



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

**Title:** Kinderfremdsprachenkenntnisse mit narrativer Methode entwickeln und effektiv fördern : Auswertung einer Untersuchung

**Author:** Iwona Wowro

**Citation style:** Wowro Iwona. (2019). Kinderfremdsprachenkenntnisse mit narrativer Methode entwickeln und effektiv fördern : Auswertung einer Untersuchung. W: I. Wowro, M. Jakosz, J. Gładysz "Geöffnetes Zeitfenster nutzen! : Frühes Fremdsprachenlernen - Zwischen Theorie und Praxis" (S. 143-167). 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

## **Kinderfremdsprachenkenntnisse mit narrativer Methode entwickeln und effektiv fördern. Auswertung einer Untersuchung<sup>1</sup>**

### **Support and a Foreign Language Development for Children by means of Narrative Method. Discussion of the Research Results**

#### **Abstract**

The aim of the article is to present the results of using »storytelling« as a teaching method in kindergarten and at an early stage of learning German. At first the selected aspects of preschool teaching, their specific nature, applicability and effectiveness will be briefly presented. Thus, the most important features and advantages of the narrative method will be demonstrated. This theoretical background is the basis for the empirical part of the following paper which includes evaluation of the empirical study (an experimental trial). The last part of the article contains the analysis of measurement, conducted among the project participants, as well as the interpretation of the results obtained by means of applied research tools.

**Keywords:** »storytelling«, evaluation of the empirical study, effectiveness

**Schlüsselwörter:** narrativer Ansatz, Effektivität, empirische Untersuchung

## **1. Einleitung**

Sprachen werden generell mit dem Schlüssel zur Welt gleichgesetzt, somit ist der Sprachenerwerb einer der bedeutendsten Schritte, die Kinder in ihrer Entwicklung machen. Soweit Kinder nicht gesundheitlich benachteiligt sind oder nicht in sozialer Isolation aufwachsen, können sie im Grunde innerhalb von wenigen Jahren ihre Muttersprache fast mühelos erwerben. Im frühen Kindesalter können sie auch fremde Sprachen wie ihre Muttersprache absorbieren unter der Voraussetzung, dass sie mit der zu erwerbenden Fremdsprache ständig

---

1 Der vorliegende Beitrag ist das Ergebnis eines wissenschaftlichen Projektes, das im Jahre 2015 im Rahmen des Programms »Akademisches Zentrum für Kreativität« des polnischen Ministeriums für Wissenschaft und Hochschulwesen an der Schlesischen Universität Katowice im Institut für Germanistik realisiert wurde und auf der Basis der Projektbroschüre und der dort präsentierten Überlegungen entstand (Wowro 2015).

Kontakt haben. Diese Annahme entfachte die Diskussion über das frühe Fremdsprachenlernen, das aber bei weitem nicht als ein neuer Forschungsgegenstand der heutigen Zeiten anzusehen ist, denn historisch betrachtet, hat diese Diskussion eine lange Tradition.<sup>2</sup> In den letzten Jahren hat sich dieser Forschungsbereich vielseitig weiterentwickelt, es ist auch ein Anstieg des öffentlichen Interesses an Formen des Fremdsprachenfrühbeginns und dessen Umsetzung beobachtbar. Obwohl zunehmend auf fundierte Erkenntnisse zum Fremdsprachenfrühbeginn zurückgegriffen werden kann, ist jedoch auch durch zahlreiche Studien- und Untersuchungsergebnisse sowie praktische Erfahrungen immer noch nicht eindeutig zu bestimmen, welches Konzept als das »richtige« eingestuft werden soll<sup>3</sup>, d. h. wie die Qualität des frühen Fremdsprachenunterrichts optimierbar ist und vor allem wann das Fremdsprachenlernen am besten einsetzen soll. Diese und ähnliche Fragen eröffnen ein immer noch zu wenig bearbeitetes Forschungsfeld, insbesondere dort, wo die Wechselwirkungen von verschiedenen Faktoren, wie bspw. das Verhältnis zwischen den theoretischen Prämissen und praktischen Postulaten noch nicht zufriedenstellend beleuchtet und umgesetzt worden ist. Dazu will die Autorin des vorliegenden Artikels einen kleinen Beitrag leisten. Allerdings kann sie nicht umfassend und detailliert die Grundvoraussetzungen des frühen Fremdsprachenerwerbs vermitteln, sondern lediglich dafür sensibilisieren, dass Vorschul- und Primarkinder mit nicht lehrbuchorientierten Methoden besonders effektiv und effizient unterrichtet werden können. Demnach setzt sich die Autorin dieses Beitrags zum Ziel, im gegebenen Untersuchungsbereich eine Verknüpfung der Theorie mit der Praxis am Beispiel des narrativen Ansatzes zu präsentieren. Zuallererst wird die Antwort auf Fragen gesucht, wie der Frühfremdsprachenunterricht am besten organisiert werden kann, damit die Kinder effektiv und mit Freude lernen sowie das Vertrauen in ihre eigenen Stärken gewinnen können. So werden einige Gründe für den frühen Fremdsprachenerwerb sowie die Grundrisse der Spezifik dessen, wie Kinder lernen, aufgeführt. In einem weiteren Schritt wird dem Leser die narrative Methode näher gebracht, bei der das Erzählen von Märchen und Geschichten ein unverzichtbares Instrument der Früh-Beginn-Didaktik darstellt. Den empirischen Teil bildet die Präsentation der gesammelten quantitativen und qualitativen Daten und deren Auswertung hinsichtlich der aufgestellten Forschungsfragen. Zu diesem Zweck werden auch die Forschungsin-

---

2 Ein geschichtlicher Rückblick zeigt, dass sich bereits Comenius, Rousseau oder Pestalozzi Gedanken zum Frühbeginn des Fremdsprachenlernens gemacht haben. Eine detaillierte Darstellung der historischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts ist bei Kubanek-German (2003) nachzulesen.

