



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

Title: Kriterien für die Auswahl narrativer Texte sowie deren Adaptation und Didaktisierung für die Zwecke des frühen Fremdsprachenlernens am Beispiel des Märchens "Die drei kleinen Schweinchen" / "The Three Little Pigs

Author: Jolanta Gładysz

Citation style: Gładysz Jolanta. (2019). Kriterien für die Auswahl narrativer Texte sowie deren Adaptation und Didaktisierung für die Zwecke des frühen Fremdsprachenlernens am Beispiel des Märchens "Die drei kleinen Schweinchen" / "The Three Little Pigs. W: I. Wowro, M. Jakosz, J. Gładysz "Geöffnetes Zeitfenster nutzen! : Frühes Fremdsprachenlernen - Zwischen Theorie und Praxis" (S. 107-141). 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

Jolanta Gładysz (Uniwersytet Śląski, Katowice)

Kriterien für die Auswahl narrativer Texte sowie deren Adaptation und Didaktisierung für die Zwecke des frühen Fremdsprachenlernens am Beispiel des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen / The Three Little Pigs*

Criteria for the Selection of Narrative Texts as well as Their Adaptation and Methodology of Working with Them for the Purposes of Early Foreign Language Learning Using the Example of the Fairy Tale *Die drei kleinen Schweinchen / The Three Little Pigs*

Abstract

The first part of the article includes the criteria used to select stories for early foreign language learning. The description of the criteria concentrates on general and linguistic criteria which constitute a kind of guide by choosing the optimal stories used in the early learning process. The focus is mostly on the repeated language patterns and the reason why we should use such stories. Furthermore, the adaptation of the stories on the basis of *The three little pigs* is shown in English and in German as well. The second and also the main part of the article is devoted to methodology of working with a narrative text using also the example of the story *The three little pigs*. The methodology is intended to show which didactic activities should be undertaken before, during and after telling the story. The purpose of this part of the article is therefore to show how to offer children the best opportunities to develop a constructive and creative comprehension.

Keywords: early foreign language learning, narrative texts, adaptation, didactic activities

Schlüsselwörter: frühes Fremdsprachenlernen, narrative Texte, Adaptation, Didaktisierung

1. Einführung

Die Effizienz des Einsatzes der narrativen Methode¹ im frühen Fremdsprachenlernen ist weitgehend durch die Auswahl geeigneter Texte sowie deren Adaptation und Didaktisierung bedingt. Im ersten Teil des Beitrages wird somit auf die Kriterien eingegangen, die bei der Auswahl narrativer Texte herangezogen werden sollten. Aus den erstellten Kriterien werden dann didaktische Konsequenzen für die Adaptation eines narrativen Textes gezogen. Im Nachhinein werden Vorschläge für die Didaktisierung eines narrativen Textes am Beispiel des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen* präsentiert. Dabei wird der methodische Dreischritt berücksichtigt, bei dem zwischen der Hinführungs-, Erzähl- und Festigungsphase zu unterscheiden ist (Gerngroß 1992: 18; Iluk 2002: 117).

2. Kriterien für die Auswahl narrativer Texte

Unbestritten ist die Tatsache, dass sich Kinder durch entsprechende Inhalte angesprochen fühlen. So stellt sich auch beim Einsatz der narrativen Methode zunächst das Problem der Textauswahl. Die unten präsentierte Zusammenstellung der Kriterien, bei der eine Unterscheidung zwischen allgemeinen und sprachlichen Kriterien vorgenommen wurde, kann bei der Auswahl geeigneter Texte behilflich sein.

2.1. Allgemeine Kriterien für die Auswahl narrativer Texte

Bei der Auswahl geeigneter Texte können viele Kriterien herangezogen werden, wobei nicht immer alle Merkmale erfüllt sein müssen:

Erzeugung des Spannungsbogens und Diskontinuität des Ereignisablaufes

Geschichten sollten von charakteristischen formalen Merkmalen geprägt sein. In der Erzählforschung kann ein Text als Geschichte gelten, wenn alle für ihre Darstellung relevanten Ereignisse darin vorkommen (Boueke et al. 1995: 75). Dabei sind die drei aufeinanderfolgenden Ereignisse charakteristisch: Exposition, Komplikation und Auflösung. Durch diese Abfolge der Ereignisse wird ein

1 Für das Lehrverfahren unter Einsatz narrativer Unterrichtsformen werden in der Fachliteratur die Termini »die narrative Methode«, »der narrative Ansatz« und »Storytelling« verwendet (Kirsch 1992; Bleyhl 2002; Iluk 2012).

Spannungsbogen aufgebaut, der den Hörer das Ende erwarten lässt (Leopold-Mudrack 1998: 119).

Auch in der neueren Erzählforschung basieren die Untersuchungen zur Entwicklung der kindlichen Erzählkompetenz auf der globalen Struktur von Geschichten, für die eine Spannungskurve kennzeichnend ist. Auf dem Spannungsbogen sind die drei oben erwähnten Konstituenten: Exposition, Komplikation und Auflösung anzuordnen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Kinder beim Hören und Vorlesen von Erlebnisberichten Geschichtenschemata erwerben, auf die sie bei der Strukturierung ihrer eigenen Erzählungen zurückgreifen können (Schmidt 2014: 36; Kühn 2015: 17). Das Rezipieren von Geschichten gibt den Kindern die Möglichkeit, ein Gespür für die Struktur von Texten zu entwickeln (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132).

Die Erzählforschung (Boueke et al. 1995: 15; Schmidt 2014: 35 ff.) liefert auch Beweise dafür, dass bloße Serien von Ereignissen, die kontinuierlich aufeinander folgen, keine Geschichten ergeben. Nicht die Kontinuität der Ereignisfolge, sondern die Diskontinuität des Ereignisablaufes soll somit ein konstitutives Merkmal einer Geschichte sein. Für die Diskontinuität ist ein unerwartetes Ereignis kennzeichnend, das die bestehende Ordnung aus dem Gleichgewicht bringt und somit einen »Bruch« des normalerweise zu erwartenden Ereignisablaufes bewirkt. Das Außergewöhnliche ist somit der »Motor von Geschichten« (Kirsch 1992: 76). Nach Fermer und Nachtmann (2016: 106) kann auch die beim Erzählen entstehende Neugierde als »Motor von Geschichten« bezeichnet werden, da sie bei dem Rezipienten die Frage »Was passiert als Nächstes?« auslöst. Somit sollten Geschichten die Voraussetzung erfüllen, das Publikum im Bann zu halten. Für Fermer und Nachtmann (2016: 106) ist das Auslösen von Neugier von gravierender Bedeutung, »denn ohne die Neugierde des Lesers oder der Zuschauerin zu wecken – und sie auch wach zu halten – funktioniert keine Geschichte«.

Emotionalisierung des Erzählvorgangs

Neben der Diskontinuität gehört auch die Emotionalisierung des Erzählvorgangs zu konstitutiven Merkmalen einer Geschichte. Darunter wird die Involvement des Zuhörers in das Geschehen verstanden (Berlyne 1971 in Boueke et al. 1995: 92). Für didaktische Zwecke ist demzufolge der Einsatz narrativer Texte geeignet, die die Kinder zu einer Empathie-Haltung anregen. Der Aufbau positiver Emotionen beim Erzählen narrativer Texte führt dazu, dass die rechte Hemisphäre und das episodische Gedächtnis stark aktiviert werden. Dadurch wird das natürliche Spracherwerbspotenzial wirksamer genutzt (Iluk/Jakosz 2017: 113). Auch Storch (1999: 40) teilt die Ansicht, dass der emotionale Gehalt

der vermittelten Inhalte zum besseren Behalten des Lernstoffes beiträgt. Beim emotional neutralen Lernmaterial stellt sich dieser Effekt nicht ein.²

Das emotionale Einbeziehen der Zuhörer kann gelingen, wenn sie mit Objekten, Situationen usw. konfrontiert werden, die ein gewisses Maß an Neuartigkeit und/oder Komplexität aufweisen. Dadurch entsteht im Inneren des Zuhörers ein »Konflikt« bzw. eine Ungewissheit. Der »Konflikt« wird allerdings als angenehm empfunden, solange die Erregung nicht zu stark ist (Berlyne 1971: 136 in Boueke et al. 1995: 92).

Geschichten sollten auch Konfliktsituationen anbieten, bei denen Figuren unterschiedlicher Natur aufeinander treffen. Dadurch geben sie den Zuschauern oder Lesern die Möglichkeit, die Figuren bei der Bewältigung oder Lösung der Konflikte zu begleiten (Fermer/Nachtmann 2016: 107).³ Dies ist umso wichtiger, als Geschichten, in denen Gegensatzpaare vorkommen, für die Kinder im Elementar- und Primarbereich leicht zugänglich sind. Die Welt wird von den Kindern in Gegensätzen (Gut – Böse, Glück – Pech ...) gesehen (Stärk 2009: 45).

Stärk (2009: 165), deren Forschungen auf die Interaktion, in die die Kinder mit der Lehrkraft beim Einsatz narrativer Unterrichtsformen treten, ausgerichtet sind, ist der festen Überzeugung, dass die ausgewählte Geschichte vornehmlich auf ihre emotionale Struktur hin untersucht werden soll. Auszuwählen sind daher Geschichten, die viele emotionale Anknüpfungspunkte bieten und Anlässe zur emotionalen Beteiligung der Kinder schaffen (Stärk 2009: 156f.).⁴

2 Mehr dazu in Jakosz (2018).

3 Als Beispiel für kurze Geschichten, in denen zwei Figuren mit ganz unterschiedlichen Charakteren auftauchen, können die Filme zu *David & Red* angeführt werden, die anfänglich für die *Sendung mit dem Elefanten* (WDR) in Zusammenarbeit mit dem britischen Kinder- und Jugendbuchautor, David Fermer, entwickelt wurden. David, die Vaterfigur, versucht mit Geduld und Humor, verrückte Wünsche der roten Socke »Red« mit einem ungezähmten Bewegungsdrang zu meistern. Diese Geschichten bieten den Kindern einen »Freiraum zum emotionalen und verhaltensbezogenen Erproben« (Fermer/Nachtmann 2016: 106ff.). Auch die Online-Lehrmaterialien des Goethe-Instituts bieten für die Kinder, die Deutsch als Fremdsprache lernen, eine ähnliche Reihe von Filmen zu *Deutsch mit Socke* an. Online: <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/unt/kum/dfk/dms.html> [Zugriff am 18.03.2017].

4 In dem vom Stärk (2009: 173f.) entwickelten Modell zur Unterrichtsplanung mit narrativen Unterrichtsformen, in dem das narrative, kommunikative und emotionale Entscheidungsfeld unterschieden wurden, wird der emotionale Faktor als ein entscheidender Aspekt in der Unterrichtsplanung betrachtet. Nach Stärk (2009: 170f.) ist es auch wichtig, dass die Kinder beim *Storytelling* die Fähigkeit erwerben, Emotionen in der Fremdsprache ausdrücken zu können. Zu diesem Zweck wurden von ihr emotionale Redemittel (z. B. Ausdruck der Empörung: *Oh no! That can't be true! I can't believe it!*) zusammengestellt, die die Kinder in Verbindung mit den ihnen präsentierten Geschichten äußerten. Überdies wurden sie um weitere mögliche Redemittel für den Ausdruck von Emotionen ergänzt.

Bekannte sowie unbekannte Geschichten

Ein Märchen oder eine Geschichte sollte den Kindern aus ihrem eigenen Kulturkreis bekannt sein bzw. einen hohen Grad an Voraussehbarkeit aufweisen (Gerngroß 1999: 30). Nach Iluk (2012: 66) kann die Kenntnis des Inhalts zur Erschließung des Textes in der Fremdsprache wesentlich beitragen. Hierbei ergeben sich allerdings Vorbehalte. Die Kinder interessieren sich nämlich nicht nur für Geschichten, die sie aus der Muttersprache wiedererkennen, sondern auch für ganz unbekannt *stories*. In der pädagogischen Literatur wird immer wieder die Meinung vertreten, dass Kinder besonders am Fremden interessiert sind, d. h. an Inhalten, die ihrer eigenen Erfahrung extrem entgegengesetzt sind (Kubanek-German 1993: 53).

