the previously learned structural knowledge. Therefore, they can express the previously learnt items together with the created ones.
- Language usages covering the previously learnt items as a result of teacher's request (Results obtained from interviews): In German language teaching, in relation to the teaching approach to young learners, German teaching is achieved at preschools. Teacher's views also confirm that learners actively participate in the lesson, respond in German when they are expected to say something, display appropriate behaviours by speaking or singing. It is very important that educators are equipped with the necessary knowledge and abilities about foreign language education at preschool. Only in this way, the danger of teaching below children's capacity or above their capacity will disappear and young learners will be able to have fun when expressing themselves orally.
- Language use without direct request of the teacher (Results obtained from class interviews): what is interesting is that young learners are motivated and enthusiastic to communicate in German with those whose mother language is German, since these learners assume that they will go to countries where German is spoken in their future life and communicate there in German. They wish to learn German until then by spending energy and making efforts and have control of this language. It is seen that mother language cannot be completely disregarded in spontaneous language use because if otherwise children will not be able to communicate effectively with each other. When they are in a comfortable and natural learning atmosphere, they have greater confidence and achieve their own involvement in using the language without the teacher's request. In fact, their speaking German spontaneously occurs at times unconsciously.

Class observations and interviews with the educators show that very young Turkish learners in private Turkish schools are ready and willing to learn foreign language. Advantages can be taken from children's such qualities as their curiosity, interest, and communicative needs in the foreign language education at a very early age.

### GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Avrupa Birliği Komisyonu'nun "Avrupa'da Çocuklar için Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi" hakkında yayınladığı raporda küçük çocuklara yönelik yabancı dil dersi özellikle tavsiye edilmektedir. Avrupa Birliği Komisyonu için erken yaşta yabancı dil eğitimi önemli bir çalışma alanı teşkil etmektedir; bununla birlikte başarılı olmanın yolu, öğretmenlerin çok küçük çocuklara yönelik eğitim almalarını sağlamaktan ve öğretim programında yeterli zaman ayrılmış olmasından geçmektedir.

Temmuz 2003'te Avrupa Birliği Komisyonu "Dil Öğrenme ve Dil Çeşitliliğini Teşvik" amacıyla kapsamlı bir faaliyet raporu yayınlamıştır. Bu raporda, Avrupa Birliği üyesi ülkelerde erken yaşta bir ya da birden fazla yabancı dil eğitimi sağlam temellere oturtma konusundaki kararlılık sergilenmektedir. Avrupa Birliği Komisyonu bu bağlamda yabancı dil eğitimine mümkünse kreşlerde başlanması ve öğretmenlerin kalitesini arttırmada destek sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu arada, sayısı sürekli artan bilimsel araştırmalarda şu görüş savunulmaktadır: Çocukların diğer dillere ve kültürlere yönelik istekli tutumları ve açık olmaları yoğun bir biçimde desteklenmeli ve tesadüflere bırakılmamalıdır. Avrupa'da yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, ana sınıfı öğrencilerinin kendi ana dillerinin yanı sıra bir yabancı dili daha öğrenebilecek durumda olduklarını göstermektedir.

Sokrates-Lingua Programı çerçevesinde yürütülen bir projenin sonucunda kaleme alınan “Avrupa Çocukları için Yabancı Diller” adlı rapor, erken dönemde yabancı dil eğitimine ilişkin sonuçları ve tavsiyeleri içermektedir. Bu girişim “Dil Öğrenme ve Dil Çeşitliliğini Teşvik” etmeye yönelik faaliyet raporu ile Avrupa Birliği Komisyonu’nun yayınları çerçevesinde gerçekleşmiştir ve küçük çocuklara yönelik yabancı dil öğrenimini özellikle tavsiye etmektedir.

Türkiye’deki ana sınıflarındaki yabancı dil öğrenimini araştırmak gibi benzer bir amaçla bu araştırma yapılmış, konuya ilişkin çözümler ve olasılıklar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenimine erken başlamaya yönelik yayınlanmış olan araştırma raporlarındaki önemli bir olgu da şu şekilde dile getirilmektedir: Çocuklar, onlara öğretilmiş olan dilsel ifadeleri kullanmaktan daha da öteye gidecek biçimde desteklenmelidirler. Burada ideal olan, gerek daha önce öğrenilmiş olan kalıplaşmış ifadelerin gerekse doğaçlama dil kullanımlarının birlikte kombine edilerek ve dönüşümlü olarak derste kullanılmasının sağlanmasıdır. Bu çalışmada, bir mikro-araştırma kapsamında Türk çocuklarda öğrenilmiş olan ve spontane dil kullanımı saptanarak kategorize edilmiş ve analizi yapılmıştır. Bu amaçla iki olgu mercek altına alınmıştır: 1. Önceden planlanarak ve hazırlanarak yapılan dil kullanımları; 2. Öğretmenin talebi olmaksızın yapılan spontane dil kullanımları. Bu amaca yönelik olarak ders gözlemleri yapılmış ve öğretmenlerle görüşülmüş ve bunlar öğrenme süreçleri ile öğrenme faktörlerini daha iyi anlamak amacıyla yorumlanmıştır.