3 Siehe u. a. das Konzept der Fremdsprachenbegegnung, das bilinguale Modell oder das Konzept des völligen Eintauchens in die Fremdsprache (Immersion). Zu anderen alternativen Methoden des Fremdsprachenlernens siehe Kieszkowska (1991) und Komorowska (1992b).

strumente sowie die Ergebnisse des Prüfungstests einer näheren Betrachtung unterzogen und tabellarisch aufgeführt.

## 2. Besonderheiten des kindlichen (Fremd)Spracherwerbs – Nutzung einer Chance

Bevor die Effizienz des frühen Fremdsprachenlernens unter praktischen Gesichtspunkten betrachtet und an einem konkreten Beispiel veranschaulicht wird, müssen der Übersichtlichkeit und der Schaffung von einer verlässlichen Bezugsbasis halber einige theoretische Grundlagen zusammengefasst werden.

In den 90-er Jahren ist der Frühbeginn in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zum dominierenden Themenbereich im Rahmen des didaktischen Diskurses geworden. Die fremdsprachendidaktische Fachwelt entwickelte das Bewusstsein dafür, dass zum einen Fremdsprachen neue Erfahrungen und Kenntnisse im sinnlich-ästhetischen Bereich schaffen, zum anderen, dass der Frühbeginn als ertragreich angesehen werden kann, wenn er bereits im Vorschulalter einsetzt. So wuchs die allmähliche Einsicht, dass frühes Fremdsprachenlernen im Vorschul- und Primarbereich zu einer anerkannten Realität und einem anzustrebenden Postulat werden sollte und die Sprachlernfähigkeiten der Kinder so früh wie möglich aufzugreifen sind. Man hat aber auch darauf hingewiesen, dass der Fremdsprachenfrühbeginn nur unter der Voraussetzung erfolgreich sein kann, wenn in der Fremdsprachendidaktik die Grundsätze der Grundschulpädagogik reflektiert werden. Denn die Kinderwelt ist spezifisch, voller besonderer, konkreter Werte, in der solche Wörter wie *die Raupe*, *die Ameise*, *der Tiger* oder *der Prinz* viel wichtiger erscheinen als abstrakte Begriffe der Erwachsenenwelt wie *Zukunft*, *Ziel*, *Arbeit* oder *Wissen*. Außerdem müssen die spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder, ihre Fähigkeiten und Neigungen berücksichtigt werden, die dann als Bezugssystem für die Erarbeitung von Prinzipien herangezogen werden können.<sup>4</sup> Auch in der einschlägigen Literatur, die die sprachwissenschaftliche, aber auch neurobiologische Forschung umfasst, findet man zahlreiche Gründe, die den Frühbeginn untermauern. Zu den wichtigsten Postulaten wird vor allem die optimale Lernphase, in der sich Kinder bis zum 6. Lebensjahr befinden, gezählt. In dieser Phase lernen sie wirksamer und leichter, weisen große Bereitschaft zu handlungs- und erfahrungsbezogenen Spielen auf. Darüber hinaus übernehmen sie gerne verschiedenartige Rollen, lernen schnell die Intonation und Aussprache (Iluk 2002; Huppertz 2003: 13 ff.). Der genaue und optimale Zeitpunkt des frühen Fremdsprachenlernens wird aber unter-

---

<sup>4</sup> Siehe auch Sadownik (1991), Komorowska (1992a), Doyé (1993), Seebauer (1997), Sauer (2000), Siek-Piskozub (2001), Iluk (2002, 2015), Jaroszewska (2007), Gładysz (2009).