Reale contra fiktive Geschichten

In der Primarstufe sind *stories* vorzuziehen, deren Vokabular auf die direkte Umgebung der Kinder (Haus, Schule) bezogen ist (Gerngroß 1999: 30). Dieses Kriterium scheint jedoch unbegründet zu sein, da die Kinder ein größeres Interesse für die fiktive als für die reale Welt zeigen (Leont'ev 1991: 14 in Iluk 2002: 113). Nach Barton (2000 in Stärk 2008: 78) sollten die Kinder mit alltäglichen Situationen konfrontiert werden, in die aber außergewöhnliche und geheimnisvolle Elemente eingebunden werden. Diesen Voraussetzungen wird die unten präsentierte Geschichte *Winnie the Witch*⁵ gerecht, da sie aus der Fantasiewelt entnommene Elemente (ein Haus, in dem alles schwarz ist; Winnie, die zaubern kann; die Katze, die die Farben wechselt) enthält (Stärk 2009: 78):

Die Hexe Winnie lebt mit ihrem Kater Wilbur in einem Haus, in dem alles schwarz ist. Da Wilbur ebenfalls schwarz ist, hat die Hexe Schwierigkeiten, ihn im Haus zu erkennen. Sie stolpert immer wieder über ihn und tut sich eines Tages so weh, dass sie ihn mit Hilfe ihres Zauberstabes in einen grünen Kater verwandelt. Jetzt kann sie ihn überall im Haus sofort sehen. Im Garten allerdings hat Winnie nun das gleiche Problem wie zuvor im Haus und stolpert wieder über Wilbur. Nun verwandelt sie ihn in einen bunten Kater. Wilbur gefällt das gar nicht. Er zieht sich auf einen Baum zurück und weint jämmerlich, da sich auch noch die Vögel über ihn lustig machen. Schließlich verwandelt Winnie Wilbur wieder in einen schwarzen Kater, ihr Haus aber verzaubert sie so, dass es in vielen verschiedenen Farben leuchtet. Jetzt kann sie Wilbur überall erkennen, obwohl er schwarz ist.

Inhaltskonzeption – Themen

Die in Geschichten auftauchenden Themen müssen in erster Linie kindgerecht sein. Die Geschichten müssen inhaltlich der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Lernenden entsprechen und zugleich die Erfahrungen der Kinder erweitern

5 Paul/Thomas (1987 in Stärk 2009). Online: <http://d-nb.info/1000466175/34> [Zugriff am 04.05.2012].

(Groß 2002: 12; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 131). Vorrang haben Geschichten, die kindliche Konflikte direkt thematisieren. Vorlieben und Abneigungen, Angst, Scheu oder Verhältnis zu Geschwistern bilden mögliche Anhaltspunkte für Geschichten. Diese Texte zielen in erster Linie darauf ab, die Kinder affektiv mit einzubeziehen (Kubanek-German 1992: 14). Es sollten auch alltägliche Geschichten, in denen Kinder und Erwachsene »Erlebtes, Erfahrenes, Erlittenes oder Ausgedachtes« zum Ausdruck bringen, erzählt werden (Piepho 2000: 44).

Bei der Themenwahl sollten ebenso Geschichten mit lustigen und humorvollen Inhalten nicht unbeachtet gelassen werden. Wichtig ist auch die Berücksichtigung der Inhalte, die die Fantasie der Kinder anregen (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132) und das Rätselhafte zum Thema haben (Kubanek-German 1992: 15).

Die Auswahl der für die Kinder bedeutungsvollen Inhalte steht im direkten Zusammenhang mit deren Behaltenseffekt, denn »je bedeutungsvoller die Inhalte für den Lernenden sind, desto nachhaltiger ist das Lernen und umso weniger wird vergessen« (Bleyhl 2016: 52).

Handlungsorientierte Geschichten

Geeignet sind alle Geschichten, die in vielfältige, handlungs- und produktionsorientierte Aktivitäten umsetzbar sind, d.h. sich in Form eines Dramas, Rollenspiels oder einer Pantomime darstellen lassen (Gerngroß 1999: 30; Groß 2002: 12). Geschichten sollten auch für die multisensorische und kinästhetische Erarbeitung geeignet sein, was durch den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder bedingt ist (Gerngroß 2004: 4).

Entsprechender Umfang des Textes

Die Länge der Geschichte ist der Konzentrationsfähigkeit der Kinder anzupassen (Groß 2002: 12). Auf Grund dieser Voraussetzung sollten längere Geschichten adaptiert werden.

Geschichten mit interkulturellen Inhalten

Narrative Texte können interkulturelle Lernprozesse in Gang setzen, indem sie einen Einblick in die Kultur und die Lebensformen geben, die in anderen Ländern üblich sind (Leopold-Mudrack 1998: 185; Groß 2002: 12).

Entsprechend visualisierte Geschichten

Der Inhalt einer *story* sollte aufschlussreich bebildert sein und sich auch mit anderen anschaulichen Mitteln oder Gegenständen darstellen lassen (Gerngroß 1999: 30; Groß 2002: 12). Visuelle Informationsträger sollten mit den vermittelten Informationen präzise korrelieren, d.h. die Aussage der Bilder und des Textes sollte übereinstimmen. Nur auf diese Weise wird die Grundlage für die

Erschließung eines fremdsprachlichen Textes geschaffen (Iluk 2002: 46; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132). Zu empfehlen ist der Einsatz der dreidimensionalen Visualisierungen, da sie bessere Perzeptionsbedingungen schaffen. Überdies ermöglichen sie eine bessere Animation der Figuren, wodurch dem großen Bewegungs- und Handlungsbedürfnis der Kinder Rechnung getragen wird (Iluk 2012: 69f.).

Aus den hier zusammengestellten Kriterien lässt sich ableiten, dass entsprechend ausgewählte Geschichten die Kinder in erster Linie emotional ansprechen sollten, indem sie ihnen die Möglichkeit bieten, sich mit den Figuren zu identifizieren und mit ihnen mitzufühlen. Auf diese Weise kann ein emotionaler Bezug entstehen (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132). Das emotionale Einbeziehen der Rezipienten kann durch die Erzeugung eines Spannungsbogens erreicht werden. Die Gestaltung der Spannung ist z. B. durch die Unsicherheit des Verlaufs einer Geschichte oder durch die Erwartung, was als nächstes kommt, möglich.

Die Kinder fühlen sich auch dann angesprochen, wenn sich die vermittelten Inhalte einerseits auf ihre Erlebniswelt beziehen können und andererseits ihnen die Möglichkeit bieten, in eine fiktive Welt einzutauchen.

Abschließend soll betont werden, dass die zur Narration ausgewählte Geschichte der vortragenden Person gefallen muss. Wenn dies der Fall ist, gelingt es dem Vortragenden, die Freude an der Geschichte auf die Zuhörer zu übertragen (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132).

Neben diesen allgemeinen Kriterien sollte bei der Suche nach geeigneten narrativen Texten auch einer Reihe von sprachlichen Kriterien Rechnung getragen werden, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2.2. Sprachliche Kriterien für die Auswahl narrativer Texte

Geschichten im Fremdsprachenfrühbeginn müssen auch auf ihr sprachliches Lernpotenzial hin untersucht werden, woraus sich folgende Kriterien ergeben:

Prinzip der Wiederholung und Reihung

Gute Erzählungen, Texte, Geschichten sollten redundante, d. h. sich wiederholende Strukturen enthalten sollten, die mehrfach im gleichen Kontext vorkommen. Dieses Prinzip erfährt eine besondere Berücksichtigung, weil einmaliges Hören eines Wortes, Satzes oder gar einer Geschichte nicht im Mindesten ausreicht, um Verstehen oder sogar Sprechen zu gewährleisten (Vatter 1999: 23).

Im Märchen *Die drei kleinen Schweinchen* wird diesem Kriterium Rechnung

getragen, da sich darin immer wieder sprachliche Wiederholungen finden, was am folgenden Beispiel illustriert wird:

Tab. 1: Fragment des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen* / *The three little pigs*

<i>Die drei kleinen Schweinchen</i> ⁶	<i>The three little pigs</i> ⁷
»Liebes, gutes kleines Schwein, lass mich doch zu dir hinein.«	»Little pig, little pig, let me come in.«
»Bin ganz allein, bin ganz allein, ich lass dich nicht ins Haus herein.«	»No, no, by the hair of my chiny chin chin.«
»Ich werde strampeln und trampeln, ich werde husten und prusten und dir dein Haus zusammenpusten.«	»Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in.«

Das Märchen *Die drei kleinen Schweinchen* enthält zugleich rhythmische Wiederholungen. Dies hat den Vorteil, dass Geschichten in gereimter Form von den Kindern schnell behalten werden, weil Rhythmus und Reim »mächtige Gedächtnisstützen« sind (Bleyhl 2016: 55).

Die ritualisierte Sprache erfüllt nach Dines (2002: 36) eine wichtige Funktion beim Fremdsprachenlernen, weil die Schüler aktiv in den Erzählprozess mit einbezogen werden können, indem sie spätestens nach der zweiten Wiederholung einige Sätze schon selbst sagen können. Die sich wiederholenden sprachlichen Muster werden von den Kindern als *chunks* abgespeichert und dann auch selbst wiedergegeben (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132). Ein lernfördernder Effekt, der durch die Wiederholung derselben sprachlichen Muster entstehen kann, ist nach Fermer und Nachtmann (2016: 106) darauf zurückzuführen, dass »das Wiederholen von Vokabular oder die wiederholte Aufnahme gesprochener Texte bekanntlich ein Schlüssel zu jeder sprachlichen Lernaufgabe [ist], besonders bei Kindern«.

Dass sich die Kinder gern in den Erzählvorgang beim Vorkommen fixierter Wendungen einschalten, ist einem Fragenbogen (Gładysz 2011: 11f.) zu entnehmen, der einer nach *Storytelling* unterrichteten Versuchsgruppe vorgelegt wurde. Die aktiven Partizipationsmöglichkeiten und die damit verbundenen reproduktiven Sprechbeiträge werden von den Kindern als Lernerfolge wahrgenommen.

Vorhandensein von Dialogteilen

Geschichten sollten Dialogteile enthalten, da die direkte Rede die Situation für die Kinder anschaulicher macht. Die Lehrkraft kann dann unterschiedliche Stimmen für verschiedene Personen verwenden oder sich ein besonderes

6 Online: <http://www.internet-maerchen.de/maerchen/schwein.htm> [Zugriff am 14.04.2018].

7 Online: <http://www.authorama.com/english-fairy-tales-16.html> [Zugriff am 14.04.2018].

Kennzeichen für die jeweilige Person ausdenken: Bild, Kärtchen mit Namen, Marionetten, besondere Requisiten etc. (Dines 2002: 42; Muller 2004: 205).

Intensiver Input

Bei der Auswahl der Geschichten darf man sich nicht auf eine zu sehr reduzierte Sprache beschränken. Damit der Sprachinput Möglichkeiten zur Sprachentwicklung bietet, muss er leicht über dem Wissensstand der Kinder liegen (Groß 2002: 11). An die Rezipienten soll demzufolge ein qualitativ hochwertiger Input herangeführt werden, der in sinnvollen und transparenten Kontexten angesiedelt ist (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132). Das Prinzip des »extensive meaningful comprehensible input« lässt sich somit am besten mit Geschichten umsetzen, da in Geschichten die Fremdsprache als Ganzes angeboten wird (Piepho 2000: 55).

