



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Zum Einfluss des narrativen Ansatzes auf den rezeptiven Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Frühunterricht

Author: Mariusz Jakosz

Citation style: Jakosz Mariusz. (2019). Zum Einfluss des narrativen Ansatzes auf den rezeptiven Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Frühunterricht. W: I. Wowro, M. Jakosz, J. Gładysz "Geöffnetes Zeitfenster nutzen! : Frühes Fremdsprachenlernen - Zwischen Theorie und Praxis" (S. 87-105). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Mariusz Jakosz (Uniwersytet Śląski, Katowice)

Zum Einfluss des narrativen Ansatzes auf den rezeptiven Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Frühunterricht

The Impact of the Narrative Approach on the Receptive Acquisition of Vocabulary in Early Language Teaching

Abstract

Narrative texts used in early foreign language teaching provide not only a motivational stimulus for learning, but can also be an important source of language material. The present article presents the basic principles of developing lexical competence in early foreign language teaching, with particular emphasis on the narrative form of teaching (*story-telling approach*). In order to show the influence of fairy tale and story-telling on children's receptive acquisition of foreign language vocabulary, the results of empirical research were discussed in detail, in which children at the pre-school and early school levels were taught German in accordance with the assumptions of the narrative approach.

Keywords: receptive vocabulary, narrative approach, early foreign language teaching, stories

Schlüsselwörter: rezeptiver Wortschatz, narrativer Ansatz, fremdsprachlicher Frühunterricht, Geschichten

1. Einleitung

Der Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes stellt eine grundlegende Komponente der Sprachkompetenz dar und ist für die Entwicklung aller Sprachfertigkeiten von großer Bedeutung (Targońska/Stork 2013: 71; Couve de Murville et al. 2016: 87). Wörter gelten nämlich als die primären Sinn- und Bedeutungsträger, ohne die der effiziente Sprachgebrauch und die erfolgreiche Kommunikation in alltäglichen Situationen nicht möglich sind: »While without grammar, little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed« (Wilkins 1972: 111). Mit den ca. 400 erworbenen Lexemen bzw. unanalysierten ganzheitlich erfassten Wendungen, die als »die kritische Masse« an verinnerlichten Vokabeln und Spracherfahrungen bezeichnet werden, sind ähnlich wie beim Mutterspracherwerb die sog. qualitativen Sprünge innerhalb verschiedener

sprachlicher Bereiche möglich (Andrzejewska 2008a: 20; Iluk 2008: 44).¹ »Erst wenn eine kritische Menge von Wörtern überschritten ist, kann der induktive Prozeß der Ordnungssuche und Klassenbildung überhaupt einsetzen« (Kielhöfer 1996: 13).

Mit der gezielten Förderung der Wortschatzentwicklung sollte man schon im Kindergarten beginnen, denn Kinder mit umfangreichem Wortschatz werden später – etwa in der Mitte der Grundschule (im Alter von ca. 10–11 Jahren) – bessere Leser, weil sie besser verstehen können, was sie lesen (Olpińska-Szkielko 2016: 137). Zu beachten ist, dass die Kinder im Kindergarten und Primarbereich fremde Wörter vor allem rezeptiv lernen, d. h. sie verstehen den Wortschatz, z. B. im Rahmen einer erzählten Geschichte, aber sie können ihn noch nicht selbstständig verwenden (Klippel 2000: 24; Bleyhl 2002: 9). Da fremdsprachige Wörter nach der Vermittlungsphase nicht automatisch zum produktiven Lexikon des Lernalters werden, gilt in der Unterrichtspraxis das Prinzip, nach dem »sich ein Wort erst durch den Hof des ›passiven Wortschatzes‹ ›durdurcharbeiten‹ muß [...], ehe es ein Wort des ›aktiven Wortschatzes‹ werden kann« (Bleyhl 1995: 26). Die jungen Lernenden bekommen die Chance, den fremdsprachlichen Input hinreichend zu verstehen und eine mentale Repräsentation des neuen sprachlichen Systems zu entwickeln (Iluk 2005: 165f., 2008: 35f., 43). Somit lassen sich die produktiven Fertigkeiten aufbauen, denn »wir sind unfähig, für etwas, für das wir noch keine mentale Struktur, keine innere Repräsentation, kein inneres System ausgebildet haben, ein stabiles motorisches (Produktions-)Programm zu entwickeln« (Bleyhl 2000: 15).² Der Autor des vorliegenden Beitrags möchte eine Möglichkeit aufzeigen, den Erwerb des rezeptiven Wortschatzes mit Hilfe des narrativen Ansatzes im frühen Fremdsprachenunterricht zu fördern, was im Sinne von Wode (2001: 9) eine große Herausforderung sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden darstellt, denn:

Im Hinblick auf den Wortschatz muß das Kindergartenkind im L2-Erwerb mit dem gleichen Paradoxon fertig werden, wie Kinder beim L1-Erwerb oder bei nichtschulischem L2-Erwerb. Das betrifft u. a. die Anzahl der Wörter, die Kinder etwa mit 6 Jahren für ihre L1 kennen. Templin (1957) geht von 14.000 Wörtern aus, die in diesem Alter rezeptiv beherrscht werden. Wenn Kinder diese Zahl tatsächlich erreichen sollen,

-
- 1 Aus Untersuchungen zum Mutterspracherwerb ist zu schließen, dass das Kind ca. 50 Wörter für die phonologische Ausdifferenzierung braucht. Für die Syntaxentwicklung sind bis zu 400 Wörter notwendig und für den Wortschatzaufbau wird die Zahl von 500–600 Wörtern genannt (Andrzejewska 2007: 18, 2008a: 20).
 - 2 Aus den Unterrichtsbeobachtungen von Gładysz (2007: 222) folgt, dass Kinder von Liedern, Gedichten oder Reimen, die oft in Lehrwerken vorhanden sind, sprachlich nicht zu viel profitieren. Sie können zwar den Text eines Liedes singen oder vorlesen, aber in vielen Fällen ist ihnen die Bedeutung seines Inhaltes fremd. Die Ursache hierfür ist darin zu sehen, dass die Präsentationsphase zu kurz ist und die Kinder gleich zum Nachsprechen animiert werden, ohne den Inhalt zu verstehen.

können sie unmöglich so viel Zeit auf das Erlernen eines einzelnen Wortes verwenden, wie dies im Fremdsprachenunterricht in der Schule üblicherweise gestattet ist.