schiedlich festgelegt. Die Meinungen der Didaktiker und Praktiker unterscheiden sich in Bezug darauf, was der beste Weg und vor allem Zeitpunkt ist, mit einer Fremdsprache zu beginnen. Generell nimmt man an, dass Kinder bis zum 11. Lebensjahr anders Fremdsprachen lernen als Erwachsene, weil sie eine flexible Hirnstruktur haben. Dies stützt sich auch auf die Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung, die besagt, dass sich das kindliche Gehirn bis zur Pubertät in der Phase einer intensiven Entwicklung und Strukturierung befindet, dessen Folge es ist, dass viele Informationen schneller und wirksamer aufgenommen werden können. So sprechen für den Frühbeginn des Fremdsprachenlernens vor allem hirnphysiologische Gründe, denn bis zu dem kritischen Alter kann eine zweite Sprache viel leichter verarbeitet werden. Lernprozesse, die bis Ende der Pubertät ablaufen und die ein so genanntes Zeitfenster und sensitive Phasen aufweisen, dienen der Strukturierung des »unfertigen« Gehirns und schaffen die Grundlagen für später ausbaubare Fähigkeiten (Lenneberg 1967: 179; Siek-Piskozub 2001: 182; Iluk 2002). Der angeborene Spracherwerbsmechanismus kann in dieser Phase nur dann effektiv genutzt werden, wenn Kinder prinzipiell uneingeschränkt der Fremdsprache ausgesetzt werden. Daher soll ihnen ein reichhaltiger verständlicher Input und dessen multisensorische Präsentation geboten werden. Zum anderen soll bei intensivem Input kein sofortiger Output erwartet, sondern eine relativ lange Inkubationsphase respektiert werden, in der die Kinder nicht zum Sprechen gezwungen werden. In der so genannten »stillen Periode« sind die Kinder nicht passiv, sondern geistig höchst aktiv, denn in dieser Phase wird das Fremdsprachensystem durch hörendes Verstehen internalisiert (Gładysz 2007: 206). In dieser Phase wird das sprachliche Modell beobachtet, es werden sprachliche Daten gesammelt und klassifiziert, auch nonverbale Elemente kommen stärker zum Einsatz. So gehen die Kinder vom Verständnis der Begriffe über ihre individuelle Deutung zur Sprache, wobei auch das mit Hilfe der Muttersprache aufgebaute Weltbild erweitert und differenziert wird. Das Wort wird zuerst konkret erlebt, dann manipuliert, damit schließlich ein Zusammenhang mit Situationen, Gegenständen und Tätigkeiten hergestellt werden kann. Nach vielen Wiederholungen trennt sich das Wort langsam von seinem anfänglichen Kontext und wird zum symbolischen Repräsentanten eines Objekts. Auf diese Weise werden sie nicht zum Nachsprechen animiert, ohne vorher den Inhalt verstanden zu haben (Gładysz 2007: 206). Ein solchermaßen gearteter Umgang mit der Fremdsprache ist dem Kind implizit dabei behilflich, die Regularitäten und spezifische Merkmale der Sprache zu erfahren, womit der Grundstein für künftige Sprachreflexion gelegt wird. Bleyhl (2000: 14 ff.) und Iluk (2002: 22) weisen dabei darauf hin, dass die Erschließung von Bedeutungen auf der Wechselwirkung zwischen Erfahrung und Erwartung basiert. Wenn die aufgestellten Hypothesen bestätigt werden,

werden sie gleich in die innere Sprache eingebunden, andernfalls kommt es zu ihrer Modifizierung und Verifizierung.

Zu den weiteren, altersbedingten Vorteilen sind vor allem die Spontaneität, niedrige Frustrationsschwelle, geringe Fehlerangst sowie der Wille, sich in der Kommunikation in der Fremdsprache auszuprobieren, zu zählen (Iluk 2002; Gładysz 2014). Darüber hinaus können Kinder sehr effektiv lernen sowie große Ausdauer und Konzentration entwickeln, wenn sie wollen oder wenn das zu Erlernende ihr Interesse weckt oder diesem anspricht. Die Fremdsprache ist zumindest am Anfang attraktiv und scheint eine willkommene Herausforderung zu sein. Wenn es gelingt, die emotionale Seite der Kinder anzuregen, so ist auch eine gute Motivationsbasis für die Aneignung der Fremdsprache geschaffen, denn gerade beim (Fremd-)Sprachenlernen arbeiten »Gefühl und Verstand im Team, korrigieren sich gegenseitig, helfen einander aus« (Butzkamm 2012: 5). Daher sollten entsprechende Inhalte gewählt werden, die dem Interesse der Kinder entgegenkommen und für sie als relevant erscheinen, weil dadurch die Informationsaufnahme und -verarbeitung wesentlich unterstützt werden. In einem solchen Fall wird der Zufluss von Informationen zu den kognitiven Zentren von dem affektiven Filter nicht blockiert (Iluk 2005: 171).

Nicht zu übersehen ist hier auch das Spiel-Prinzip. Das Potenzial von Spielen ist in diesem Alter nicht zu unterschätzen, weil Spiele eine natürliche Beschäftigung dieser Altersgruppe sowie einen Bestandteil des natürlichen Spracherwerbs darstellen, wo mit Sprache experimentiert werden kann. Sie erfüllen auch viele andere Funktionen. Sie machen Spaß, wirken motivierend, sie können Erfahrungen ersetzen, Informationen gewinnen und speichern, sie tragen auch zur Erlangung und Verbesserung von verschiedenen Fertigkeiten bei und schaffen Möglichkeiten, Neues auszuprobieren (Hellwig 1995; Iluk 2002: 66; Butzkamm 2012: 213f.).<sup>5</sup> Zu beachten ist auch die Tatsache, dass Lieder, Verse, Reime und Musik einen unverzichtbaren Bestandteil der Kinderwelt darstellen. Sie fördern die Kreativität, lösen Anspannungen und lassen Freude an sozialen Kontakten entstehen; der Umgang mit ihnen muss aber sinnvoll gestaltet werden, weil Vorschul- und Primarkinder trotz vorhandener Imitationsfähigkeit nicht durch Auswendiglernen von fertigen Wörtern, Liedern, Themen oder »papageihafte Nachplappern« lernen (Gładysz 2007: 229). Dies ist weitgehend inadäquat und läuft der Lernbiologie der Kinder zuwider, tötet das Interesse und Motivation und verhindert den selbständigen Umgang mit der Fremdsprache.<sup>6</sup>

---

5 Es wird jedoch auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass mit Spielen entsprechend umgegangen werden soll, denn ihr motivierender Wert stellt keine konstante Größe dar (Iluk 2002: 66f.).