Aus der von Olpińska-Szkiełko (2014: 105f.; 2015: 207) vorgenommenen Analyse der für den frühen Englischunterricht konzipierten Lehrbücher ergibt sich, dass an die Kinder oft ein extrem beschränkter Input, der zudem in keinen sinnvollen Zusammenhängen angeboten wird, vermittelt wird. Wird auch beim *Storytelling* den Kindern nur ein lexikalisches Minimum angeboten, so gibt man den Kindern keine Gelegenheit zur Förderung ihrer Sprachkompetenz. Das unten stehende Beispiel⁸ illustriert eine extreme Reduzierung der Sprache bei der Präsentation des Märchens *Hänsel und Gretel* in Form eines Comics (Olpińska-Szkiełko 2014: 106):

Mike: Look!

Sue: Listen!

Sue: Knock.

Hexe: Come in!

Hexe: Look!

Mike: Open the door!

Sue: Be quiet!

Sue: Close the door!

Hexe: Stop!

Mike: Run!

Authentizität und Gebräuchlichkeit der Sprache

Geschichten sollten eine authentische Sprache bieten, die dem Wortschatz und der Umgangssprache muttersprachlicher Kinder entspricht. Bei der Suche nach Vorlagen mit einfacher authentischer Sprache muss man allerdings darauf achten, die ausgewählten Texte der Entwicklungsstufe der Kinder anzupassen, d. h. Texte, die für 2–4-jährige produziert wurden, sind nicht für 9–10-jährige

⁸ Mehr dazu in Appel/Zarańska (2007: 20).

einsetzbar. Weltwissen und Erfahrungen älterer Kinder schließen nämlich Interesse an solchen Inhalten aus, weil diese für sie zu kindisch sind (Kubanek-German 1993: 52; Iluk 2002: 114).

Die verwendeten Strukturen müssen auch gebräuchlich sein, sodass sie sich in unterschiedlichen Situationen anwenden lassen (Groß 2002: 12). Diesem Kriterium folgt z. B. das Märchen *Goldlöffchen und die drei Bären*, da es sehr viel Alltagssprache enthält, die auch zu den üblichen Themen der Grundschule passt (Dines 2002: 36).

Verzicht auf grammatische Progression

Grammatische Strukturen, die üblicherweise erst in späteren Phasen des Lernprozesses unterrichtet werden, sollten den Kindern nicht vorenthalten werden. Hier gilt folgendes Prinzip: Die Strukturen sollten für die Kinder verständlich sein, weil die Lernenden sie aus dem Kontext oder aus deren Umschreibung erschließen (Dines 2002: 36).

Ein nicht-linearer Grundschul-Fremdsprachenunterricht, der u. a. durch den Einsatz narrativer Texte umzusetzen ist, ist effizienter als ein Unterricht in der fremden Sprache, der dem Prinzip der Linearität folgt und in dem ein Sprachphänomen nach dem anderen segmentiert wird. Welche Folgen sich für das frühe Fremdsprachenlernen aus einem linearen Verständnis vom Sprachenlernen ergeben können, erklärt Bleyhl (2016: 55) wie folgt:

Im ersten Lernjahr Verben nur in Gegenwart anzubieten, Vergangenheitsformen erst im zweiten Lernjahr zu wagen oder sich ähnliche unnatürliche Beschränkungen aufzuerlegen, lässt nicht nur jeden Unterricht inhaltlich verarmen, macht ihn für Lehrer und Schüler unnötig schwierig und ist letztlich unfruchtbar.

Formale Auseinandersetzung mit der Fremdsprache sollte somit auf dieser Lernetappe nicht stattfinden. Erstrangig ist der Erwerb einer hohen lexikalischen Kompetenz sowie hoch frequenter Phrasen ohne Regelkenntnisse (Iluk 2012: 69).⁹ Beim *Storytelling* werden grammatische Zielstrukturen eingebunden, ohne dass die Aufmerksamkeit der Kinder auf sie gerichtet ist. Somit eignet sich die Sprache der Geschichten für den Aufbau impliziter grammatischer Kompetenz, die folglich zu einem Entstehen grammatischer Bewusstheit führt (Meyer 2016: 73 ff.).

9 Die grammatische Form der Phrasen wie etwa *eines Tages, mit voller Kraft, zu Hilfe kommen*, die im Märchen *Rübenziehen* vorkommen, wird nicht erklärt (Iluk 2012: 69). Als sprachliche Strukturen in *Chunks* werden sie von den Kindern ganzheitlich aufgenommen.

3. Adaptation narrativer Texte und Vorbereitung auf das Erzählen

Authentische Texte¹⁰ sind für Kinder, die eine Fremdsprache in der Grundschule lernen, zu schwierig. Dieses Problem lässt sich lösen, indem Geschichten vereinfacht werden, sowohl inhaltlich als auch sprachlich. Das bedeutet, dass ein Text einer inhaltlichen Bearbeitung unterzogen werden kann. In erster Linie erstreckt sich aber die Adaptation auf die Sprache der Geschichte. Gemäß den oben präsentierten Kriterien muss die Länge der eingesetzten Texte der kindlichen Konzentrationsfähigkeit angepasst werden. Der Erzähler muss demzufolge befähigt sein, Erzähltexte mit einem geringeren Wortschatz wiederzugeben und sie somit für die betreffende Altersgruppe verständlich zu machen (Klippel 2000: 160). Wie dies in der Praxis umzusetzen ist, wird am Beispiel der Adaptation des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen* / *The three little pigs* gezeigt, die im Folgenden präsentiert wird:

Tab. 2: Adaptierte Version des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen* / *The three little pigs*

<i>Die drei kleinen Schweinchen</i> ¹¹	<i>The three little pigs</i> ¹²
<i>Es waren einmal drei kleine Schweinchen. Der Sommer war zu Ende und die drei kleinen Schweinchen bauten Häuser für sich selbst.</i>	<i>Once upon a time, there were three little pigs. The summer was over and the three little pigs were going to build houses for themselves.</i>
<i>Das erste Schweinchen baute ein Haus aus Stroh. Vorne hatte das Haus eine große Tür und hinten eine kleine Tür. Es war sehr zufrieden mit seinem Haus und sang: »Ich hab' ein schönes Haus aus Stroh, ich bin so sicher und so froh. Und kommt der böse Wolf vorbei, dann lache ich, hihi!«</i>	<i>The first little pig built its house out of straw. The house had a large front door and a small door at the back. The little pig was very pleased with his house and he sang: »I've got a nice house out of straw, I'm so sure and so happy. And when the big bad wolf comes, Then I'll laugh, hee hee!«</i>

10 Nach Rösler (2012: 39 in Rösler/Würffel 2014: 89) gelten diejenigen Texte als authentisch, »die von realen Sprechern einer Sprache produziert wurden und die dann in den Unterricht hineingebracht werden«. Demzufolge sind Texte dann authentisch, wenn sie außerhalb des Unterrichtskontextes verfasst worden sind (Rösler/Würffel 2014: 88).

11 Der Text des Märchens, der unter <http://www.internet-maerchen.de/maerchen/schwein.htm> [Zugriff am 14.04.2018] abrufbar ist, stellt eine bereits bearbeitete Version des Originaltextes, geschrieben von Joseph Jacobs (Christian Strich *Das große Märchenbuch*, Zürich: Diogenes 1987) dar.

12 Originale Version des Märchens ist unter <http://www.authorama.com/english-fairy-tales-16.html> [Zugriff am 14.04.2018] abrufbar.

(Fortsetzung)

<i>Die drei kleinen Schweinchen</i> ¹¹	<i>The three little pigs</i> ¹²
<p><i>Das zweite Schweinchen baute ein Haus aus Holz. Vorne hatte das Haus eine große Tür und hinten eine kleine Tür. Es war sehr zufrieden mit seinem Haus und sang: »Ich hab' ein schönes Haus aus Holz, ich bin so sicher und so froh. Und kommt der böse Wolf vorbei, dann lache ich, hihi!«</i></p>	<p><i>The second little pig built its house out of wood. The house had a large front door and a small door at the back. The second little pig was very pleased with his house and he sang: »I've got a nice house out of wood, I'm so sure and so happy. And when the big bad wolf comes, Then I'll laugh, hee hee!«</i></p>
<p><i>Das dritte Schweinchen baute ein Haus aus Ziegeln. Vorne hatte das Haus eine große Tür und hinten eine kleine Tür. Es war sehr zufrieden mit seinem Haus und sang: »Ich hab' ein schönes Haus aus Ziegeln, ich bin so sicher und so froh. Und kommt der böse Wolf vorbei, dann lache ich, hihi!«</i></p>	<p><i>The third little pig built its house out of bricks. The house had a large front door and a small door at the back. The third little pig was very pleased with his house and he sang: »I've got a nice house out of bricks, I'm so sure and so happy. And when the big bad wolf comes, Then I'll laugh, hee hee!«</i></p>
<p><i>Eines Tages kam der Wolf aus dem Wald, klopfte an die große Tür des Strohhauses und sagte: »Liebes, gutes, kleines Schwein, lass mich doch zu dir hinein!« Das erste Schweinchen antwortete: »Bin ganz allein, bin ganz allein, ich lass' dich nicht ins Haus herein.« Da sagte der Wolf: »Ich werde husten und pusten und dir dein Haus zusammenpusten!« Und der Wolf hustete und pustete und pustete das Strohhaus zusammen. Aber das kleine Schweinchen war nicht mehr da, es lief hinten durch die kleine Tür zum zweiten Schweinchen ins Holzhaus.</i></p>	<p><i>One day the wolf came to the house of straw, knocked on the large door and said: »Dear good, little pig, let me come in!« The first pig answered: »I'm all alone, I'm all alone, I will not let you into the house.« Then the wolf said: »Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in!« So the wolf huffed, and he puffed, and he blew the straw house down. But the little pig wasn't there anymore, it had run away through the small door into the second pig's house of wood.</i></p>
<p><i>Da kam der Wolf zum Holzhaus, klopfte an die große Tür und sagte: »Liebes, gutes, kleines Schwein, lass mich doch zu dir hinein!« Das zweite Schweinchen antwortete: »Bin ganz allein, bin ganz allein, ich lass' dich nicht ins Haus herein.«</i></p>	<p><i>Then the wolf came to the house of wood, knocked on the large door and said: »Dear good, little pig, let me come in!« The second pig answered: »I'm all alone, I'm all alone, I will not let you into the house.«</i></p>

(Fortsetzung)

<i>Die drei kleinen Schweinchen</i> ¹¹	<i>The three little pigs</i> ¹²
<p><i>Da sagte der Wolf: »Ich werde husten und pusten und dir dein Haus zusammenpusten!« Und der Wolf hustete und pustete und pustete das ganze Haus zusammen. Aber die zwei kleinen Schweinchen waren nicht mehr da, sie liefen hinten durch die kleine Tür ins Ziegelhaus.</i></p>	<p><i>Then the wolf said: »Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in!« So the wolf huffed, and he puffed, and he blew the house of wood down. But the two little pigs weren't there anymore, they had run away through the small door into the third pig's house of bricks.</i></p>
<p><i>Da kam der Wolf zum Ziegelhaus, klopfte an die große Tür und sagte: »Liebes, gutes, kleines Schwein, lass mich doch zu dir hinein!« Das dritte Schweinchen antwortete: »Bin ganz allein, bin ganz allein, ich lass' dich nicht ins Haus herein.« Da sagte der Wolf: »Ich werde husten und pusten und dir dein Haus zusammenpusten!«</i></p>	<p><i>Then the wolf came to the house of bricks, knocked on the large door and said: »Dear good, little pig, let me come in!« The third pig answered: »I'm all alone, I'm all alone, I will not let you into the house.« Then the wolf said: »Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in!«</i></p>
<p><i>Und er hustete und pustete, aber er konnte das Haus nicht zusammenpusten. Er hustete, pustete und platzte. Fortan lebten alle drei Schweinchen zufrieden und froh.</i></p>	<p><i>And he huffed, and he puffed, but he could not blow the house down. He huffed, and he puffed, and he ... burst. And the three little pigs lived happily ever after.</i></p>

Zu den auf das Erzählen vorbereitenden Maßnahmen gehört außer der Adaptation eines Textes auch dessen richtige Wiedergabe, bei der entsprechende Stimmführung zu beachten ist. Wright (1995: 19), der selbst ein hervorragender Erzähler ist, erteilt nützliche Hinweise, wie die Stimme als das wichtigste Requisit eines Geschichtenerzählers geübt werden kann. Man kann sich vielfältige Stimmen für den Erzähler und die handelnden Personen einprägen, wobei sie variierend geübt werden können: hoch-tief, sanft-grob. Die Sätze sollten emotional gefärbt werden, indem man sie auf verschiedene Weise ausspricht: glücklich, unglücklich, böse, unschuldig, nachdenklich, ängstlich etc. So wird geübt, mit Hilfe der Stimme unterschiedliche Gefühle und Stimmungen zum Ausdruck zu bringen.