Bettelheim (1990: 15) verweist noch auf einen weiteren bedeutenden Aspekt der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: »Es macht großen Spaß und befriedigt außerordentlich, wenn man gelernt hat, ein paar Wörter zu lesen. Das Kind ist stolz darauf, dass es das kann. Aber die Begeisterung darüber schwindet bald, wenn es nicht unmittelbar zum Lesen eines sinnvollen Inhalts führt«. Wenn langweilige und inhaltslose Übungen zur Monotonie im Fremdsprachenunterricht beitragen, geht das Interesse des Kindes allmählich zurück. Im narrativen Ansatz, für dessen Einsatz in den folgenden Ausführungen plädiert wird, liegt die Möglichkeit, »durch die fortlaufende Geschichte nicht in immer gleiche Übungen zu verfallen, sondern durch die Inszenierungen Sprache in einem lebendigen Kontext zu verwenden« (Leopold-Mudrack 1998: 127). Außerdem ermöglichen die Geschichten es, eine relativ hohe Sprachkompetenz auf kindgerechte Art und Weise anzubahnen. Die fremde Sprache wird dabei nicht nur in die für Kinder gewohnten und bedeutungsvollen Aktivitäten einbezogen, sondern auch in ihrer kommunikativen Funktion erfahren und erlebt.

2. Prinzipien der Wortschatzvermittlung im fremdsprachlichen Frühunterricht

Damit die Wortschatzarbeit im frühen Fremdsprachenunterricht möglichst effizient abläuft und die Wörter im mentalen Lexikon der Lernenden tiefer und langfristig verankert werden, sind einige grundlegende methodische Grundsätze zu berücksichtigen.

In der ersten Phase der Wortschatzvermittlung sollten die Kinder zunächst dazu befähigt werden, neue lexikalische Einheiten im Sprechstrom, ohne Hilfe des Schriftbildes, zu identifizieren und sich ihre Bedeutung und (schrittweise auch) Aussprache zu merken. Erst dann können sie sie in anderen Sinnzusammenhängen wiedererkennen bzw. richtig anwenden. Der Behaltensprozess wird durch visuelle Mittel, Mimik, Gestik bzw. Bewegungsspiele unterstützt (Mairer 1991: 146; Iluk 2006: 94 f., 2012a: 69; Olpińska-Szkielko 2015: 206 f.).

Damit neue Vokabeln tief verarbeitet und nicht schnell vergessen werden, sollten sie nicht isoliert erlernt, sondern in sinnvolle, relevante und lebensnahe Kontexte eingebunden werden, denn sie sind »Teil eines strukturierten und hochkomplexen Wissensnetzwerks« (Kersten 2010: 79). Aus den Unterrichtsbeobachtungen von Iluk (2006: 93 f.) ergibt sich, dass in der Primarstufe vor allem kurze Sätze wie: *Das ist ein Hund* bevorzugt werden. Solche Sätze weisen aber seiner Meinung nach keinen kommunikativen Wert auf, denn jeder, der

einen Hund sieht, weiß, was ein Hund ist. Stattdessen lohnt es sich, neue lexikalische Einheiten immer nur in motivierenden, anregenden und für die Lernenden relevanten Kontexten zu verwenden, z. B.: *Hast du einen Hund? Wie heißt er? Mein Hund ist klein. Ist dein Hund (auch) klein? Hast du deinen Hund gern? Ja, er ist süß.* (Iluk 2006: 94; Andrzejewska 2008b: 113; Olpińska-Szkielko 2015: 202f.). Die genannten Beispielsätze deuten einerseits auf den engen Zusammenhang zwischen Lexik und den kommunikativen Funktionen hin, andererseits fördern sie auch die grundlegende kommunikative Kompetenz. Man darf nicht außer Acht lassen, dass sich die Kinder mit der Fähigkeit zur Benennung bestimmter Gegenstände oder Lebewesen wenig zufrieden geben. Sie verspüren vielmehr das starke Bedürfnis, sie zu beschreiben (*Mein Hund ist groß und schwarz.*) und ihre Einstellung gegenüber ihnen zu bekunden (*Er ist süß.*). Diesem Aspekt ist besonders Rechnung zu tragen, weil durch die immer wieder zu vollziehenden Benennungsakte den Kindern suggeriert werden kann, dass Fremdsprachenlernen grundsätzlich im Ersetzen eines sprachlichen Zeichens in der Muttersprache durch ein fremdsprachiges besteht. Die Kinder können dadurch keine vernetzten Erfahrungen mit der Fremdsprache in ihrer kommunikativen Wirkung machen.

Um der isolierten Vermittlung von einzelnen Wörtern vorzubeugen, sollten den Kindern Kollokationen beigebracht werden, wie z. B.: *Ich mag Hamburger, Eis, Schokoladenkuchen. Ich mag schwimmen, Computerspiele. Ich mag meinen Hund, meine Katze und meinen Papagei.* Die neuen Wörter sollten auch mit Handlungen verbunden werden (z. B. »Hand: *Ich wasche meine Hände. Ich winke mit der Hand. Ich gebe die Hand. Ich hebe die Hand. Ich stecke die Hand in die Tasche*«) (Iluk 2006: 95f.). Dadurch wird den Lernenden von Anfang an bewusst gemacht, dass der Wortschatz nicht aus einzelnen, isolierten Wörtern besteht, sondern »ein System von unterschiedlichen Beziehungen und Verflechtungen [ist], die nicht nur das Behalten fördern, sondern auch das schnelle Abrufen, d. h. eine rasche Verfügbarkeit des nötigen Vokabulars ermöglichen« (Targońska 2011: 118). Die Kinder können auf diese Weise erfahren, dass lexikalische Einheiten häufig in Zusammensetzungen gebraucht werden (Kollokationen), erst in Verbindung mit einem anderen Wort ihre Bedeutung bekommen oder nur als Ganzes zu verstehen sind (Redewendungen) (Couve de Murville et al. 2016: 87f.).

Von Bedeutung für die Wortschatzvermittlung ist auch die Verbindung des bereits vorhandenen Wissens mit neuem Wissen, um das Wortschatzwissen vielfältig im Gehirn zu verarbeiten und zu erweitern (Bleyhl 1995: 22; Iluk 2006: 95; Reinisch 2013: 98).

Da die Kinder seit dem 7. Lebensjahr ziemlich schnell die Fähigkeit entwickeln, konkrete Gegenstände zu klassifizieren und zu identifizieren, können die

lexikalischen Einheiten im Sinne von Iluk (2006: 96f.) nach folgenden Kriterien systematisiert werden:

- Themen (z. B. Familie, Haustiere, Schule),
- Begriffskategorien (z. B. »Welches Wort passt nicht? – Nase, Ohr, Mund, Hemd«),
- semantische Relationen, z. B. Antonyme (z. B. »warm – kalt / öffnen – schließen«),
- Lokalisierung von Gegenständen, z. B. in der Kirche, im Bad, in der Schule usw.