6 Ihre Umsetzung muss daher entsprechend erfolgen, damit sie nicht zu Unlust oder Demotivierung führen. Es wird postuliert, das spielerische Element nicht »als Zutat, sondern als Zentrum« zu verstehen (Leopold-Mudrack 1998: 100), also die Spiele weit zu fassen, nicht im

### 3. Hauptgrundsätze des narrativen Ansatzes

Nach dem internationalen Kenntnisstand ist das Fremdsprachenlernen dann erfolgreich, wenn es intensiv und motivierend verläuft. Eine der innovativen und motivierenden Unterrichtsmethoden stellt der narrative Ansatz dar, obwohl bemerkt werden muss, dass Geschichten bislang keinen festen Platz im alltäglichen Fremdsprachenunterricht eingenommen haben. In der narrativen Konzeption stehen sie demgegenüber im Mittelpunkt, womit sie die traditionellen Unterrichtsstrukturen durchbrechen (Leopold-Mudrack 1998: 117). Ihre motivierende Wirkung kann auch in der Tatsache gesehen werden, dass Kinder heutzutage von frühester Kindheit an mit diversen Medien konfrontiert werden (Fernsehen, Computer, Handy), trotzdem oder gerade deshalb zeigen sie ein nicht zu übersehendes Interesse an und Bedürfnis nach erzählten Geschichten und Märchen, die einen Gegenpol und Ausgleich zu der visuellen Reizüberflutung darstellen. Der narrative Ansatz unterscheidet sich von den traditionellen Unterrichtsmethoden, die nicht selten darauf basieren, isolierte und ohne jeglichen kommunikativen Zusammenhang stehende Wörter zu vermitteln, generell dadurch, dass er gute Bedingungen schafft, sich in die Fremdsprache einzuhören, sie in kommunikativen und motivierenden Kontexten zu erfahren und die fremdsprachliche Verstehenskompetenz auszubilden (Iluk 2015: 28). Der einsprachige Input, dargeboten in Form des multisensorischen Erzählens, begünstigt auch das Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen. Der Weg, den das Kind geht, führt vom Verständnis der Begriffe über individuelle Deutung zur Sprache. Zu den wichtigsten Prämissen, die die narrative Methode charakterisieren, zählen vor allem intensives und verstehendes Hören, das dem Wiederholen und dialogischem Sprechen merklich vorangeht, keine lineare grammatische Progression, selbständiges Ableiten und Verinnerlichen von den der Fremdsprache zugrunde liegenden Regeln oder Gesetzmäßigkeiten und verlängerte Inkubationsphase (Iluk 2002, 2015; Gładysz 2007, 2008; Kubanek-German 2012; Sowa-Bacia 2016). Dies ist insofern von Belang, als es zum einen zur Herausbildung der rezeptiven Fertigkeiten führt, die als eine Basis für die Entstehung von mentalen fremdsprachlichen Repräsentationen anzusehen sind (Iluk 2002: 61). Zum anderen ähnelt das Erzählen von Geschichten dem muttersprachlichen Lernen und wird mit einem Sprachbad gleichgesetzt, in dem Kindern eine Inkubationszeit zugestanden wird, in der sie linguistische Daten sammeln und klassifizieren können, mit Gestik, Mimik, stimmlicher Variation sowie verschiedenen Bildern konfrontiert werden, die einen Bezug zu ihrer Er-

---

Sinne von Gesellschaftsspielen zu verstehen, obwohl andererseits betont wird, dass der Unterricht nicht nachhaltig genug wirkt, wenn er allzu spielerisch gestaltet wird.

fahrungswelt darstellen.<sup>7</sup> Dadurch wird auch ihre Fantasie angeregt, denn Geschichten machen Spaß, wirken motivierend und herausfordernd. Wenn das Erzählen in den Unterricht eingebaut wird, so wird neben der Kognition auch der emotionale Bereich angesprochen, was neue Zugänge zu den Informationen offenlegt (Schekatz-Schopmeier 2010: 26). Dabei geht es prinzipiell um die Vermittlung eines Inhalts, der für die Zuhörer eine Bedeutung hat, zusammenhängend aufgebaut ist, einen roten Faden beinhaltet sowie emotionale Stimmung entstehen lässt und in seinen Bann zieht (z. B. Iluk 2015: 30). Damit wird einem weiteren Postulat Rechnung getragen, dass der Input eben ein »Sinn Ganzes mit segmentalen wie suprasegmentalen Eigenschaften« darstellen soll (Butzkamm/Sambanis 2014: 4). Das Erzählen von Märchen oder Geschichten bettet Geschehnisse in einen sinnvollen Kontext ein, sodass die Kinder ihnen gespannt lauschen, nicht selten lassen sie sich von ihnen auch gefangen nehmen. Um das Erzählen erfolgreich umzusetzen, müssen narrative Texte bestimmte Kriterien erfüllen. Vor allem sollen sie eine »Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit« beinhalten (Leopold-Mudrack 1998: 118), also etwas, was von den Erwartungen, Vorstellungen oder gültigen Normen abweicht. Diese Merkwürdigkeit (Ungewöhnlichkeit) soll die Zuhörer interessieren und unterhalten. Daher sollen die Geschichten emotional gekennzeichnet sein, rätselhafte Elemente enthalten, bestimmte Struktur aufweisen und ihr Inhalt auf die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder anspielen.<sup>8</sup> Einen weiteren wichtigen Aspekt im Bereich vom *Storytelling approach* bildet die Einbeziehung der Bewegungsaktivität, weil wie bekannt ist, das Denken und Bewegung in einem natürlichen Zusammenhang zueinander stehen. Die Bewegung wird als Tor zum Lernen aufgefasst, denn sie bringt »Gehirn und Körper zugleich auf Trab« und kann Energiestaus abbauen (Butzkamm 2012: 199). Daher soll das Augenmerk auf Bewegung und Spiel gelegt werden, zumal Kinder im Elementarbereich und in der Grundschule eher kinästhetische Lerntypen sind. Die Elemente der Bewegung führen zu der Aktivierung der rechten Hemisphäre, die ihrerseits eine bessere Wahrnehmung, eine tiefere Informationsverarbeitung und Speicherung begünstigt. Nicht zu übersehen ist auch die Interaktion mit der Handpuppe, die ihre eigene Stimme sowie ihren eigenen Charakter haben soll. Mit der Handpuppe können Kinder in vielen Bereichen gefördert werden, sie funktioniert als Mittler zwischen den Kindern