Auf Grund der Tatsache, dass beim *Storytelling* Rhythmus und Intonation im Redefluss dargeboten werden, kann eine entsprechende Stimmführung bei der Wiedergabe ganzer Textpassagen dazu beitragen, dass sich die Kinder korrekte Aussprache und Intonation einprägen. Dabei ist zu beachten, dass die Intonation dem emotionalen Inhalt anzupassen ist. Zu erzählerischen Fähigkeiten gehört somit eine richtige Akzentuierung und Intonation der Wortgruppen, was am unten stehenden Beispiel illustriert wird:

Tab. 3: Erzählen unter Berücksichtigung der Einteilung in intonatorische Syntagmen

(Es waren einmal) [–] (drei <u>Schweinchen</u>) [–] : (Zilli) [–] (Billi) [–] (und Willi) [↓] .	– Halbschluss ↓ Tiefschluss
(Der Sommer war zu <u>Ende</u>) [–] (und sie bauten sich <u>Häuser</u>) [↓] . (Zilli) [–] (baut sich ein Haus aus <u>Stroh</u>). (Yorne) [–] (hat das <u>Haus</u>) [–] (eine große <u>Tür</u>) [–] (und <u>hinten</u>) [–] (eine kleine <u>Tür</u>) [↓] . (Zilli <u>singt</u>) [–] :	↑ Hochschluss – Wortgruppenakzent
(»Ich hab' ein schönes Haus aus <u>Stroh</u>) [↓] , (ich bin so <u>sicher</u>) [–] (und so <u>froh</u>) [↓] . (Und kommt der böse <u>Wolf</u> vorbei) [–] , (dann <u>lache</u> ich), (<u>hihi!</u>) [↓] «	– Satzakzent

Vor dem Erzählen ist der Text in intonatorische Wortgruppen (Syntagmen) einzuteilen. Jedes Syntagma endet mit einem Schluss. Das letzte Syntagma in einem Satz ist durch einen Tiefschluss (bei Aussagesätzen, Aufforderungssätzen und Ergänzungsfragesätzen) oder einen Hochschluss (bei Entscheidungsfragesätzen) markiert. Da die Einatmung nur bei Tief- und Hochschluss erfolgt, empfiehlt es sich, bei längeren komplexen Sätzen auch in der Mitte eines Satzes einen Tiefschluss zu setzen. Eine entsprechende Satzmelodie entsteht auch durch richtig gesetzte Wortgruppenakzente (stärkere Artikulation einer entsprechenden Silbe in jeder Wortgruppe). Der Wortgruppenakzent im letzten Syntagma deckt sich mit dem Satzakzent.

4. Vorschläge für die Didaktisierung eines narrativen Textes am Beispiel des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen*¹³

Die unten präsentierten Vorschläge für die Didaktisierung des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen* inkludieren Lehrverfahren und didaktische Aktivitäten, die sich bereits bei der Durchführung einer Untersuchung zur Effizienz des narrativen Ansatzes (Gładysz 2007)¹⁴ bewährt haben. Aus den Ergebnissen der Schülerbefragungen, die in einem im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzten Fragenbogen¹⁵ erfasst wurden, geht hervor, dass das Hören von Geschichten in

13 Vorschläge für die Didaktisierung von 15 narrativen Texten, die sowohl in der englischen als auch deutschen Sprache verfasst wurden, sind in den folgenden Publikationen vorzufinden: Gładysz / Mitarbeit: Sowa (2014); Gładysz / Mitarbeit: Sowa (2015).

14 Die Untersuchung liefert empirische Befunde dafür, dass der Unterricht mit fremden Sprachen in der Primarstufe ein Potenzial zur Förderung der rezeptiven Sprachfähigkeiten der Grundschülerinnen und -schüler besitzt, sofern er am *Storytelling* orientiert ist. Die Versuchsschüler entwickelten sich in Bezug auf alle Variablen, die auf die Entwicklung der rezeptiven Sprachfähigkeiten bezogen waren, entscheidend günstiger als Schüler der Kontrollgruppen, die einen lehrwerkorientierten Deutschunterricht erhielten.

15 Mehr dazu in Gładysz (2011: 11 f.).

den Augen der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einnimmt. Das Märchen *Die drei kleinen Schweinchen* nahm die zweite Position in der Rangordnung¹⁶ ein, die auf die Beliebtheit der in dieser Untersuchung behandelten Geschichten bezogen war. Dieses Märchen war auch einer der narrativen Texte, die im Rahmen eines unter der Schirmherrschaft des Instituts für Germanische Philologie der Schlesischen Universität durchgeführten Forschungsprojektes¹⁷ in die *Storytelling*-Unterrichtskonzeption eingebunden wurde. Auch dieses Projekt, bei dem Kindergarten- und Grundschulkindern das Deutsche als Fremdsprache unter Einsatz narrativer Texte gelernt haben, war auf die Ermittlung der Effizienz des narrativen Ansatzes ausgerichtet.¹⁸ Somit stützen sich die hier beschriebenen Didaktisierungsvorschläge auf Unterrichtsbeobachtungen¹⁹, die sich aus der praktischen Umsetzung ergeben und zugleich auf zahlreichen theoretischen Erkenntnissen aufbauen. Die einzelnen Übungsformen werden an Hand des methodischen Dreischrittes präsentiert.

4.1. Hinführungsphase

Um Verstehensproblemen vorzubeugen, sollen in der Hinführungsphase wissensgeleitete Prozesse²⁰, die beim Verstehen einer Mitteilung eine erhebliche Rolle spielen, in Gang gesetzt werden. Dies wird durch die Aktivierung des Vorwissens der Schüler erreicht (Iluk 2012: 68). Daher sollten in der ersten Etappe Schlüsselwörter, -wendungen und -phrasen eingeführt und gefestigt werden, die beim Verständnis der Geschichte unentbehrlich sind. An der Differenziertheit der unten präsentierten lexikalischen Einheiten lässt sich erkennen, dass dank der *Storytelling*-Unterrichtskonzeption die Kinder die Möglichkeit erhalten, sich nicht nur mit einem umfangreicheren, sondern auch einem differenzierteren Wortschatz rezeptiv auseinanderzusetzen. Am deutlichsten ist die Differenzierung bei Verben und Adjektiven zu sehen, wofür bereits empirische Befunde vorliegen (Gładysz 2007; Iluk 2015; Sowa-Bacia 2016). Die Dominanz der Verben ermöglicht es den Kindern, verschiedene Sprechakte zunächst zu verstehen und dann auch zu produzieren. So können die Kinder die

16 Insgesamt wurden in die Untersuchung 10 narrative Texte einbezogen.

17 Unterstützt wurde das Projekt durch das polnische Ministerium für Hochschulwesen und Wissenschaft.

18 Mehr dazu in Iluk (2015); Wowro (2019, Beitrag in diesem Sammelband).

19 Durch die methodische Aufsicht dieses Projektes wurden von mir Beobachtungen gemacht, die in die hier präsentierten Didaktisierungsvorschläge eingebunden werden.

20 Wissensgeleitete Prozesse ermöglichen es den Lernenden, ihr Wissen und ihre Erwartungen in einer Lernsituation zu aktivieren, was die Texterschließungsprozesse positiv beeinflusst (Iluk 2012: 68).

Sprache funktional als ein Kommunikationsmittel erleben (Iluk 2015: 20). Dabei ist zu betonen, dass die Kinder in erster Linie das Bedürfnis verspüren, etwas zu beschreiben. Für die Differenzierung von Beschreibungen sind auch Adjektive besonders wichtig. Wenn dagegen der Unterricht durch die erstrangige Vermittlung von Substantiven geprägt ist, die nur der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen dienen, wird die Entwicklung der Sprachkompetenz deutlich beeinträchtigt (Gładysz 2007: 221).²¹

Zur besseren Übersichtlichkeit werden die sprachlichen Mittel, die in der Einführungsphase einzuführen und zu festigen sind, entsprechend gruppiert dargestellt:

- Einführung und Festigung der Substantive (Darstellung der Protagonisten): *das Schweinchen (die Schweinchen), der Wolf (die Wölfe) / a pig (the pigs), a wolf (the wolves)*

Zur Einführung und Festigung der aufgeführten Substantive eignet sich das Ratespiel *Ratet mal, was ich zeichne! / Guess what I'm drawing!* (Iluk 2002: 49), in dem ein Bild nach und nach (siehe Abb. 1) gezeichnet wird. Während des Zeichenvorgangs versuchen die Lernenden das Wort, das ihnen zeichnerisch dargestellt wird, zu erraten. Nachdem der Bildinhalt erraten worden ist, werden die einzelnen Bildelemente vervollständigt²². Dabei können den Lernenden folgende Fragen gestellt werden:

L ²³ : Was zeichne ich?	L: What am I drawing?
L: Was fehlt noch?	L: What's missing?



Abb. 1: Stufenweises Hinzufügen der einzelnen Bildelemente

21 Aus dem von Nauwerck (2012: 121 in Iluk 2015: 21) an deutschen Kindergärten hospitierten Französischunterricht ergibt sich, dass auf Fragen des Lehrers nach bestimmten Gegenständen oder Motiven auf den Bildern Ein-Wort-Antworten folgen. Somit verbinden die Kinder das Fremdsprachenlernen vor allem mit dem Wortschatzlernen und nicht mit dem Erwerb der Verstehens- und Kommunikationskompetenz in einer Fremdsprache. Das isolierte Erlernen der Wörter bringt keine großen Lerneffekte mit sich, weil bei einem solchen Lehrverfahren neue lexikalische Einheiten auf Grund ihrer oberflächlichen Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis nur unzulänglich beherrscht werden.

22 Abbildungen => Kalina Zatoń, siehe: Gładysz / Mitarbeit: Sowa (2014); Gładysz / Mitarbeit: Sowa (2015).

23 L = Lehrkraft.

Eine andere Möglichkeit der Einführung der Bezeichnungen für die Protagonisten stellt ein Ratespiel *Ratet mal! Was ist denn das? / Guess what! What is this?* dar, das auch auf das Erraten des Bildinhalts ausgerichtet ist. Zu diesem Zweck wird ein Bild, das einen der Protagonisten darstellt, hinter einem im Karton ausgeschnittenen Schlüsselloch platziert. Für die Kinder ist somit nur ein kleiner Ausschnitt des Bildes zu sehen.

Bei dem Versuch der Kinder, an Hand der oben präsentierten Übungsformen die Protagonisten zu identifizieren, wird eine antizipierende Aufmerksamkeit entwickelt (Iluk 2012: 71). Überdies sind solche Übungsformen auf die Förderung der kindlichen Wahrnehmungskraft ausgerichtet, was in Anbetracht der geringen Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit der Kinder zielführend ist. Damit die Lernenden die vermittelten Informationen bewusst aufnehmen und sich im Nachhinein an sie erinnern können, muss die Aufmerksamkeit darauf gerichtet sein. Nur so können die Informationen wahrgenommen und enkodiert werden (Beer/Neubauer 2017: 31).²⁴ Je jünger die Kinder sind, umso mehr kommt das Problem mit der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit zum Tragen. Die Wahrnehmungsprozesse der Kinder werden sowohl durch die willkürliche als auch unwillkürliche Aufmerksamkeit gesteuert. Im Falle der Kindergartenkinder sind sie noch im hohen Maße durch die unwillkürliche Aufmerksamkeit bedingt (Szpotowicz 2011: 125). Daher ist es von Belang, im Unterricht auf Aktivitäten zurückzugreifen, die zur Steuerung der kindlichen Wahrnehmungsfähigkeit beitragen können.