Darüber hinaus gilt es, die neuen Wörter immer in neuen Kontexten und in unterschiedlichsten Situationen mehrmals zu wiederholen, damit sie Teil der Sprachkompetenz werden, weil »ein Wort nicht mit einem Mal in seiner gesamten Bedeutungsfülle erworben werden kann, weder in der Mutter- noch in der Fremdsprache« (Kersten 2010: 75). Apeltauer (2009: 48) geht davon aus, dass »[e]in neues Wort [...] 8–10-mal gehört worden sein [muss], damit es im Strom einer Äußerung wiedererkannt wird. Es muss ca. 20-mal gehört werden, damit ihm Bedeutung zugeordnet werden kann, 50-mal, ehe es gebraucht wird«. Solche Wiederholungen müssen aber für die Kinder attraktiv und interessant gestaltet werden.

Maier (1991: 145f.) und Andrzejewska (2007: 19ff.) nennen noch ein paar Kriterien, die bei der Auswahl der zu vermittelnden lexikalischen Einheiten im Frühunterricht in Betracht zu ziehen sind. Sie betonen, dass die Kinder solche Objekte ihrer Umgebung besonders gern beschreiben, die einen affektiven und handlungsintensiven Reiz ausüben. Sehr wichtig ist es auch, dass 67 % der Hauptwörter, die die Kinder verwenden, konkrete Objekte bezeichnen. Aus gedächtnispsychologischen Untersuchungen ist abzuleiten, dass Konkreta leichter als Abstrakta zu lernen und zu memorieren sind (Maier 1991: 146; Andrzejewska 2008a: 20). Sie lassen sich auch multisensorisch darstellen, was beim Fremdsprachenlernen besonders lernfördernd wirkt. Zu erwähnen ist noch, dass zwei Drittel der Verben in der Kindersprache Bewegung zum Ausdruck bringen, was ebenfalls bei der Auswahl eines fremdsprachlichen Vokabulars für den frühen Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden sollte (Maier 1991: 145; Andrzejewska 2007: 19).

Den oben genannten Bedingungen für einen erfolgreichen Wortschatzerwerb können narrative Texte im frühen Fremdsprachenunterricht gerecht werden, indem sie den Prozess des Fremdsprachenerwerbs unbewusst unterstützen. Geschichten vermitteln in besonders anschaulicher Art und Weise nicht nur die fremdsprachlichen Wörter im Bedeutungszusammenhang, wodurch sie abrufbar und verwendbar werden, sondern sie bedienen sich auch typischer Erzählstrukturen, die den Kindern schon aus ihrer Muttersprache bekannt sind. Da-

durch wird Neues mit Bekanntem verknüpft und die Sprache wird erlebbar gemacht (Bleyhl 1995: 22; Andrzejewska 2007: 19; Stärk 2008: 19; Apeltauer 2009: 48f.; Olpińska-Szkiełko 2016: 139).

3. Der narrative Ansatz in der frühen Fremdsprachenmethodik

Im Kindergarten und Primarbereich befinden sich die jüngeren Lernenden noch in der so genannten »sensitiven Periode«, in der der Spracherwerb schneller und effizienter als im späteren Alter verläuft (Olpińska-Szkiełko 2015: 201, 2016: 136). Der Spracherwerb bei Kindern folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten, aber auch sehr individuell, insbesondere in Bezug auf Geschwindigkeit und Effizienz. Der Grund dafür liegt in ihrer kognitiven Reife (Bleyhl 2007: 179). Aus diesem Grund bedarf der frühe Fremdsprachenunterricht einer eigenen Didaktik und Methodik, die den Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Spracherwerbsprozesses Rechnung trägt und die individuellen Unterschiede der Kinder im Bereich der kognitiven und emotionalen Reife, Gedächtniskapazität, Wahrnehmungsfähigkeit, motorischen Fertigkeiten, Reaktionsweisen, Lern- und Merkfähigkeit weitgehend kompensieren lässt (Iluk 2012b: 152; Olpińska-Szkiełko 2015: 199). Im traditionellen Lehrkonzept wird der Lernstoff nach dem Prinzip: Präsentation – Übung – Produktion vermittelt. Der Wortschatz wird linear nach thematischen Wortfeldern (z.B. Namen der Familienmitglieder, Kleiderstücke, Haustiere) eingeführt und die Grammatik wird bis auf ganz wenige grammatische Strukturen beschränkt. Die Kinder werden auch dazu verleitet, von Anfang an imitativ zu sprechen (Bleyhl 2002: 9f.; Gładysz 2008: 133; Iluk 2008: 36, 2011: 219, 2012b: 154f.). Ein nach den oben genannten methodischen Prinzipien konzipierter Fremdsprachenunterricht widerspricht jedoch dem natürlichen Spracherwerbsprozess bei Kindern. Damit dieser richtig in Gang gesetzt werden kann, muss der Input verstanden werden und müssen folglich das episodische Gedächtnis und die Emotionen der Kinder stark angesprochen werden. Dies geschieht dann, wenn die sprachliche Inputeingabemenge reichhaltig an Inhalten und intrinsisch motivierend ist.³ Diese Bedingung erfüllen narrative Texte aus folgenden Gründen optimal (Muller 2004: 202 ff.; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 131):

3 Ein qualitativ hochwertiger Input sollte außerdem variantenreich, sprachlich und phonetisch korrekt, im Ausdruck anspruchsvoll sowie syntaktisch komplex sein, damit die Informationsverarbeitungsprozesse richtig funktionieren können, was für die Entfaltung der Sprachkompetenz ausschlaggebend ist (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 26; Olpińska-Szkiełko 2015: 206f.).

- Narratives Denken ist angeboren.
- Narrative Texte wecken Neugier sowie emotionale Anteilnahme und regen Kinder zum Denken und zur Empathiehaltung an. Die erzählten Geschichten lassen bei den Kindern Freude und Faszination beim Zuhören entstehen, wenn sie an der kindlichen Lebenswelt orientiert sind und gut verstanden werden. Aus diesen Gründen bedürfen sie einer entsprechenden Präparation.⁴
- Narrative Texte wecken bei Kindern positive Emotionen. Damit werden u. a. die rechte Hemisphäre und das episodische Gedächtnis stark aktiviert, wodurch das natürliche Spracherwerbspotenzial wirksamer aktiviert und genutzt wird.