---

7 Andererseits wird aber auch darauf hingewiesen, dass »der muttersprachliche Spracherwerb nicht wiederholbar ist«, weil er mit der Ausbildung des kognitiven Systems, der Wahrnehmung, Einordnung und Bewertung von Ereignissen oder Erscheinungen der Umgebung einhergeht. Ältere Kinder verfügen ja schon über ein stärker ausgebautes kognitives System, auf das sie (un)bewusst referieren können (Mindt/Schlüter 2003: 22).

8 Weitere (auch sprachliche) Kriterien in Bezug auf die Ausgestaltung der narrativen Texte sind dem Beitrag von Gerngroß (1992), Piepho (2000), Iluk (2002: 112 ff., 2012) oder Gladysz (2014, 2015: 38 ff.) zu entnehmen.

und dem Lehrer, als Identifikationsobjekt sowie als Anreiz zur Kontaktaufnahme. Ihr erfolgreicher Einsatz ist jedoch mit einigen Faktoren behaftet, die Handpuppe versteht nämlich nicht die Muttersprache der Kinder, sie sollte »ihre eigene Sprache sprechen«, einen beweglichen Mund haben und ihre Arme agieren können. Darüber hinaus steht sie immer an der Seite der Kinder, sie kann trösten, vorsagen, kommentieren und loben, auch Fehler begehen, wodurch sie bei den Kindern Interesse und Vertrauen weckt (Iluk 2002: 79). Die Überlegenheit eines solchen nicht linearen Fremdsprachenunterrichts liegt in der größeren und vielfältigeren Umsetzung von Sprache. Die Effizienz und tragende Rolle des narrativen Ansatzes im Rahmen der Didaktik des Frühfremdsprachenunterrichts weisen außerdem Untersuchungen von Gładysz (2007, 2008, 2009) und Sowa-Bacia (2016) nach, laut deren Kinder, die mit dieser Methode unterrichtet wurden, über einen größeren und differenzierteren Wortschatz verfügen im Vergleich zu anderen Kindern aus der Vergleichsgruppe, die lehrbuchorientiert unterrichtet wurden.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass das Erzählen von verschiedenartigen Geschichten, Fabeln, Anekdoten und Märchen außerordentlich wichtig ist, da sie es ermöglichen, die (Fremd-)Sprache im (Sinn-)Zusammenhang zu erleben und zu verstehen. Eine solche Aufnahme von lebendiger, verwendeter Sprache, die die Geschehnisse der Welt erfasst und darstellt (Bleyhl 2000: 6f.), lässt Kinder die Geschichten zielgerichtet zuhören und nach einer Lösung oder Pointe suchen. Die Findung ihres Sinns stärkt die intrinsische Motivation der Kinder und schafft eine gute Basis fürs weitere Fremdsprachenlernen. So lassen sich die Kinder von solchen Geschichten faszinieren, fesseln oder begeistern, zumal sie schon im Vorschulalter über die so genannte »story schemata« verfügen (Kubanek-German 2003: 79; Krzemińska-Adamek 2006: 78f.).

#### 4. Auswertung der Projektergebnisse

Dieser Teil des vorliegenden Beitrags stellt die Ergebnisse des Projektes »Das Unterrichten von Fremdsprachen im Kindergarten und im Primarbereich am Beispiel des Deutschen« dar, das sich als ein innerhalb einer bestimmten Zeitspanne geplantes Vorgehen versteht, in dem ein vorab definiertes Ziel erreicht werden soll. Er stützt sich auf die Prüfdaten, die im Rahmen des im Jahre 2015 realisierten Programms »Akademisches Zentrum für Kreativität« des polnischen Ministeriums für Wissenschaft und Hochschulwesen gewonnen wurden. Das allgemeine Ziel des Projekts war die Zusammenarbeit des Instituts für Germanistik der Schlesischen Universität Katowice mit vier Schul- und Vorschuleinrichtungen aus der Region. Darüber hinaus bezweckte das Projekt den

Einsatz und die Verbreitung der narrativen Methode sowie die Bestätigung ihrer Effizienz in Bezug auf die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten.