- Einführung und Festigung der Adjektive (Merkmale der Protagonisten): *froh, böse / happy, bad*

Zur Auseinandersetzung der Kinder mit den Merkmalen der Protagonisten ist der Einsatz eines Maldiktats *Mal das, was du hörst! / Draw what you hear!* zu empfehlen, dem die Präsentation der Protagonisten des Märchens an Hand der Papierfiguren (siehe Abb. 2) vorausgeht:

Begleitet wird die Präsentation der Protagonisten durch folgende Lehreräußerungen:

24 In einer Untersuchung wurde der Nachweis erbracht, dass die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit während der Präsentation und Einübung von sprachlichen Mitteln einen wesentlichen Einfluss auf deren Behalten hat. Die quantitative und qualitative Analyse der Wörter, die siebenjährige Kinder im Abstand von ein paar Unterrichtseinheiten nach deren Präsentation aus dem Gedächtnis abrufen konnten, ergab, dass das Behalten des neuen Vokabulars weitestgehend durch die Konzentrationsfähigkeiten der Kinder bei der Einführung und Einübung neuer lexikalischer Einheiten bedingt ist (Szpotowicz 2008).

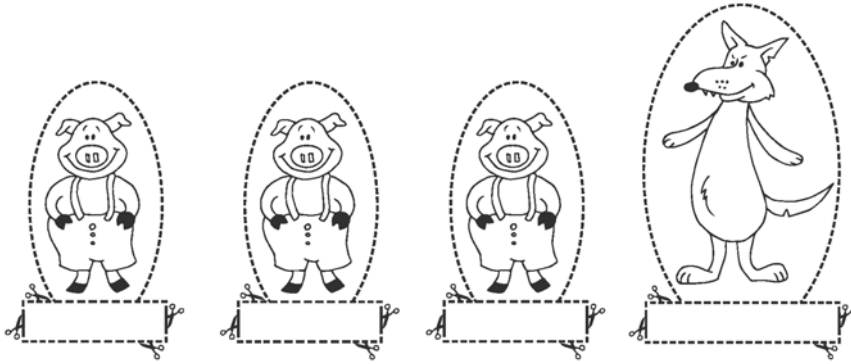


Abb. 2: Präsentation und Darstellung der Protagonisten (Papierfiguren)

L: Die drei Schweinchen sind froh. / Der Wolf ist böse.	L: The three pigs are happy. / The wolf is bad.
---	---

Daraufhin folgen die Kinder dem unten präsentierten fremdsprachigen Kommentar des Lehrers und versuchen die Bilder (siehe Abb. 3) zu vervollständigen, indem sie einen entsprechenden Gesichtsausdruck hinzumalen:

L: Das Schweinchen Nr. 3 ist froh. / Der Wolf Nr. 2 ist böse. etc.	L: The pig no. 3 is happy. / The wolf no. 2 is bad. etc.
--	--

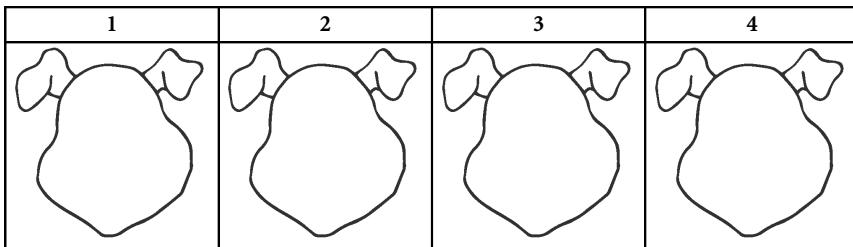


Abb. 3: Maldiktat

Die Korrelation zwischen dem Bildinhalt und dem gehörten Satz gibt der Lehrkraft ein sofortiges *Feedback*, inwieweit die fremdsprachigen Anweisungen verstanden wurden. Hierbei ist zu bemerken, dass Wörter und Wendungen im Gedächtnis der Kinder haften bleiben, wenn sie zeichnerisch behandelt werden. Es geht dabei nicht um das Zeichnen im herkömmlichen Sinne, sondern um das Zeichnen, das durch Handlungsanweisungen begleitet wird (Piepho 2000: 44).

- Einführung und Festigung des Verbs (Bezeichnung einer Handlung): *bauen / to build* sowie Einführung und Festigung der Substantive (Objekte und ihre Merkmale sowie Stoffbezeichnungen): *ein Haus aus Stroh, ein Haus aus Holz,*

ein Haus aus Ziegeln, das Haus (die Häuser), das Stroh (kein Pl.), das Holz, (kein Pl.), der Ziegel (die Ziegel) / a house of straw, a house of wood, a house of bricks, a house (the houses), straw (no pl), wood (no pl), a brick (the bricks)

Um die Kinder mit den Stoffbezeichnungen vertraut zu machen, werden sie beim Austausch mit der Handpuppe dazu aufgefordert, die ihnen in ihrer Muttersprache bekannten Stoffbezeichnungen zu benennen, wobei der Lehrer bei Verständnisproblemen als Übersetzer fungiert. Somit nimmt die Handpuppe die Funktion eines Mittlers zwischen dem Lehrer und den Schülern wahr. Man muss sich aber immer vor Augen halten, dass diese nur der Fremdsprache mächtig ist, was für die Kommunikation mit ihr entsprechende Konsequenzen hat. Zu beachten ist auch, dass man die Handpuppe mit verstellter Stimme sprechen lässt.

Der Austausch zwischen der Handpuppe und den Kindern kann wie folgt verlaufen²⁵:

H ²⁶ : Was glaubt ihr? Wo wohnen die drei kleinen Schweinchen? ... H: Ja. Sie wohnen in kleinen Häuschen. Woraus kann man ein Haus bauen? ... K ²⁷ : ... H: Ja. Ein Haus kann man aus (Stroh / Holz / Ziegeln) bauen. (Präsentation der Stoffe)	H: What do you think? Where do the three little pigs live? ... H: Yes. They live in small houses. What can you build a house out of? ... K: ... H: Yes. You can build a house out of (straw / wood / bricks). (Präsentation der Stoffe)
--	--

Obwohl im frühen Fremdsprachenunterricht dem Prinzip der Einsprachigkeit Rechnung zu tragen ist, ist beim *Storytelling* der Rückgriff auf die Muttersprache von Zeit zu Zeit nicht zu vermeiden. Auf die Muttersprache kann dann zurückgegriffen werden, wenn die Erfahrungen oder Kenntnisse der Kinder über ein bestimmtes Thema als Vorwissen aktiviert werden (Weber 2004: 22f.).

Dem oben präsentierten Gespräch zwischen der Handpuppe und den Kindern schließt sich eine auf Bewegung basierende Aktivität an, die unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Fremdsprachenlernen auf Grund des großen Bewegungsdranges der Kinder stark mit sprachbegleitender Bewegung einhergehen muss, von großer Bedeutung ist²⁸. Bei dieser Aktivität, die den Grundsätzen

25 Die Aussagen der Handpuppe werden von der Lehrkraft in die Muttersprache der Kinder übertragen.

26 H = Handpuppe.

27 K = Kinder.

28 Aus neurowissenschaftlichen Untersuchungen geht hervor, dass die in Verbindung mit Bewegung angeeigneten Lerninhalte für einen längeren Zeitraum gefestigt und neuronal vernetzt werden (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 123). Hinzuzufügen ist dabei, dass die körperliche Aktivität die Blutversorgung des gesamten Organismus und des Gehirns erhöht, was

der TPR²⁹-Methode entspricht, werden die Abbildungen der Häuser (siehe Abb. 4) an verschiedenen Stellen im Raum platziert. Die Kinder führen die unten präsentierten Anweisungen der Lehrkraft aus, indem sie zur entsprechenden Stelle laufen:

L: <i>Lauft zu dem Strohhaus / Holzhaus / Ziegelhaus!</i>	L: <i>Run to the house of straw / Run to the house of wood / Run to a house of bricks!</i>
---	--

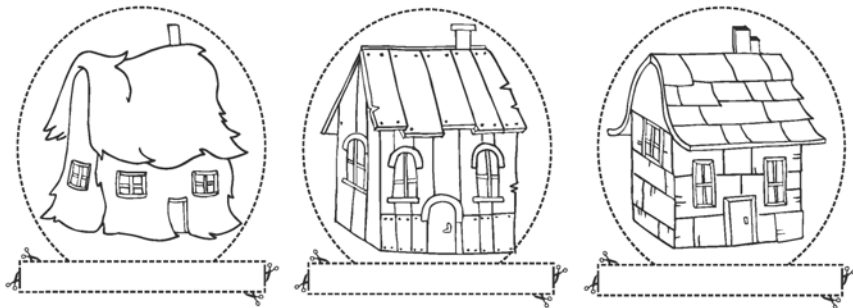


Abb. 4: Häuser (Papierfiguren)

Dieser Aktivität kann ein Ratespiel *In welcher Schachtel ist (das Strohhaus) versteckt? / In which box is (the house of straw) hidden?* folgen, das auf die Förderung der Wahrnehmungskraft der Kinder ausgerichtet ist. Zu diesem Zweck versteckt der Lehrer ein Bild (siehe Abb. 4) in einer von drei gleich aussehenden Schachteln, die im Nachhinein schnell in verschiedene Richtungen bewegt werden. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, die Schachtel zu identifizieren, in der das jeweilige Bild versteckt wurde.

Zur weiteren Festigung der Stoffbezeichnungen kann eine Ja/Nein-Aufgabe eingesetzt werden, bei der mit den neu eingeführten Wörtern neue Verknüpfungen gebildet werden, was zu besseren Einprägungseffekten beiträgt. Zu diesem Zweck werden den Kindern Fragen nach den Eigenschaften der ihnen bereits bekannten Gegenstände gestellt, auf die sie mit dem Zeigen einer grünen Karte (richtig) oder einer roten Karte (falsch) reagieren. Im Folgenden werden beispielhafte Lehrerfragen präsentiert:

L: <i>Ist die Tafel aus Holz?</i>	L: <i>Is the board made of wood?</i>
...	...
N.: <i>Ist der Tisch aus Stroh?</i>	L: <i>Is the table made of straw?</i>

eine bessere Versorgung der Nervenzellen mit Sauerstoff und Glukose zur Folge hat. All dies führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und Konzentration, was den Lernprozess wesentlich fördert (Ratey 2009: 99 in Sowa-Bacia 2017: 112).

29 TPR – Total Physical Response.

- Einführung und Festigung der Wendungen und Sätze (Bezeichnung der Handlungen): *an die Tür klopfen, Lass mich doch hinein!, Ich lass' dich nicht ins Haus herein. / to knock on the door, Let me come in!, I will not let you into the house.*

Die aufgeführten Wendungen und Sätze können den Kindern an Hand eines Rollenspiels³⁰ näher gebracht werden, das sie zusammen mit der Lehrkraft und der Handpuppe mitgestalten können. In einem solchen Rollenspiel verlässt ein Kind zusammen mit der Handpuppe den Klassenraum und möchte dann durch das Klopfen hineingelassen werden, indem es mit Unterstützung der Handpuppe *Lass mich doch hinein! / Let me come in!* sagt. Wenn der Lehrer die Handpuppe sprechen lässt, sollte er eine entsprechende Modifizierung der Stimme beachten, um die aufgeführte Szene möglichst authentisch zu gestalten.