Ein solcher Unterricht, in dem die Fremdsprache Kindern über entsprechend ausgewählte Geschichten vermittelt wird, folgt weder einer lexikalischen noch einer grammatischen Progression (Kirsch 1992: 71; Leopold-Mudrack 1998: 117, 122; Muller 2004: 202; Iluk 2006: 63 ff.; Gładysz 2008: 133; Olpińska-Szkiełko 2016: 137), der junge Lernende erlebt stattdessen ein ganzheitliches »Sprachbad« und hat

zumindest kurzzeitig das Erlebnis, dem Medium der fremden Sprache voll ausgesetzt zu sein; er wird angestoßen, seinen eigenen Verstehensprozess zu reflektieren [...], und er erkennt, dass sein Weltwissen sowie parasprachliche Mittel und mediale Hilfen des Lehrers ausreichen, um einen Teil der Botschaft zu entziffern (Kubanek-German 1993: 52).

Das Prinzip von »extensive meaningful comprehensible input« lässt sich somit am besten mit Geschichten umsetzen (Piepho 2002: 20), weil dort die Fremdsprache als Ganzes angeboten wird. Beim Hören von Geschichten, die viele feste und formelhafte Wendungen⁵ enthalten, werden die Kinder mit authentischer, echter Kommunikation konfrontiert (Muller 2004: 202; Gładysz 2009: 19). Dabei werden »Wortschatz und Strukturen [...] in immer verschiedenen Situationen erfahren und damit vielfältiger vernetzt und behalten« (Bleyhl 1996: 346). Die Lernenden versuchen einen längeren Text zu verstehen, auch wenn sie nicht jedes Wort kennen: »Das Kind soll zwar den Handlungsablauf verfolgen können, aber auch erfahren, dass nicht jedes Wort einer fremden Sprache gleich verstanden werden kann« (Kubanek-German 1992: 12). Um das Wesentliche einer Geschichte zu entschlüsseln, entwickeln die Lernenden die Fähigkeit, nach einem Sinn zu su-

4 Die Textanpassung umfasst die Textlänge, Wortwahl, Syntax, manchmal auch kleine Veränderungen in der Textstruktur (Iluk 2006: 126f.).

5 Solche häufig gebrauchten Wendungen werden als Sinneinheiten, als so genannte »Chunks«, auswendig gelernt und als Ganzes im Gedächtnis verankert, ohne dass sie analysiert und zusammengesetzt werden (Iluk 2012b: 157; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 72, 131). Reinisch (2013: 98) geht davon aus, dass mehr als 70 % unseres sprachlichen Vokabulars als Chunks abgespeichert sind.

chen, Bedeutungen zu erraten, Zusammenhänge zu deuten und ihr Vorwissen einzubeziehen (Gładysz 2009: 19; Groß 2002: 11). Da die Kinder die Gelegenheit erhalten, einer fremden Sprache im Sinne eines »Sprachbads« zu begegnen, nähert sich die Aneignung des Fremdsprachlichen dem Erstspracherwerb.

Durch die besonderen Merkmale der Narration, wie z.B. langsamere Sprechgeschwindigkeit, gestaltendes Sprechen, klare Segmentation von Wörtern und Silben, ermöglichen Geschichten es, unbekannte Klangbilder, Sprachmuster, Sprachregeln besser zu erfassen. Die Kinder hören eine längere Passage in der Fremdsprache, wodurch ein »akustisches Gesamtbild« entsteht. Laute werden nicht isoliert, sondern im Kontext gehört (Krzemińska-Adamek 2006: 78; Iluk 2012b: 157; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 131). Dies kann dazu beitragen, dass sich die Kinder korrekte Aussprache und Intonation einprägen, wobei eine einwandfreie Aussprache seitens der Lehrkräfte vorausgesetzt wird.

Im narrativen Ansatz lässt man zudem die Kinder nicht gleich reproduktiv sprechen, sondern man gibt ihnen zunächst die Gelegenheit, den Gebrauch der Sprache in sinnvollen Kontexten in Verbindung mit nonverbalem Handeln über einen längeren Zeitraum zu beobachten.⁶ Es gibt also keinen Zwang zur sofortigen Sprachproduktion (Leopold-Mudrack 1998: 126; Krzemińska-Adamek 2006: 79; Gładysz 2009: 19; Iluk 2012a: 73; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 27; Olpińska-Szkiełko 2015: 204): »Alles Sprach(en)lernen beginnt mit dem Hören und dem Verstehen, und erst wenn ein Lerner zu verstehen beginnt, kann auch der Prozess in Gang gesetzt werden, im Laufe dessen ein motorisches Programm entwickelt wird, welches dann das Sprechen der fremden Sprache erlaubt« (Sambanis 2005: 5). Durch einen inhaltlich bedeutungsvollen Lernstoff und die verlängerte Inkubationszeit können bereits die jüngsten Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten, Hypothesen aufstellen und sie verifizieren. Die Informationslücken innerhalb der Geschichten können die Kinder zu eigenen Denkprozessen anregen, wodurch die Phantasie und die Fähigkeit zu eigenen Ideen und Lösungsmöglichkeiten gefördert werden (Leopold-Mudrack

6 Bis in die 90er Jahre plädierte man im frühen Fremdsprachenunterricht für eine derartige Vorgehensweise, die auf möglichst baldigem Nachsprechen der Kinder beruhte: »Die Schüler wurden von Beginn an dazu angehalten, im Chor und auch einzeln Wörter und kurze Wendungen in der Zielsprache nachzusprechen. Die Stundenplanungen waren so angelegt, dass die Kinder in einer einzelnen Stunde etwa fünf bis acht neue Wörter, zumeist konkrete Dingbezeichnungen, durch Nachsprechen und Zuordnen kennen lernen sollten« (Sambanis 2005: 5). Die Annahme, dass Kinder durch ihre ausgeprägte Imitationsfähigkeit eine Fremdsprache problemlos erlernen können, ist unhaltbar. Ein »papageihafes Nachplappern« zeugt nicht davon, dass Kinder ein Sprachmaterial verstanden und behalten haben. Die rigoreuse Lernstoffbegrenzung im lexikalischen Bereich, die bewirkt, dass nicht mehr als 5–8 neue Vokabeln pro Unterrichtsstunde vermittelt werden, wirkt sich kontraproduktiv aus, weil den Kindern kein hinreichender Input angeboten wird, so dass sich die notwendigen Spracherwerbsprozesse nicht voll entfalten können (Iluk 2012b: 158).

1998: 121; Muller 2004: 203; Sambanis 2005: 8; Schmid-Schönbein 2008: 72; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 131). Dadurch sind sie in der Lage, die kritische Masse an lexikalischen Einheiten bzw. an Spracherfahrungen zu erreichen, die für einen weiteren, beschleunigten und effektiveren Spracherwerb unentbehrlich ist (Groß 2002: 11; Iluk 2011: 224).