#### 4.1. Organisatorische Rahmenbedingungen

Der didaktische Teil des Projekts dauerte von Februar bis Juni 2015 (38 Unterrichtsstunden) und wurde an drei Kindergärten und einer Grundschule durchgeführt. Zwei Mal wöchentlich (jeweils zirka 30–45 Minuten) haben die angehenden Lehrer und Lehrerinnen (Germanistikstudierende) den Kindern auf *storytelling* Konzeption basierten Deutschunterricht erteilt. An dem Projekt haben 95 Kinder teilgenommen, die zur klareren Datenanalyse in folgende Gruppen eingeteilt und mit folgenden Symbolen versehen wurden:

- Gruppe L1–25 fünf- und sechsjährige Kinder eines der Kindergärten in Katowice (darunter 9 Mädchen und 16 Jungen),
- Gruppe L2–24 fünf- und sechsjährige Kinder eines der Kindergärten in Katowice (darunter 13 Mädchen und 11 Jungen),
- Gruppe L3–16 fünf- und sechsjährige Kinder eines der Kindergärten in Sosnowiec (darunter 6 Mädchen und 10 Jungen),
- Gruppe L4–30 acht- und neunjährige Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse einer der Grundschulen in Katowice (darunter 15 Mädchen und 15 Jungen).

Aus Zeitgründen war es leider nicht möglich, eine Vergleichsgruppe zu bilden, die lehrbuchorientiert hätte unterrichtet werden können. So dienen die erhobenen Daten lediglich der Orientierung und Sensibilisierung für die Effizienz des narrativen Ansatzes im Vorschul- und Primarbereich.

#### 4.2. Forschungsfragen

Die Basis der Untersuchung bildete die Annahme, dass zwischen der Orientierung des Frühfremdsprachenunterrichts und dessen Effizienz ein weitgehender Zusammenhang besteht. Um diese Vermutung zu untermauern, wurden folgende Forschungshypothesen aufgestellt:

**FF1:** Vorschul- und Primarkinder, die mit Hilfe des narrativen Ansatzes unterrichtet werden, lernen schnell und effizient, sie erreichen auch ein hohes Niveau im Bereich der rezeptiven Sprachfähigkeiten. Der intensive Input gewährleistet auch den rezeptiven Erwerb von einer großen Anzahl fremdsprachlicher Wörter und Ausdrücke.

**FF2:** Vorschul- und Primarkinder, die nach dem *storytelling approach* un-

terrichtet werden, verstehen nicht nur einzelne Wörter und Ausdrücke, sondern auch längere Aussagen. Sie erkennen und verstehen auch differenzierte grammatische Strukturen.

**FF3:** Der narrative Ansatz unterstützt die Phantasie und Kreativität. Kinder, die nach dieser Methode unterrichtet werden, weisen einen hohen Motivationsgrad auf, die Fremdsprache zu lernen.

#### 4.3. Forschungsinstrumente

Zur Verifizierung der aufgestellten Forschungsfragen wurden mehrere Messinstrumente entwickelt, die eine vielseitige Beobachtung und Messung der rezeptiven Sprachfähigkeiten der Projektteilnehmenden ermöglichten. Die Datenerhebung bestand aus drei separaten Teilen. So wurden einige Subtests zur Überprüfung der Hörverstehensleistungen konzipiert, die ein besonderes Augenmerk auf die kindgerechte Darbietung legten. Im ersten Schritt wurde das Multiple-Choice-Verfahren eingesetzt. Den Kindern wurden Bilderreihen präsentiert, die jeweils aus vier ähnlichen Illustrationen bestanden. Die Vorschulkinder hörten 15 Sätze, die Primarkinder hingegen 18 Sätze und sollten jeden gehörten Satz dem entsprechenden Bild zuordnen:

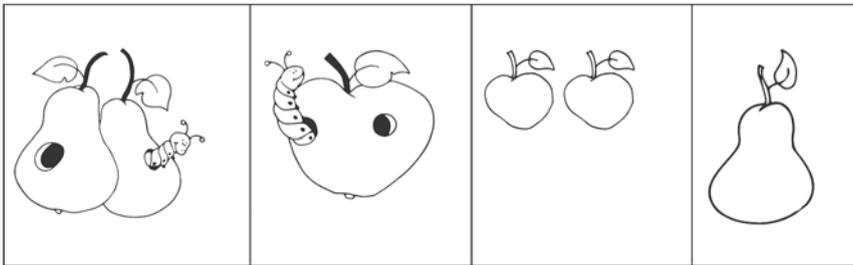


Abb. 1: Die Raupe frisst sich durch zwei Birnen.

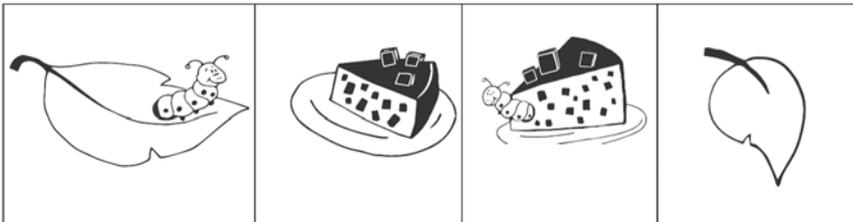


Abb. 2: Die Raupe frisst sich durch ein Stück Schokoladenkuchen.