- Einführung und Festigung der Verben (u. a. Bezeichnung der Handlungen): *husten, pusten, zusammenpusten, böse, froh sein / to huff, to puff, to blow sth in, to be bad, to be happy*

Die oben genannten Schlüsselwörter lassen sich an Hand eines Ratespiels *Was macht (...)*³¹? / *What is (...)*³² *doing?* einführen, in dem die Handpuppe entsprechende Geräusche hervorgibt, die von den Schülern identifiziert werden sollen. Dabei kann sich zwischen dem Lehrer und den Kindern das folgende Gespräch ergeben:

L: <i>Was macht (...)?</i>	L: <i>What is (...) doing?</i>
K: ...	K: ...
L: <i>Ja. (...) hustet.</i>	L: <i>Yes. (...) is huffing.</i>
...	...

Dem Ratespiel schließt sich eine Übungsform an, deren Ziel die Festigung der in der vorangehenden Zusammenstellung enthaltenen Wörter ist. Diese Übung ist für Kinder im Grundschulalter geeignet, da sie auf dem Einsatz des Schriftbildes der neu eingeführten Wörter basiert. Nachdem die Kinder mit dem Lautbild der Wörter *husten, pusten, zusammenpusten / to huff, to puff, blow something down* und der ihnen zugeordneten Bedeutung vertraut gemacht worden sind, können die graphischen Komponenten dieser Wörter behandelt werden³³. Das Ver-

30 Die erste Szene wird von dem Lehrer und der Handpuppe vorgeführt.

31 (...) = Name der Handpuppe.

32 (...) = Name der Handpuppe.

33 Zu beachten ist hierbei das Prinzip, dass das Lautbild dem Schriftbild vorausgeht. Bei einem umgekehrten Vorgehen kann das Schriftbild das Lautbild negativ beeinflussen, weil die

ständnis der Wörter kann vertieft werden, indem bei deren Nachsprechen verschiedene Tonlagen bzw. Sprechtempi eingesetzt werden. Ein Wort kann beispielsweise in einer extrem hohen, tiefen oder witzigen Stimme gesagt werden. Es kann auch laut oder leise vorgesprochen werden (Gerngroß 1992: 19; Iluk 2002: 52). Daraufhin kann eine Kettenübung zur phonethischen Einübung der Wörter zum Einsatz kommen, bei der die Wortkarten (siehe Abb. 5) in der entsprechenden Reihenfolge platziert werden. Somit wird das letzte Wort in der ersten Wörterreihe zum ersten Wort in der zweiten Wörterreihe (Piepho 2000: 45):

husten	pusten	zusammenpusten
zusammenpusten	husten	pusten
pusten	zusammenpusten	husten

Abb. 5: Kettenübung zur phonethischen Einübung der Wörter

Anschließend können den Kindern die Wortkarten (siehe Abb. 6) vorgezeigt werden, wobei das Schriftbild auf dem Kopf steht. Nach Gerngroß (1992: 19) werden dank derartiger Übungsformen Verbindungen zwischen der linken und der rechten Gehirnhälfte in Gang gesetzt. Dadurch dass die Schüler bestimmte Formen und Muster sehen, wird die rechte Gehirnhälfte aktiviert. Mit Hilfe dieser Muster versuchen die Kinder durch die Aktivierung der linken Gehirnhälfte, sich an das passende Klangbild zu erinnern.

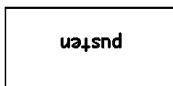


Abb. 6: Verkehrt-herum-Zeigen der Wortkarten

Kinder muttersprachliche Lautvorstellungen über das Schriftbild bilden können. Das kann sie zur falschen Aussprache der neuen Wörter verleiten (Henrici/Riemer 2001: 175f.).

4.2. Erzählen und Gestalten des Märchens

Bei der ersten Textpräsentation sollte der Textinhalt durch den Einsatz einer Bilderserie³⁴ entsprechend visualisiert werden. Der Einsatz von Anschauungsmitteln und eine intensive körpersprachliche Begleitung leisten einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis des Märchens. Demzufolge sollte jede Einzelszene durch ein entsprechendes Bild illustriert werden.

An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass methodisch gesehen das freie Erzählen dem Vorlesen vorzuziehen ist. Beim freien Erzählen kann der Lehrer nämlich besser auf die kindlichen Reaktionen eingehen, die bei der Narration entstehen. Dies ermöglicht es ihm, bei Verständnisproblemen das Besprochene deutlicher zu gestalten. Auch die Körpersprache kann besser zum Einsatz kommen, wodurch das Erzählen stärker gestisch und mimisch untermalt werden kann (Kubanek-German 1993: 50 in Iluk 2002: 119; Wright 1995: 14).

Beim ersten Erzählen des Märchens können die Kinder die Narration mitgestalten, indem sie den Fortgang des Märchens entwickeln. Zu diesem Zweck soll der Erzählvorgang von der Lehrkraft ab und zu durch Fragen unterbrochen werden, um Raum für Vermutungen der Kinder zu schaffen. Solche Gespräche sollten planmäßig an Schlüsselstellen der Geschichte eingefügt werden, wie das in dem unten stehenden Beispiel der Fall ist:

L: <i>Zu welchem Haus wird jetzt der Wolf gehen? Zum Holzhaus oder zum Ziegelhaus?</i>	L: <i>Which house will the wolf go to now? To the house of wood, or to the house of bricks?</i>
...	...
L: <i>Schafft es der Wolf, das Holzhaus zusammenzupusten?</i>	L: <i>Will the wolf manage to blow down the house of wood?</i>
...	...

Das obige Beispiel zeigt, dass das Umschalten auf die Muttersprache unvermeidlich ist, wenn Vermutungen über den Fortgang einer Geschichte angestellt werden. Bei einem solchen Austausch zwischen der Lehrkraft und den Kindern fließen Kommentare ein, die die Kinder in der Muttersprache erteilen können. Auf die Muttersprache kann auch zurückgegriffen werden, wenn bestimmte Textfragmente nacherzählt werden. So kann die Lehrkraft ein *Feedback* bekommen, ob die Kinder dem Inhalt der Geschichte folgen können (Weber 2004: 22f.).

Die zweite Textpräsentation sollte sich durch einen interaktiven Charakter auszeichnen, was durch eine stufenweise Rollenübernahme durch die Kinder erreicht werden kann. Eine der Möglichkeiten, die Kinder in den Erzählprozess

34 Siehe Anhang 1a und 1b.

einzubinden, stellt das Mitsprechen von wiederkehrenden Textpassagen³⁵ dar, bei dem die in den Text eingebauten Bilder (siehe Abb. 7) durch Wörter ersetzt werden (Muller 2004: 209):

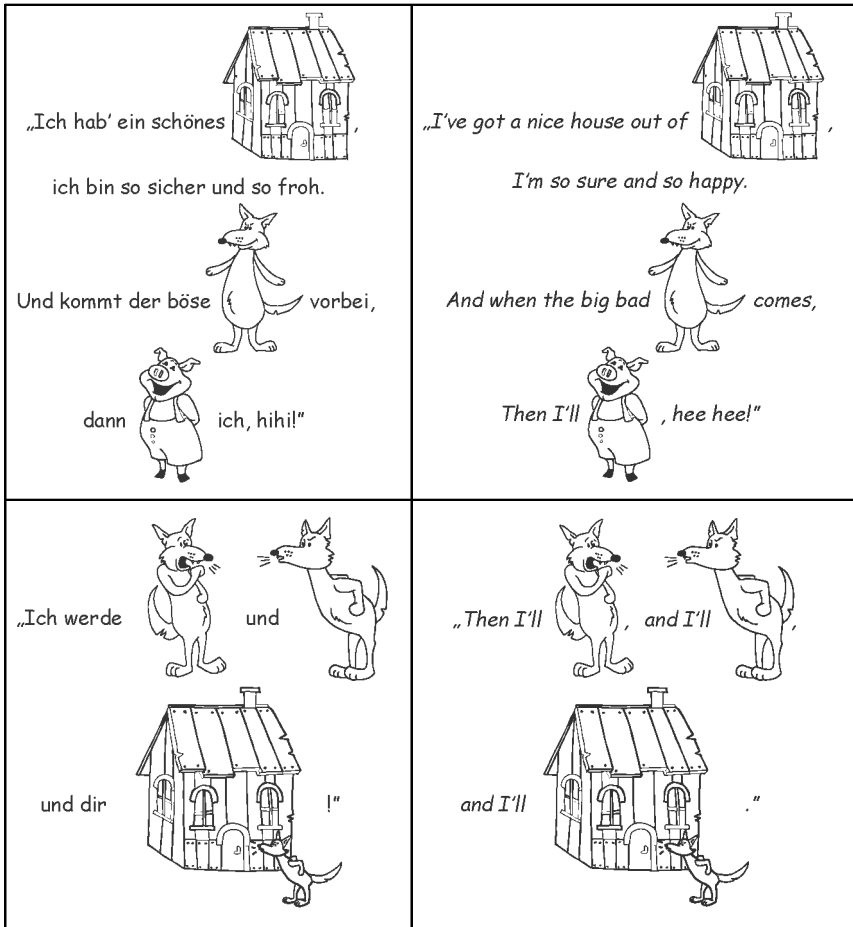


Abb. 7: Ersatz der in den Text eingebauten Bilder durch Wörter

Die Kinder zeichnen sich durch große Unbefangenheit aus, was sich oft in ihrem spontanen Verhalten zeigt (Leopold-Mudrack 1998: 41). Somit weisen sie auch große Bereitschaft zur Rollenübernahme³⁶ auf, was man sich beim *Storytelling*

35 Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass die Kinder von alleine bestimmte Textfragmente wiedergeben, noch bevor sie von der Lehrkraft erzählt werden (Iluk 2015: 116).

36 Bei der Rollenvergabe muss die Lehrkraft vorsichtig vorgehen, weil sich die Kinder oft mit der Rolle identifizieren, in die sie hineinschlüpfen (Stasiak 2000: 419). Aus eigener Unterrichtspraxis kann als Beispiel das Verhalten eines Kindes angeführt werden, das sich ge-

zunutze machen kann. Unterrichtsbeobachtungen³⁷ zeigen auf, dass sich die Kinder von selbst in die Narration einschalten, indem sie z. B. die Wörter *husten* und *pusten* in der Vergangenheitsform mitsprechen und zeitgleich entsprechend imitieren. Bei der Textpräsentation geben sie auch viele Kommentare in ihrer Muttersprache, die von ihrer inneren Beteiligung zeugen. Bei der Szene, in der sich der Wolf auf den Weg zum Holzhaus macht, flossen folgende Kommentare der Kinder ein:

K1: *Tego [sic!] też zdmuchnie! (Dieses wird er auch zusammenpusten! / He will blow it in too!)*

K2: *A tak naprawdę by nie zdmuchnął! (Und in der Tat würde er es nicht zusammenpusten! / In fact, he wouldn't blow it in!)*

K: *A czemu [wilk]wybuchł [sic!]? (Und warum platzte der Wolf? / And why did the wolf burst?)*

Falls das Märchen erneut erzählt werden soll, empfiehlt es sich, das Potenzial des Textes für seine kreative Weiterverarbeitung zu nutzen. Ein kreativer Umgang mit dem Text ist z. B. durch das Erfinden alternativer Protagonisten und Szenen möglich (Beispiele: *ein Fuchs und drei Hasen; ein Haus aus Schokolade, ein Haus aus Keksen, ein Haus aus Lebkuchen / a fox and three hares, a house of chocolate, a house of cookies, a house of gingerbreads*). Der kreative Charakter der Lernhandlungen, die nach der Narration vorgenommen werden, ermöglicht den Transfer des Gelernten auf neue Situationen, wodurch das sprachliche Material besser gespeichert wird. Überdies begünstigt er ein aktives Zuhören, die Entwicklung einer antizipierenden Aufmerksamkeit und Aufrechterhaltung des Interesses (Iluk 2012: 67, 71).