Bedeutsam ist ebenfalls, dass das Fremdsprachenlernen stark mit sprachbegleitender Bewegung einhergehen muss, wodurch man dem starken Bedürfnis der Kinder nach Bewegung und handelndem Spielen entspricht. Sie werden dazu befähigt, »sich ohne Rückgriff auf zielsprachliche Mittel durch das Ausführen von Handlungen an der Lernsituation zu beteiligen und auch sein Verstehen dadurch zu beweisen« (Sambanis 2005: 9). Die körperlichen Bewegungen sollten in sinnvoller Beziehung zum Erzählten/Gesagten stehen, für die Kinder nachvollziehbar sein und ihnen Vergnügen bereiten (Piepho 2002: 20 ff.; Iluk 2006: 56 ff., 2012b, 2015a: 28 ff.; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 131).

4. Empirische Befunde zum Wortschatzerwerb im narrativen Ansatz

Bei der Vermittlung von neuen Wörtern sind im narrativen Ansatz folgende fünf Phasen in Betracht zu ziehen (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 66):

- Präsentation: Die unbekanntes Sprachmittel werden von der Lehrkraft präsentiert, indem z. B. eine Geschichte vorgelesen wird, mitgebrachte Gegenstände oder Bilder demonstriert werden bzw. mit einer Handpuppe gesprochen wird.
- Semantisierung: Die Bedeutung von Wörtern, die meistens zu Konkreta gehören, lässt sich durch Kontext, Bewegung, Zeigen, Mimik oder Gesten, Bilder und Gegenstände oder durch Einsatz aller Sinne (Fühlen, Riechen, Schmecken usw.) erläutern.
- Verständnissicherung: Die Lernenden bekunden nonverbal, dass sie die Wortbedeutung verstanden haben, »indem sie auf etwas zeigen, die Wortbedeutung nach- oder vormachen oder Wort und Bild zuordnen«.
- Üben: Die Lernenden prägen sich den Wortschatz imitativ, d. h. durch Mitsprechen, Nachsprechen ein. Danach werden die Wörter durch Übungen gefestigt, die »leicht über den ursprünglichen Kontext hinausgehen«. Sie können z. B. nur bestimmte Wörter in einer vorgelesenen Geschichte aufsagen.
- Anwendung: Die Lernenden verwenden den Wortschatz in einer authentischen Sprachhandlungssituation.⁷

7 An die Phase der freien Anwendung sind Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren heranzuführen,

Um die Auswirkungen des narrativen Ansatzes auf die Effizienz des frühen Fremdsprachenlernens ermitteln zu können, wurde von Gładysz (2007) von September 2003 bis Juni 2005 ein Experiment durchgeführt, an dem insgesamt 95 Lernenden aus verschiedenen polnischen Grundschulklassen teilnahmen. Die Experimentalgruppe (23 Schülerinnen und Schüler) wurde im überwiegenden Maße (65 %) nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes unterrichtet, wobei eine Parallelklasse (26 Schülerinnen und Schüler) und zwei andere Kontrollgruppen (46 Schülerinnen und Schüler) aus zwei anderen Grundschulen einen lehrbuchorientierten Deutschunterricht erhielten (Gładysz 2007: 207 f.). Bei der Überprüfung einer der aufgestellten Hypothesen galt es die Frage zu beantworten, ob ein intensives Inputangebot, das der narrative Ansatz liefert, zum rezeptiven Erwerb einer größeren Anzahl fremdsprachlicher Wörter und Ausdrücke beiträgt. Im Hinblick darauf wurden alle im Testmaterial erscheinenden lexikalischen Einheiten untersucht, die zu unterschiedlichen Wortklassen gehören:

Tab. 1: Zusammenstellung aller im Testmaterial vorkommenden Wortarten (Gładysz 2007: 219 f.)

Wortarten	Experimentalklasse	Parallelklasse	2 Kontrollklassen aus zwei anderen Grundschulen
Substantive	177	88	81 / 85
Verben	141	35	45 / 46
davon trennbare Verben	41	2	3 / 2
Adjektive	60	22	13 / 13
Adverbien	24	1	1
Insgesamt	402	146	140 / 145

Die hier aufgeführten Werte lassen den Schluss zu, dass die Kinder der Experimentalgruppe nicht nur einen größeren, sondern auch einen strukturell differenzierteren Wortschatz als die anderen Versuchsklassen erwarben. Alle in der Experimentalgruppe vorkommenden Substantive gehörten zu Konkreta, was den Behaltenseffekt der Lexeme förderte. Die Anzahl der in der Experimentalgruppe ermittelten Verben war im Vergleich zu anderen Versuchsklassen dreimal oder sogar viermal so hoch. Besonders signifikant waren auch die Unterschiede in der Anzahl der verwendeten trennbaren Verben. Des Weiteren ist den Beobachtungen von Gładysz (2007: 220) zu entnehmen, dass die in der Experimentalgruppe auftretenden Adjektive sehr vielfältig waren und zu den sog. qualitativen Adjektiven gehörten, die die Eigenschaften eines Objekts der Rea-

was allerdings noch nicht unbedingt bedeutet, dass sie den neuen Wortschatz schon in Kommunikationssituationen gebrauchen können (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 66).

lität direkt durch die eigentliche Bedeutung ausdrückten. Die Anzahl solcher Adjektive und ihre Art zeugen davon, dass der Input, der durch das Schulbuch vorgegeben wurde, sehr gering war. Sehr große Differenzen waren auch bezüglich der in den einzelnen Untersuchungsgruppen verwendeten Adverbien zu beobachten. In den Vergleichsgruppen wurde nur ein Wort dieser Kategorie gebraucht. In Tabelle 2 wird der durchschnittliche rezeptive Beherrschungsgrad des im Experiment vermittelten Lernstoffes veranschaulicht:

Tab. 2: Der rezeptive Beherrschungsgrad des im Experiment vermittelten Lernstoffes (Gładysz 2006)

Wortarten	Experimentalklasse	Parallelklasse	2 Kontrollklassen aus zwei anderen Grundschulen
Substantive	139	53	43 / 43
Verben davon trennbare Verben	111 25	21 1	24 / 23 2 / 1
Adjektive	47	13	7
Adverbien	19	1	1
Insgesamt	316 = 78,6 %	88 = 60,2 %	75 = 53,6 % / 74 = 51 %

Die dargestellten Daten zeigen die signifikante Überlegenheit der Probandinnen und Probanden, die nach dem narrativen Ansatz unterrichtet wurden. Im Vergleich zur Experimentalgruppe beherrschten die Vergleichsklassen in derselben Lernzeit nur 1/3 der Substantive, 1/5 der Verben, 1/4 der Adjektive und 1/19 der Adverbien. Die in den Vergleichsgruppen ermittelten Mittelwerte lassen den Schluss zu, dass das lexikalische Minimum nur unzureichend beherrscht wurde.