Erken yaşta Almanca öğretimine ilişkin niteliksel analizler yapılarak çocukların yaklaşımları, motivasyonları, eğlenme faktörleri ve aktifleşmeleri üzerinde durulmuştur. Son olarak da Türkiye’de ana sınıfındaki Almanca derslerinde görülen sorunlara ve fırsatlara değinilmektedir.

Veri toplamak amacıyla ders gözlemleri yapılmıştır. 2007 yılında Ankara’da özel bir kurumun ana sınıfında okuyan bir sınıf, eğitimlerinin ikinci yarıyılı boyunca gözlemlenmiştir. Bu çalışmada, söz konusu küçük çocukların gözlemlenebilen davranış ve öğrenim tutumlarına değinilmekte, bunlar araştırmacının kendi düşünce ve açıklamalarıyla verilmektedir:

- Öğretmen talebi doğrultusunda önceden öğrenilenleri kapsayan dil kullanımları (Ders gözlemlerinden elde edilen veriler): Çocuklar gerek kendi başlarına gerekse grubun oluşturduğu koro halindeyken öğretmenin taleplerine karşılık verebilmektedirler. Resimli kartlar, beden hareketleri, çocuk şarkıları ve dil oyunları sayesinde planlanarak gerçekleşen bir dil kullanımı vardır. Sayılar, renkler, belirli sıfatlar çocuklar tarafından iyice öğrenilmekte ve sıkça tekrarlanmaktadır. Öğretmenin sorularına sık sık mekanik yanıtlar da verilmektedir; Drill tarzı alıştırmaları özellikle dersin başlangıç aşamasında yapmaktan hoşlanmaktadır, ancak bu dersin sonlarında olursa onları yorup usandıran, bıktıran bir durum halini de alabilir.
- Öğretmenin doğrudan talebi olmaksızın yapılan dil kullanımları (Ders gözlemlerinden elde edilen veriler): Özellikle iletişimsel gereksinimler söz konusu olduğunda öğrencilerin kendilerini Almanca ifade ettikleri olmaktadır. Almanca şakalar yapmak da çok hoşlarına gitmektedir. Dile karşı yetenekli olan, derste iyi dikkat eden ve yaratıcı olan çocuklar diğerlerine göre daha fazla spontane ifade kullanmaktadırlar. Ana dillerinde yapılan kullanımlar da onların yabancı dil dersinin içeriğine zihinsel olarak aktif bir biçimde katıldıklarını göstermektedir. Öğrenme atmosferinin uygun olduğu zamanlarda öğrencilerin kendi spontane dil kullanımlarını daha önceden öğrendikleri kalıplaşmış bilgilerle kombine ederek kullanabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrenilmiş olan ile yaratıcı olanı birlikte dile getirebilmektedirler.
- Öğretmen talebi doğrultusunda önceden öğrenilenleri kapsayan dil kullanımları (Görüşmelerden elde edilen veriler): Almanca öğretiminde çocuklara yönelik öğretim yaklaşımı doğrultusunda anasınıflarında Almanca öğretimi gerçekleşmektedir. Öğretmen görüşleri de öğrencilerin derse aktif bir biçimde katıldıklarını, onlardan bir şey beklendiğinde Almanca yanıtlar vererek, konuşarak ya da şarkı söyleyerek uygun davranış biçimini gösterdiklerini doğrulamaktadır. Öğretmenlerin okul öncesi yabancı dil eğitimine yönelik bilgi ve becerilerle donatılmış olması büyük önem taşımaktadır. Ancak bu durumda çocukların

kapasitelerinin altına inilmesi ya da üstüne çıkılması tehlikesi ortadan kalkacak ve çocuklar kendilerini sözlü olarak ifade ederken zevk alabileceklerdir.

- Öğretmenin doğrudan talebi olmaksızın yapılan dil kullanımları (Görüşmelerden elde edilen veriler): İlginç olan, çocukların ana dili Almanca olanlarla Almanca iletişim kurma konusunda motive olmuş olmaları ve heves göstermeleridir. Çünkü çocuklar ilerideki yaşamlarında Almanca konuşulan ülkelere gidip orada Almanca iletişim kuracaklarını varsaymaktadırlar. O zamana değin enerji harcayıp emek vererek Almanca öğrenip bu dile hakim olabilmeyi istemektedirler. Spontane dil kullanımlarında ana dilden tamamen vazgeçilemediği görülmektedir, çünkü bu durumda çocuklar birbirleriyle sağlıklı iletişim kuramayacaklardır. Çocuklar rahat ve doğal bir öğrenme atmosferi içerisinde olduklarında kendilerine daha çok güven duymakta ve öğretmen talebi olmaksızın kendi dilsel katılımlarını gerçekleştirebilmektedirler. Hatta spontane bir biçimde Almanca konuşmaları zaman zaman bilinçdışı bir biçimde olabilmektedir.

Ders gözlemleri ve eğitimle yapılan görüşmeler, özel Türk eğitim kurumlarındaki küçük Türk çocuklarının yabancı dil öğrenme konusunda hazır ve istekli olduklarını göstermektedir. Çok erken yabancı dil eğitiminde çocukların merak, ilgi, iletişim gereksinimi gibi özellikleri olmasından olumlu yönde yarar sağlanabilir.