4.3. Festigung des Textinhalts und seiner Sprachelemente

Der Phase nach der Narration eine narrativen Textes, die der Festigung des Sprachmaterials dient, ist u. a. auf Grund der Tatsache, dass schnelle Memorierung bei Kindern mit schnellem Vergessen einhergeht, eine große Bedeutung beizumessen. Um die Aussprache und die Bedeutungen der in einem narrativen

weigert hat, die Rolle eines grünen Blattes bei der Wiedergabe der Geschichte *Die kleine Raupe Nimmersatt* zu übernehmen. Solche Reaktionen der Kinder sollten von der Lehrkraft akzeptiert werden.

³⁷ Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes (Iluk 2015) gemacht, bei dem Kindergarten- und Grundschulkindern Deutsch als Fremdsprache nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes lernten. Einige Daten, die im Rahmen dieses Projektes erfasst wurden, sind im Filmmaterial enthalten.

Text vorkommenden Sprachelemente zu sichern und zugleich innere Bilder zu aktivieren, ist somit deren Mehrfachpräsentation vonnöten (Piepho 2000: 45).

Im Folgenden werden Beispiele für Lernhandlungen nach der Narration angeführt, die auf die Festigung der einzelnen Sprachelemente eines narrativen Textes ausgerichtet sind:

- Festigung der Verben, Wendungen und Sätze (Bezeichnungen der Handlungen): *husten, pusten, zusammenpusten, an die Tür klopfen, Lass mich doch hinein!, Ich lass' dich nicht ins Haus herein. / to huff, to puff, to blow something in, to knock on the door, Let me come in!, I will not let you into the house.*

Die aufgeführten Sprachelemente werden unter Einsatz der TPR-Methode eingeübt und gefestigt. Durch die Befolgung der unten genannten Anweisungen geben die Lernenden eine Rückmeldung über den bereits erreichten Verstehensgrad:

L: <i>Puste so stark du kannst!</i> L: <i>Huste (drei) mal!</i> L: <i>Puste das Holzhaus zusammen!</i> L: <i>Klopfe an die Tür!</i>	L: <i>Blow as hard as you can!</i> L: <i>Huff (three) times!</i> L: <i>Blow the house of wood down!</i> L: <i>Knock on the door!</i>
--	---

Unterrichtsbeobachtungen zeigen auf, dass die Kinder mit sichtlichem Vergnügen an der Ausführung der Anweisungen teilnehmen, und dabei viele Kommentare in ihrer Muttersprache einfügen, was von einem emotionalen Bezug zum Lernstoff zeugt.

- Einführung und Festigung der Substantive (Stoffbezeichnungen): *das Stroh (kein Pl.), das Holz (kein Pl.), der Ziegel (die Ziegel), das Plastik (kein Pl.), das Metall (hier: kein Pl.), die Wolle (hier: kein Pl.), das Papier (hier: kein Pl.), Glas (hier: kein Pl.) / straw (no pl), wood (no pl), a brick (the bricks), plastic (here: no pl), metal (here: no pl), wool (here: no pl), paper (here: no pl), glass (here: no pl)*

Der oben präsentierte Kernbereich des Wortschatzes kann durch das Einfügen neuer Stoffbezeichnungen erweitert werden. Hierbei bietet es sich an, den Kindern folgende Fragen zu stellen, die sich auf die Identifikation verschiedener Stoffe beziehen (Schultz-Steinbach 2002: 86):

L: <i>Woraus ist der Ball gemacht? Ist er aus Plastik?</i> <i>Und der Bleistift? Woraus ist der Bleistift gemacht? – Er ist aus Holz. etc.</i>	L: <i>What is this ball made of? Is it made of plastic?</i> <i>And the pencil? What is the pencil made of? – It is made of wood? etc.</i>
---	--

Daraufhin empfiehlt es sich, ein sensorisches Spiel einzusetzen, in dem die Kinder durch das Tasten zum Raten animiert werden, welche Stoffe in einem Sack versteckt wurden. Die Sprechbeiträge der Kinder können durch das Stellen folgender geschlossener Fragen gefördert werden, aus denen die Antwort direkt übernommen werden kann:

L: <i>Ist das Stroh / ein Stück Holz / ein Stück Ziegel? etc.</i>	L: <i>Is this straw / a piece of wood / a piece of brick? etc.</i>
---	--

Durch Ertasten können die Kinder auch einen in einem Sack versteckten Gegenstand identifizieren, wobei die folgenden fremdsprachigen Mitteilungen mit Unterstützung der Handpuppe geäußert werden können:

K1: <i>Ich fühle eine Puppe.</i> K2: <i>Sie ist aus Plastik.</i>	K1: <i>I can feel a doll.</i> K2: <i>It is made of plastic.</i>
---	--

Die oben präsentierten Übungsformen stellen Beispiele für sensorische Spiele dar, die besonders für Kinder geeignet sind, die Symptome von Störungen der sensorischen Integration³⁸ zeigen. Die sensorisch-motorische Entwicklung dieser Kinder kann durch die Methode der sensorischen Integration unterstützt werden. Das Wissen über sensorische Prozesse und ihren Einfluss auf das tägliche Funktionieren sollten alle Personen besitzen, die mit Kindern arbeiten, da dieses Wissen zur Verbesserung der Effektivität des Lehrens deutlich beitragen kann (Wiśniewska 2017: 6ff.).³⁹

Die Lernhandlungen nach der Narration sollten nicht nur auf die Festigung der einzelnen Sprachelemente eines Textes, sondern auch auf die Festigung seines Inhalts ausgerichtet sein, bei der den Kindern das Verständnis ganzer Textfragmente abverlangt wird. In erster Linie sind dabei Übungsformen und Aktivitäten⁴⁰ zu empfehlen, die mit sprachbegleitender Bewegung einhergehen.

38 Die Probleme der sensorisch-motorischen Verarbeitung von Reizen wurden bereits in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts von Dr. Jean Ayers, einer amerikanischen Psychologin, Beschäftigungstherapeutin und Wissenschaftlerin an der University of California, beschrieben. Ihre Forschungen werden auch heute noch in den USA und Europa fortgesetzt (Wiśniewska 2017: 6).

39 Beispiele für sensorische Spiele erschienen im Lehrwerk *Hallo Anna* (LektorKlett) begleitenden Handbuch (Sroka 2017) mit einer DVD, die Zeichentrickfilme zu der Comicserie *Humor Labor* aus diesem Lehrbuch enthält.

40 Empfehlenswerte Beispiele für Aktivitäten und Bewegungsspiele, bei denen die Kinder mit der Zielsprache angesprochen und in Aktionen gesetzt werden, sind in den folgenden Publikationen vorzufinden: Bleyhl (2002); Jaworowska (2008: 61 f.); Gładysz/Mitarbeit: Sowa (2014) sowie Gładysz/Mitarbeit: Sowa (2015). Viele dieser Aktivitäten basieren auf einer unterschiedlichen Zuordnung des Inhalts der geäußerten Sätze zu den passenden Bildern, wobei zu entscheiden ist, ob der Inhalt des jeweiligen Satzes mit dem Bildinhalt korreliert.

5. Schlussbemerkungen

Beim Spracherwerb geht die Entwicklung der rezeptiven den produktiven Sprachfähigkeiten voran. Daher sollten die Kinder nicht zu fremdsprachlichen Produktionen veranlasst werden, ehe sie dazu mental bereit sind. Da die Kinder in den ersten Lernetappen eine Sprache vornehmlich rezeptiv lernen, sollte der Entwicklung des Hörverstehens ein großer Raum zugewiesen werden. Die entsprechende Entwicklung dieser Fertigkeit ist auf eine intensive Auseinandersetzung mit Sprachdaten zurückzuführen, die in für Kinder verständliche und bedeutsame Kommunikationssituationen eingebettet sind. Dabei macht sowohl der sprachliche als auch der situative Kontext die vermittelten Inhalte für sie erschließbar. Ein häufiges und intensives Hören beeinflusst auch die Entwicklung der Aussprache, Intonation sowie des Rhythmus und der Sprachmelodie positiv. Eine entsprechende Entwicklung des Hörverstehens stellt auch eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Sprechfertigkeit auf den nächsten Lernetappen dar (Olpińska-Szkiełko 2014: 112). Da die narrative Methode von diesen Richtlinien ausgeht, sollten narrative Texte im frühen Fremdsprachenlernen regelmäßig zum Einsatz kommen. Beim *Storytelling* wird das Hörverstehen als Basisfertigkeit intensiv trainiert, was günstige Voraussetzungen für die Entwicklung rezeptiver Sprachfähigkeiten und vor allem des Globalverständnisses schafft (Iluk 2002: 107). Durch narrative Texte werden die Kinder mit einem authentischen und zugleich intensiven Input konfrontiert, was eine unentbehrliche Bedingung für den Sprachzuwachs darstellt (Muller 2004: 202). Die Effizienz der narrativen Methode im frühen Fremdsprachenlernen wurde bereits in empirischen Untersuchungen nachgewiesen (Gładysz 2007; Sowa-Bacia 2016). Wie die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, beherrschten Primarstufenkinder, denen narrative Texte erzählt wurden, einen signifikant größeren und differenzierteren rezeptiven Wortschatz im Vergleich zu den Kindern, die lehrbuchorientiert oder traditionell⁴¹ unterrichtet wurden. Die Letzteren erhielten keine Gelegenheit, die fremde Sprache ganzheitlich zu erleben, weil ihnen »reduzierte« Sprache, einzelne Wörter oder zusammenhanglose Einzelheiten angeboten wurden. Auch die von Olpińska-Szkiełko (2014: 112f.; 2015: 205f.) vorgenommene Analyse der für den frühen Englischunterricht konzipierten Lehrbücher ergibt, dass den Kindern ein extrem beschränkter Input, der zudem in keinen sprachlichen und situativen Kontext eingebettet ist, angeboten wird. Ein solches Lehrverfahren macht die Entwicklung des Hör-

41 Mit »traditionellen Lehrverfahren« ist die Vermittlung einzelner Wörter oder zusammenhangloser Einzelheiten, auch unter Einsatz der *TPR*-Methode, gemeint. Außer Liedern, Reimen oder Abzählreimen wird die Sprache in keinem sinnvollen Kontext angesiedelt (Sowa-Bacia 2016: 94).

verstehens unmöglich. Bestenfalls kann hierbei von der Fähigkeit der Kinder zur Identifizierung einzelner Sprachstrukturen ausgegangen werden.

Ein weiterer Vorteil des narrativen Lehrverfahrens ist in der dauerhaften Verarbeitung des Lernstoffes zu sehen, wofür bereits empirische Befunde vorliegen. Die Untersuchung des Zeitfaktors auf das rezeptive Behalten des Lernmaterials wurde im Rahmen des in diesem Beitrag erwähnten Forschungsprojektes (Iluk 2015; Iluk/Jakosz 2017; Wowro in diesem Sammelband) geleistet, in dem der Dauereffekt dieser Lehrmethode (nach drei Monaten) bestätigt wurde (Iluk/Jakosz 2017: 115, 122f.). Wünschenswert wären allerdings weitere Anschlussstudien, die den Faktor der Langzeitwirkung eines am *Storytelling* orientierten Fremdsprachenunterrichts über einen noch längeren Zeitraum weiter verfolgen würden. Besonders aufschlussreich wäre dabei auch zu kontrollieren, wie sich die Leistungen der Schüler im Bereich rezeptiver Sprachfähigkeiten auf die Entwicklung produktiver Sprachfähigkeiten auswirken.