Empirisch fundierte Befunde zur Effizienz des narrativen Ansatzes liefert auch das Experiment von Sowa-Bacia (2016: 93f.), an dem drei Kindergarten-
gruppen (im Alter von 4–6 Jahren) von September 2009 bis Juni 2011 teilnahmen:

- eine Experimentalgruppe mit narrativ orientiertem Deutschunterricht (35 Kinder);
- die erste Kontrollgruppe (= Experimentalgruppe), in der neben Deutsch auch Englisch von einer Englischlehrerin traditionell gelehrt wurde (35 Kinder) und
- die zweite Kontrollgruppe aus einem anderen Kindergarten mit traditionellem Englischunterricht (24 Kinder).

Beide Kontrollgruppen wurden von unterschiedlichen Lehrerinnen unterrichtet, ohne früher zu wissen, dass die Lehrerergebnisse einer vergleichenden Untersuchung unterzogen werden. In ihrem traditionellen Lehrkonzept wurden die

Kinder angeleitet, von Anfang an imitativ zu sprechen, indem sie englische Vokabeln aus vorgeschriebenen Themenfeldern isoliert lernten, geplante Redeabsichten (vor allem Benennungsakte beim Zeigen auf abgebildete Gegenstände) vollzogen sowie eingeübte Lieder und Reime reproduzierten.

Die Experimentalgruppe lernte dagegen Deutsch mit Hilfe von 15 narrativen Texten. Nach zwei Jahren wurden die Verstehensleistungen von diesen drei Gruppen einer Evaluation unterzogen. Der Vergleich der Testergebnisse legt nahe, dass die Kinder mit narrativem Fremdsprachenunterricht deutlich besser als die Lernenden im traditionellen Sprachunterricht abschneiden. Tabelle 3 liefert quantitative Angaben zu den Wortarten, die in den einzelnen Subtests aller Untersuchungsgruppen vorkamen:

Tab. 3: Zusammenstellung der in den einzelnen Subtests aller Untersuchungsgruppen vorkommenden Wortarten (Sowa-Bacia 2016: 112ff.)

Wortarten	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe 1	Kontrollgruppe 2 aus einem anderen Kindergarten
Substantive	52	11	19
Verben	40	4	6
Adjektive	3	2	2
Adverbien	3	0	1
Präpositionalphrasen	11	0	0
Pronomen	3	0	1
Zahlwörter	1	1	0
Partikeln	2	0	0
Negationswörter	2	0	0
Insgesamt	117	18	29

Die Angaben verweisen darauf, dass das Testmaterial der Kontrollgruppen vor allem aus Verben und Substantiven bestand. In der Experimentalklasse waren dagegen auch Adverbien, Präpositionalphrasen als Lokalangaben, Pronomen, Zahlwörter, Partikeln und ein Negationswort zu verzeichnen. Die Anzahl der Substantive, die in den Testaufgaben der nach dem narrativen Ansatz unterrichteten Kinder vorkamen, war im Vergleich zu anderen Kontrollgruppen fast dreimal größer. Im Testmaterial gab es auch zehnmal mehr Verben als in der ersten Kontrollgruppe und siebenmal mehr als in der zweiten Kontrollgruppe. Diejenigen Verben, mit denen die Experimentalklasse konfrontiert war, zeichneten sich auch durch eine größere Vielfalt aus.

Die weiteren Belege für die Umorientierung in der Didaktik und in der Praxis des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens lieferten die Ergebnisse, die im Forschungsprojekt gewonnen wurden, das durch das polnische Ministerium für

Hochschulwesen und Wissenschaft finanziert und unter der Schirmherrschaft des Instituts für Germanische Philologie der Schlesischen Universität Katowice durchgeführt wurde. In drei Kindergärten und einer Grundschule wurden Sprachkurse angeboten, in denen Deutsch als Fremdsprache nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes gelehrt wurde.⁸ Am Projekt beteiligten sich insgesamt 95 Kinder (65 aus den Kindergärten und 30 aus einer Grundschule). Die experimentellen Sprachkurse betrugten insgesamt 38 Unterrichtsstunden, dauerten wegen der anberaumten Projektdauer und der geltenden Schulzeiten nur ein Semester lang (vom 16. Februar bis zum 20. Juni 2015) und wurden von elf Lehramtsstudenten aus dem Masterstudiengang unter methodischer Aufsicht von fünf Tutoren gehalten. In allen Projektgruppen wurden fünf narrative Texte (*Rübenziehen*; *Die kleine Raupe Nimmersatt*; *In einem dunklen, dunklen Wald*; *Kim und eine kleine Hexe*; *Die drei kleinen Schweinchen*) eingesetzt, die entsprechend adaptiert und lexikalisch vereinfacht wurden. Die Deutschstunden fanden zweimal die Woche statt und dauerten wegen geringer Konzentrationsfähigkeit der Kinder jeweils etwa 35–40 Minuten. Die Arbeit mit einem Text nahm etwa fünf Unterrichtseinheiten in Anspruch.

Um die Effizienz der experimentellen Sprachkurse zu ermitteln, wurden die Kinder nach Kursabschluss einzeln getestet.⁹ Das Testmaterial enthielt insgesamt 122 Wörter, darunter 46 Nomen, 32 Verben, 19 Adjektive, Adverbien und Zahlwörter sowie 15 Präpositionalphrasen (oft als Lokalangaben), sieben Präpositionen, zwei Pronomen und eine Negation. Die Leistungen im Verstehen wurden zwei Mal getestet: das erste Mal am Ende des Sprachkurses im Juni und das zweite Mal Ende September. Mit der wiederholten Erhebung wollten wir den Dauereffekt der narrativen Lehrmethode erfassen, zumal fundierte Daten dazu bislang kaum publiziert wurden. Aus unseren Erhebungen ergibt sich, dass die Testaufgaben von den Kindergartenkindern im Juni im Schnitt mit 55 % und im September mit 43 % und von den Grundschulkindern entsprechend mit 69 % und 64 % korrekt gelöst wurden. Der drei Monate später wiederholte Test bestätigte den hohen Dauereffekt der narrativen Lehrmethode.¹⁰

Die erzielte Lerneffizienz ist dadurch zu erklären, dass das sprachliche Lernmaterial in sinnvoller, motivierender Einbettung vermittelt, gelernt und gefestigt wurde. Die dargebotenen Inhalte waren für die Kinder interessant und wichtig, was ohne übermäßigen Festigungsaufwand eine tiefere Informationsverarbeitung ermöglichte. Das Lernen war auch stark mit sprachbegleitenden

8 Das gesamte Projekt wurde im Forschungsbericht von Iluk (2015b) ausführlich dargestellt.
9 Zur genaueren Beschreibung von Datenerhebungsinstrumenten siehe Iluk/Jakosz (2017: 115 ff., 2018: 76 ff.).