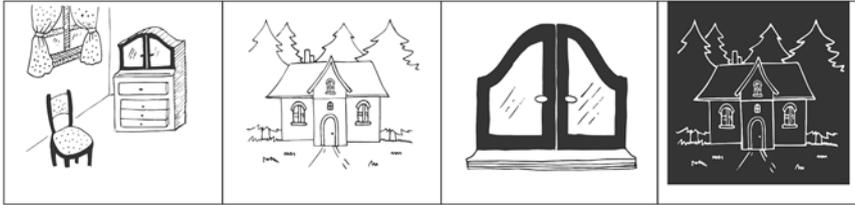


Abb. 3: In einem hellen, hellen Wald ist ein helles, helles Haus.

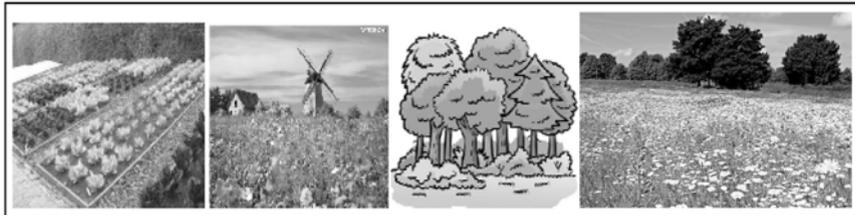


Abb. 4: In einem Garten gibt es viele, viele Rüben.



Abb. 5: Der Wolf hustet und pustet und pustet das Haus aus Holz zusammen.

Einen weiteren Schritt bildete eine Teilaufgabe, deren Verlauf sich an den Prämissen der TPR-Methode orientierte. Die Projektteilnehmer hörten jeweils fünf Anweisungen und wurden gebeten, darauf entsprechend zu reagieren, d. h. eine Handlung auszuführen oder etwas mimisch oder gestisch zu präsentieren. Die Anweisungen hatten zum Ziel, nicht nur das Verständnis des im Rahmen der präsentierten narrativen Texte vorgekommenen Wortschatzes, sondern auch die Kenntnis der unterrichtsbezogenen Redemittel zu überprüfen:

- |                                 |                                   |                                 |
|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Zeig auf etwas, was rot ist! | 1. Zeig auf ein Stück Wurst!      | 1. Zeig auf die Ohren!          |
| 2. Lache!                       | 2. Lauf zum Schrank!              | 2. Zeig auf etwas, was rot ist! |
| 3. Zeig, dass du hungrig bist!  | 3. Spring auf einem Bein zur Tür! | 3. Lauf zum Schrank!            |
| 4. Setz dich auf den Teppich!   | 4. Zeig auf einen Lolli!          | 4. Winke mit der Hand!          |
| 5. Steh auf!                    | 5. Nimm eine Schachtel!           | 5. Mach die Augen zu!           |

Der letzte Teil der Sprachstandermittlung bestand darin, den gehörten Satzinhalt mit dem vorgelegten Bild zu konfrontieren. Den Kindern wurden jeweils 5 Sätze vorgesprochen, die mit »richtig« oder »falsch« kommentiert werden sollten:

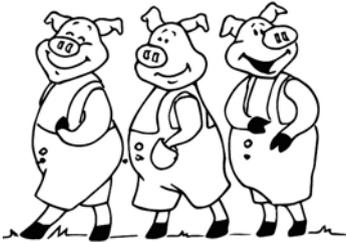


Abb. 6: *Jetzt kommt der Wolf.*



Abb. 7: *Das ist ein dunkler Wald.*



Abb. 8: *Die kleine Raupe frisst sich durch 5 Bananen.*

#### 4.4. Effizienz des narrativen Ansatzes in der geführten Untersuchung

Zuallererst ist auf eine gewisse Diskrepanz hinzuweisen, die bei der Datenerhebung festgestellt wurde. Obwohl sich die Gesamtanzahl der an dem Projekt teilnehmenden Kinder auf 95 belief, ist der Stichprobenumfang der Datenauswertung geringer, da nicht alle Probanden (95 Personen) an den Untersuchungsterminen erschienen sind. Bei der Bewertung der Projektergebnisse werden vor allem die in der Frühphase erarbeiteten Ziele und Forschungsfragen als Maßstab und Basis angenommen. So werden das Vorgehen, die Organisation sowie die eingesetzten Methoden in Betracht gezogen. An dem Untersuchungstermin erschienen insgesamt 67 Kinder, darunter 43 Vorschulkinder

(fünf- und sechsjährige Kinder) und 24 Grundschul Kinder (8- und 9-jährige Kinder). Zuerst wurden die maximalen Punktzahlen für die jeweiligen Testteile errechnet, denen dann die erreichte Punktzahl sowie die gesamte Prozentzahl gegenübergestellt wurden:

Tab. 1: Ergebnisse aus den Vorschuleinrichtungen in Bezug auf die Punkt- und Prozentzahl für die korrekt gelösten Aufgaben