Demnächst sind Forschungsergebnisse zu erwarten, die sich auf den Zusammenhang zwischen der Orientierung⁴² des Fremdsprachenunterrichts im vorschulischen Fremdsprachenlernen und deren Einfluss auf das Behalten fremdsprachlicher Inhalte beziehen (Jaworowska 2017: 80). Bisher sind nur die Ergebnisse einer im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Fallstudie bekannt, aus denen hervorgeht, dass der in narrativen Fernsehsendungen enthaltene mediale Input die Entwicklung des Hörsehverstehens bei den Kindern begünstigen kann. Wie die Ergebnisse dieser Fallstudie zeigen, kann eine intensive Auseinandersetzung mit dem medialen Input, d. h. das wiederholte Betrachten derselben Folgen einer Zeichentrickserie die rezeptiven Sprachkompetenzen der Kinder signifikant unterstützen. Dieser Effekt ist nicht nur auf den quantitativ hochwertigen Input zurückzuführen. Auch der reiche emotionale Gehalt, der in narrativen Fernsehsendungen angeboten wird, bleibt auf die rezeptive Aufnahme des Inputs nicht folgenlos (Jaworowska 2017: 81f.). Ebenfalls in anderen Berichten zum Fremdsprachenlernen mit Fernsehen wird auf die emotionale Wirkung der Medienfiguren hingewiesen. Wenn die Medienfiguren für die Kinder emotional anziehend sind, werden ihnen auch Kinder ohne Sprachkenntnisse folgen. Durch diese innere Beteiligung kann eine hohe Motivation zum Fremdsprachenlernen entwickelt werden (Hoppenstedt 2012: 36).

42 Gemeint sind hier die folgenden Unterrichtskonzeptionen: die *Storytelling*-Unterrichtskonzeption und ein traditioneller Unterricht, der vornehmlich auf die Vermittlung thematischen Wortschatzes ausgerichtet ist.

Bibliographie

- Appel, Magdalena / Zarańska, Joanna (2007): *Hocus Pocus 1*. Warszawa: PWN.
- Barton, Bob (2000): *Telling Stories Your Way. Storytelling and reading aloud in the classroom*. Markham / Ontario: Pembroke Publishers.
- Beer, Gabriele / Neubauer, Julia (2017): *Zur Bedeutung von Aufmerksamkeit und Konzentration in Lernprozessen*. In: Benischek, Isabella / Beer, Rudolf / Forstner-Ebhart, Angela / Schwetz, Herbert (Hrsg.): *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen*, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, S. 29–46.
- Berlyne, Daniel E. (1971): *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, Werner (2016): *Grammatik im Sprachunterricht? Oder: Hilft die Bewusstmachung der sprachlichen Formen und Strukturen beim Sprachenlernen?* In: Widlok, Beate (Hrsg.): *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*. Berlin: Erich Schmidt, S. 52–56.
- Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Dines, Peter (2002): *Telling stories – discourse in the classroom*. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel, S. 35–42.
- Fermer, David / Nachtmann, Till (2016): *Warum Geschichten ideal zum Sprachenlernen sind und wie eine kleine Puppe dabei helfen kann*. In: Widlok, Beate (Hrsg.): *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*. Berlin: Erich Schmidt, S. 106–111.
- Gerngroß, Günter (1992): »Story telling« im Englischunterricht der Grundschule. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1, S. 18–20.
- Gerngroß, Günter (1999): *Kinder faszinieren – Geschichten im Englischunterricht der Grundstufe I*. In: *Erziehung und Unterricht*, Jänner/Februar, 1–2, S. 27–34.
- Gerngroß, Günter (2004): *Actions stories. Verstehen mit allen Sinnen und langfristiges Behalten*. In: *Primary English*, 1, S. 4–6.
- Gładysz, Jolanta (2007): *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*. In: *Orbis Linguarum*, 32, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, S. 205–230.
- Gładysz, Jolanta (2011): *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*. W: *Języki Obce w Szkole*, 1, S. 10–14.
- Gładysz, Jolanta / Mitarbeit: Sowa, Katarzyna (2014): *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Żory: Eprofess.
- Gładysz, Jolanta / Mitarbeit: Sowa, Katarzyna (2015): *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego für die Kinder im Vorschulalter und in der Grundschule*. Żory: Eprofess.
- Groß, Christiane (2002): *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht*. In: *Primar*, 30, S. 11–16.

- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hoppenstedt, Gila (2012): *Mit KiKANiNCHEN Spaß haben und nebenbei Deutsch lernen. Informelles Fremdsprachenlernen mit dem Vorschulfernsehen des Kinderkanals von ARD und ZDF (KiKA)*. In: *Frühes Deutsch*, 26, S. 34–37.
- Iluk, Jan (2002): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Iluk, Jan (2012): *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 Prešov, S. 65–75.
- Iluk, Jan (Hrsg.) (2015): *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*, 37, S. 111–128.
- Jakosz, Mariusz (2018): *Zum Einfluss affektiver Faktoren auf den frühen Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich durch den narrativen Ansatz*. In: *Glottodidactica*, XLV/1, S. 49–66.
- Jaworowska, Anna (2008): *Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego*. In: *Języki Obce w Szkole*, 4, S. 59–62.
- Jaworowska, Anna (2017): *Jak częste oglądanie kreskówek może wpłynąć na przyswajanie języka obcego przez dziecko. Przyczynek do roli inputu medialnego*. In: *Języki Obce w Szkole*, 4, S. 77–83.
- 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-Édition, S. 71–77.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Kubanek-German, Angelika (1992): *Geschichten und narrative Prinzipien. Überlegungen am Beispiel des Frühen Fremdsprachenlernens*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1, S. 11–17.
- Kubanek-German, Angelika (1993): *Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder*. In: *Primar*, 3, S. 48–54.
- Kühn, Corinna (2015): *Literacy in der Kita: Dialogische Bilderbuchbetrachtungen und deren Bedeutsamkeit für den Schriftspracherwerb*. Hamburg: Disserta.
- Leont'ev, Alexejewitsch Alexej (1991): *Etno- und psycholinguistische Dimensionen des frühen Fremdsprachenlernens*. In: Ermert, Karl (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa. Loccumer Protokolle 63/1990*. Rehburg-Loccum, S. 12–21.
- Leopold-Mudrack, Annette (1998): *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen. DaF für Kinder*. München: Klett-Langenscheidt.

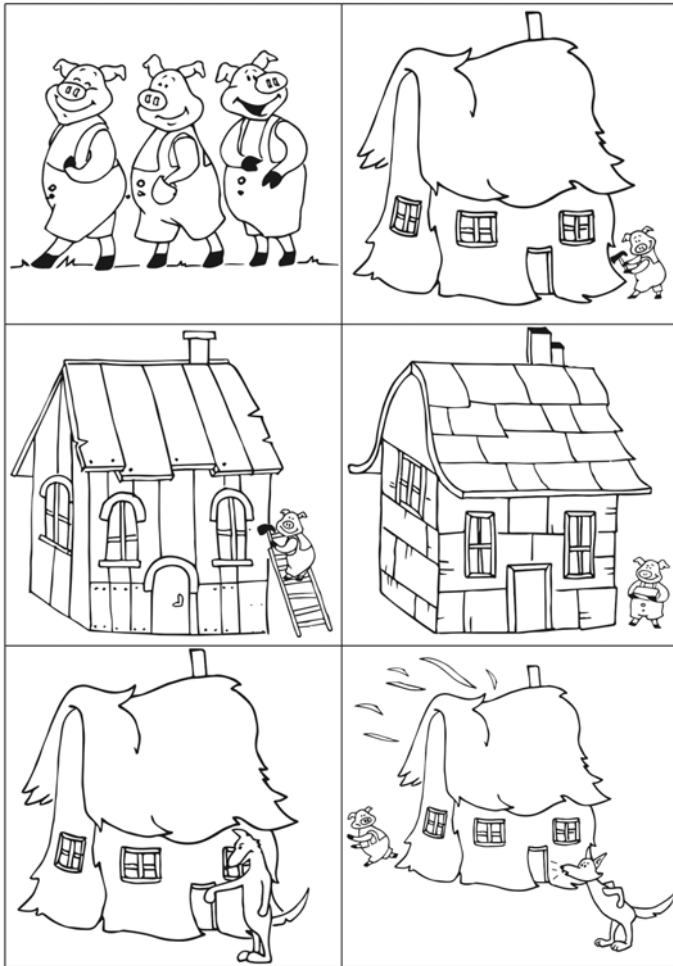
- Meyer, Annette (2016): *Grammatik kinderleicht? Musikalische und szenische Dialoge zur Übung und Festigung sprachlicher Strukturen*. In: Widlok, Beate (Hrsg.): *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*. Berlin: Erich Schmidt, S. 73–75.
- Nauwerck, Patricia (2012): *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- 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*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, S. 201–212.
- Olpińska-Szkiełko, Magdalena (2014): *Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego*. In: *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik*, 9, S. 103–115.
- Olpińska-Szkiełko, Magdalena (2015): *Lingwistyczne podstawy uczenia języków obcych na etapie przedszkolnym*. In: *Linguodidactica*, XIX, S. 199–212.
- Paul, Koray / Thomas, Valerie (1987): *Winnie the Witch*. Oxford: Oxford University Press.
- Piepho, Hans-Eberhard (1985): *Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht*. In: Edelhof, Christoph (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Ismaning: Hueber, S. 31–42.
- Piepho, Hans-Eberhard (2000): *Story telling – which, when, why*. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, S. 43–55.
- Ratey, John (2009): *Superfaktor: Bewegung*. Freiburg: VAK.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen 5*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schmidt, Astrid (2014): *Erwerb von Erzählfähigkeiten. Eine explorative Längsschnittstudie zu Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Kinder*. Europa-Universität Flensburg. Online: <https://www.zhb-flensburg.de/dissert/schmidt-astrid/> [Zugriff am 03.02.2019].
- Schultz-Steinbach, Gisela (2002): *That's cool!* In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel, S. 83–91.
- Sowa-Bacia, Katarzyna (2016): *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski. Online: <http://sn.iksi.uw.edu.pl/tomy/> [Zugriff am 12.03.2018].
- Sowa-Bacia, Katarzyna (2017): *Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego*. In: *Języki Obce w Szkole*, 1, S. 109–112.
- Sroka, Katarzyna (Hrsg.) (2017): *Hallo Anna – Filme & Spiele*. Poznań: LektorKlett.
- Stärk, Almud (2009): *Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Online: <http://d-nb.info/1000466175/34> [Zugriff am 04.05.2012].

- Stasiak, Halina (2000): *Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego*. In: Kielar, Barbara Z. / Krzeszowski, Tomasz Paweł / Lukszyn, Jurij / Namowicz, Tadeusz (Hrsg.): *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt, S. 402–427.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Strich, Christian (1987): *Das große Märchenbuch*. Zürich: Diogenes.
- Szpotowicz, Magdalena (2008): *Second Language Learning Processes in Lower Primary Children. Vocabulary Acquisition*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szpotowicz, Magdalena (2011): *Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i w szkole podstawowej*. W: Komorowska, Hanna (Hrsg.): *Nauka języka obcego w perspektywie uczenia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, S. 123–139.
- Vatter, Jochen (1999): *Wiederholung und Reihung als Prinzip beim Hörverstehen*. In: *Fremdsprachen Frühbeginn*, 4, S. 23–25.
- Weber, Katja (2004): *Lernen anhand von Erzählungen (Storytelling)*. In: Kubanek, Angelika / Edelenbos, Peter (Hrsg.): *Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe*. Donauwörth: Auer, S. 18–25.
- Wiśniewska, Marta (2017): *Sensorische Integration – Einführung*. In: Sroka, Katarzyna (Hrsg.): *Hallo Anna – Filme & Spiele*. Poznań: LektorKlett, S. 6–8.
- Wright, Andrew (1995): *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Internetquellen

- <http://www.authorama.com/english-fairy-tales-16.html> [Zugriff am 14.04.2018]
- <http://www.internet-maerchen.de/maerchen/schwein.htm> [Zugriff am 14.04.2018]
- <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/unt/kum/dfk/dms.html> [Zugriff am 18.03.2017]

Anhang 1a



Anhang 1b