10 Die Testergebnisse der Kindergarten- und Grundschulkindern, die in beiden Effizienzmessungen gewonnen wurden, wurden in den Beiträgen von Iluk und Jakosz (2017: 120 ff., 2018: 78 ff.) detailliert dargestellt.

Bewegungshandlungen verbunden, die zur Steigerung der Aufmerksamkeit beitragen und die Sprachverankerung unterstützen (Ratey/Hagerman 2009: 99). Da in diesem Experiment weniger narrative Texte über einen viel kürzeren Zeitraum und auch andere Testaufgaben als in der Untersuchung von Sowa-Bacia eingesetzt wurden, können die in beiden Erhebungen gewonnenen Daten nicht direkt miteinander verglichen werden. Die zwei Kontrollgruppen können nur als Bezugsgrößen dienen, um nachzuweisen, dass das Lernmaterial, das von den Kindergartenkindern im traditionellen Sprachunterricht im Laufe von zwei Jahren beherrscht wurde, von den Kindergartenkindern mit narrativem Deutschunterricht schon nach knapp drei Monaten rezeptiv angeeignet werden konnte.

5. Fazit

Der narrative Ansatz, in dem das Sprachenlernen nicht-linear verläuft und durch sprachliches Handeln, Zuhören, Verstehen und Anwenden des Lernstoffs in für die Lernenden sinnvollen kommunikativen Situationen geschieht, beeinflusst positiv den Aufbau eines fremdsprachlichen Wortschatzes im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht. Die Ergebnisse der Hirnforschung liefern überzeugende Beweise dafür, dass Geschichten bzw. zusammenhängende Texte im Gegensatz zu abstrakten Begriffen oder einer Aufzählung von Fakten im Gedächtnis besser gespeichert und abgerufen werden können (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 131). Durch sinnvolle und plausible Handlungszusammenhänge, die in Geschichten vermittelt werden, können sich die Lernenden mit der neuen Lexik beim Hören vertraut machen und deren Bedeutung in kontextuell transparenten Situationen ganzheitlich (intuitiv) erschließen. Unbekannte Wörter und der Handlungsverlauf der Geschichte werden mit Hilfe vom Kontext, von verständnisfördernden Anschauungsmitteln, der Mimik, der Stimmlage bzw. den Vorkenntnissen verstanden.

Die besondere Angemessenheit des narrativen Ansatzes im Kindergarten und Primarbereich lässt sich nicht nur theoretisch begründen, sondern auch durch empirische Befunde bestätigen.

Die Untersuchungen, in denen das von uns bevorzugte Lehrkonzept eingesetzt wurde, beweisen eindeutig, dass der Umfang der Wörter im frühen Fremdsprachenunterricht keinesfalls auf ein Minimum reduziert werden muss. Aus der quantitativen Analyse der Lexeme, die in dem nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes organisierten Unterricht verwendet werden, kann gefolgert werden, dass die Kinder im Stande sind, viel mehr Lexeme rezeptiv zu beherrschen, als dies angenommen wird. Sie eignen sich rezeptiv sowohl einen wesentlich größeren, als auch einen formal und semantisch differenzierteren

Wortschatz als diejenigen Lernenden an, die einen lehrbuchorientierten Unterricht erhalten. Am deutlichsten sieht man diese Differenzen am Beispiel der Verben und Adjektive. Die Kinder, die am narrativ orientierten Unterricht teilnehmen, erwerben rezeptiv u. a. regelmäßige und unregelmäßige, trennbare und untrennbare, reflexive, unpersönliche Verben und Modalverben. Es fällt auf, dass die Kinder relativ viele Verben internalisieren und dadurch der fremden Sprache nicht nur in Benennungsakten, sondern auch in unterschiedlichen unterhaltensamen Interaktionen und in kommunikativ relevanten Alltagssprachlichen Situationen begegnen können. Ähnliches gilt für qualitative und relative Adjektive, die differenziertere Beschreibungen von Gegenständen, Personen und ihren Handlungen ermöglichen. Sie sind auch die Voraussetzung für den Einsatz deskriptiver Textsorten, in denen differenziertere Beschreibungen von Belang sind (Iluk 2011: 223, 2012b: 156). Der quantitativ und qualitativ hohe Anteil der verwendeten lexikalischen Einheiten ist auf den hochwertigen Input, der durch den narrativen Ansatz gewährleistet wird, zurückzuführen. Der klassische Unterricht, der einer durch das Lehrwerk vorgegebenen grammatischen sowie lexikalischen Progression folgt, lässt dagegen nur bescheidene Leistungen erwarten, die deutlich erkennbar weit unter dem Niveau der kritischen Masse liegen. Die Kinder erhalten keine Gelegenheit, die fremde Sprache ganzheitlich zu erleben, weil ihnen eine »reduzierte« Sprache, einzelne Wörter oder zusammenhanglose Details angeboten werden. Es ist kaum möglich, dass mit einem neuen Sprachsystem in der vorgesehenen Lernzeit ein qualitativer Sprung gemacht und ein erwartetes Kompetenzniveau in der Fremdsprache erreicht wird. Damit die Kinder der fremden Sprache in ihrer primären Funktion als Mittel zur Vermittlung von Inhalt und Bedeutung begegnen können, ist deshalb für einen häufigeren Einsatz der narrativen Unterrichtsform zu plädieren, die günstigere Bedingungen für die angeborenen Spracherwerbsprozesse schafft sowie die kognitiven Fähigkeiten der Kinder stärker berücksichtigt, wodurch schon nach relativ kurzer Lernzeit eine hohe Verstehenskompetenz aufgebaut werden kann.

Bibliografie

- Andrzejewska, Ewa (2007): *Leksyka we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*. In: Poliglota. Edukacja językowa dzieci, 2(6), S. 16–26.
- Andrzejewska, Ewa (2008a): *Aneignung von fremdsprachlicher deutscher Lexik im frühen Schulalter. Methodologische Probleme bei der empirischen Forschung im grundschulischen Kontext*. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 17–34.

- Andrzejewska, Ewa (2008b): *Wortschatzarbeit und Fremdsprachenunterricht*. In: *Studia Germanica Gedanensia*. Band 16, S. 107–118.
- Apeltauer, Ernst (2009): *Sprachentwicklung fördern durch Anbahnen von Literalität?* In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*, 17, S. 48–49.
- Bettelheim, Bruno (1990): *Kinder brauchen Bücher. Lesenlernen durch Faszination*. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bleyhl, Werner (1995): *Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, S. 20–31.
- Bleyhl, Werner (1996): *Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4, S. 339–347.
- Bleyhl, Werner (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, Werner (2002): *Über die Verstehensmethode*. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule: Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*. Stuttgart: Hugo Matthäes Druckerei und Verlag, S. 7–13.
- Bleyhl, Werner (2007): *Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht: ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht*. In: *Erziehung und Unterricht*, 3–4, S. 174–183.
- Couve de Murville, Stefanie / Kersten, Kristin / Maier, Esther / Ponto, Katharina / Weitz, Martina (2016): *Rezeptiver L2 Wortschatz in der Grundschule*. In: Steinlen, Anja / Piske, Thorsten (Hrsg.): *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 85–121.
- Gładysz, Jolanta (2006): *Effizienz des frühen Fremdsprachenlernens* [unveröffentlichte Dissertation]. Katowice.
- Gładysz, Jolanta (2007): *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*. In: *Orbis Linguarum*, Vol. 32, S. 205–230.
- Gładysz, Jolanta (2008): *Optimale Voraussetzungen für die Entwicklung der rezeptiven Sprachfähigkeiten im frühen Fremdsprachenunterricht*. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, XXXI, S. 131–138.
- Gładysz, Jolanta (2009): *Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych*. In: *Języki Obce w Szkole*, 1, S. 18–21.
- Groß, Christiane (2002): *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht*. In: *PRIMAR – Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich*, 30, S. 11–16.
- Iluk, Jan (2005): *Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht*. In: Pürschel, Heiner / Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS, S. 164–174.

- Iluk, Jan (2006): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Iluk, Jan (2008): *Methodische Binsenweisheiten und die Erfahrungen der Lerner im alltäglichen FSU*. In: Janoszczycy, Jolanta / Krzysiak, Lucyna / Żmudzki, Jerzy (Hrsg.): *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, S. 34–44.
- Iluk, Jan (2011): *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht und seine Effizienz*. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Kowalonek-Janczarek, Monika / Maciejewski, Marcin / Sopata, Aldona (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 217–225.
- Iluk, Jan (2012a): *Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht*. In: Bujňáková, Marion / Paračková, Júlia / Irsfeld, Christian (Hrsg.): *Deutsch in Forschung und Lehre. Teil I, Sammelband, X. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei (1.–4. September 2010, Prešov)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, S. 65–75.
- Iluk, Jan (2012b): *Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 49(3), S. 150–159.
- Iluk, Jan (2015a): *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej*. In: Iluk, Jan (Hrsg.): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 15–36.
- Iluk, Jan (Hrsg.) (2015b): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, Jan / Jakosz, Mariusz (2017): *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung*. In: *Studia Germanica Gedanensia*. Band 37: Kontrastive Linguistik und Interkulturelle Kommunikation: Sprach- und Kulturkontakte, S. 111–128.
- Iluk, Jan / Jakosz, Mariusz (2018): *Empirische Befunde zur Wirksamkeit des narrativen Fremdsprachenunterrichts in Kindergärten*. W: Hufeisen, Britta / Knorr, Dagmar / Rosenberg, Peter / Schroeder, Christoph / Sopata, Aldona / Wicherkievicz, Tomasz (Hrsg.): *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*. Berlin: Peter Lang, S. 67–89.
- Kersten, Saskia (2010): *Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule*. In: Sahel, Said / Vogel, Ralf (Hrsg.): *NLK-Proceedings: 10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium (2009)*. Bielefeld, S. 66–88. Online: http://biecoll.uni-bielefeld.de/frontdoor.php?source_opus=5054&la=de [Zugriff am 10.08.2018].
- Kielhöfer, Bernd (1996): *Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit*. In: *Babylonia*, 2, S. 7–17.
- Kirsch, Dieter (1992): *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht*. In: Goethe-Institut / The British Council / ENS-Credif (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Triangle 11*. Paris: Didier Erudition, S. 71–77.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.

- Krzemińska-Adamek, Małgorzata (2006): *Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. In: Poliglota. Edukacja językowa dzieci, 1(3), S. 78–85.
- Kubanek-German, Angelika (1992): *Geschichten und narrative Prinzipien. Überlegungen am Beispiel des Frühen Fremdsprachenlernens*. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 26(1), S. 11–17.
- Kubanek-German, Angelika (1993): *Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder*. In: PRIMAR: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich, 3, S. 48–54.
- Leopold-Mudrack, Annette (1998): *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster et al.: Waxmann.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder*. München: Klett-Langenscheidt.
- Maier, Wolfgang (1991): *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Muller, Chantal (2004): *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht*. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr, S. 201–212.
- Olpińska-Szkiełko, Magdalena (2015): *Lingwistyczne podstawy uczenia języków obcych na etapie przedszkolnym*. In: Linguodidactica, XIX, S. 199–212.
- Olpińska-Szkiełko, Magdalena (2016): *Der frühe Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine »neue« Didaktik*. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics, XLIII/1, S. 135–145.
- Piepho, Hans-Eberhard (2002): *Stories' ways*. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling*. Hannover: Schroedel, S. 20–34.
- Ratey, John / Hagerman, Eric (2009): *Superfaktor Bewegung*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Reinisch, Katrin (2013): *Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.): *Sprachsensibler Fachunterricht: Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Ludwigfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), S. 96–122.
- Sambanis, Michaela (2005): *Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?* In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 43, S. 3–11.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick. Ziele – Inhalte – Verfahren. Für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Sowa-Bacia, Katarzyna (2016): *Efektyność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej. Uniwersytet Warszawski. Online: <http://sn.iksi.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/306/2018/09/SN-31-Katarzyna-Sowa-Bacia-Efektyno%C5%9B%C4%87-nauczania-j%C4%99zyka-niemieckiego-w-przedszkolu.pdf> [Zugriff am 12.04.2018].
- Stärk, Almud (2008): *Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2*. [Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr.

- phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten]. Weingarten. Online: <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/40> [Zugriff am 20.05.2018].
- Targońska, Joanna (2011): *Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs*. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, XXXVII, S. 117–127.
- Targońska, Joanna / Stork, Antje (2013): *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24, S. 71–108.
- Wilkins, David Arthur (1972): *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wode, Henning (2001): *Fremdsprachen ab Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung*. Kiel. Online: https://www.anglistik.uni-kiel.de/de/tl_files/EnglSem/Fachbereiche/Sprachwissenschaften/Wode [Zugriff am 10.05.2018].