AN-ZAHL DER KINDER	MAXIMAL ERREICHBARE PUNKTZAHL FÜR AUFGABEN 1, 2, 3	ERREICHTE PUNKTZAHL FÜR AUFGABEN 1, 2, 3	PROZENTZAHLEN
L1 L2 L3	43 $25 \times 43 = 1075$	592	55 %
	Maximal erreichbare Punktzahl für Aufgabe 1	Erreichte Punktzahl für Aufgabe 1	
L1 L2 L3	43 $15 \times 43 = 645$	368	57 %
	Maximal erreichbare Punktzahl für Aufgabe 2	Erreichte Punktzahl für Aufgabe 2	
L1 L2 L3	43 $5 \times 43 = 215$	115	54 %
	Maximal erreichbare Punktzahl für Aufgabe 3	Erreichte Punktzahl für Aufgabe 3	
L1 L2 L3	43 $5 \times 43 = 215$	139	64 %

Einen Überblick über die Ergebnisse der Primarkinder gibt Tabelle 2:

Tab. 2: Ergebnisse der Grundschul Kinder in Bezug auf die Punkt- und Prozentzahl für die korrekt gelösten Aufgaben

AN-ZAHL DER KINDER		MAXIMAL ERREICHBARE PUNKTZAHL FÜR AUFGABEN 1, 2, 3	ERREICHTE PUNKTZAHL FÜR AUFGABEN 1, 2, 3	PROZENTZAHLEN
L 4	24	$28 \times 24 = 672$	462	69 %
		Maximal erreichbare Punktzahl für Aufgabe 1	Erreichte Punktzahl für Aufgabe 1	
L 4	24	$18 \times 24 = 432$	298	69 %
		Maximal erreichbare Punktzahl für Aufgabe 2	Erreichte Punktzahl für Aufgabe 2	
L 4	24	$5 \times 24 = 120$	78	65 %
		Maximal erreichbare Punktzahl für Aufgabe 3	Erreichte Punktzahl für Aufgabe 3	
L 4	24	$5 \times 24 = 120$	86	71 %

Für die weiteren Analysen ist es notwendig, den arithmetischen Mittelwert zu errechnen, weil er als ein zuverlässiges und gebräuchliches Maß für die Analyse von quantitativer Merkmalausprägung gilt. Auch die Errechnung empirischer Standardabweichungen ist hier nötig, denn als mittlere Abweichung der Einzelwerte vom Mittelwert gibt sie darüber Aufschluss, wie viele Personen sich um ihn gruppieren (siehe auch Gładysz 2007: 214f.). Die errechneten Werte gestalten sich für die jeweiligen Versuchsgruppen wie folgt (siehe Tabelle 3):

Tab. 3: Gesamtergebnisse für die Vorschul- und Grundschuleinrichtungen, die am Projekt teilgenommen haben

<b>Einrichtung/ Gruppe</b>	<b>Maximal erreichbare Punktzahl für alle Aufgaben</b>	<b>Erreichte Punktzahl für alle Projektteilnehmer</b>	<b>Gesamte Prozentzahl für alle Aufgaben</b>	<b>Anzahl der Kinder</b>	<b>Arithmetischer Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>
Vorschulkinder (Gruppe L1)	12 x 25 = 300	126	42 %			
Aufgabe 1	180	58	32,2 %	12	10,5	2,7
Aufgabe 2	60	23	38,3 %			
Aufgabe 3	60	38	63,3 %			
<b>Einrichtung/ Gruppe</b>	<b>Maximal erreichbare Punktzahl für alle Auf- gaben</b>	<b>Erreichte Punktzahl für alle Projektteil- nehmer</b>	<b>Gesamte Prozent- zahl für alle Auf- gaben</b>	<b>Anzahl der Kin- der</b>	<b>Arithmetischer Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>
Vorschulkinder (Gruppe L2)	19 x 25 = 475	349	73,4 %			
Aufgabe 1	285	225	78,9 %	19	18,3	3,9
Aufgabe 2	95	59	62,1 %			
Aufgabe 3	95	65	68,4 %			
<b>Einrichtung/ Gruppe</b>	<b>Maximal erreichbare Punktzahl für alle Auf- gaben</b>	<b>Erreichte Punktzahl für alle Projektteil- nehmer</b>	<b>Gesamte Prozent- zahl für alle Auf- gaben</b>	<b>Anzahl der Kin- der</b>	<b>Arithmetischer Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>
Vorschulkinder (Gruppe L3)	12 x 25 = 300	162	54 %			
Aufgabe 1	180	90	50 %	12	13,5	3,5
Aufgabe 2	60	33	55 %			
Aufgabe 3	60	36	60 %			

(Fortsetzung)

Einrichtung/ Gruppe	Maximal erreichbare Punktzahl für alle Auf- gaben	Erreichte Punktzahl für alle Projektteil- nehmer	Gesamte Prozent- zahl für alle Auf- gaben	Anzahl der Kin- der	Arithmetischer Mittelwert	Standardabweichung
Grundschulkinder (Gruppe I4)	$24 \times 28 = 672$	462	68,7 %			
Aufgabe 1	432	298	68,9 %	24	19,2	3,2
Aufgabe 2	120	78	65 %			
Aufgabe 3	120	86	71,6 %			

Die in den Tabellen dargestellten Werte lassen darauf schließen, dass die Effizienz der Untersuchung relativ hoch war. Für die Vorschulgruppen (L1, L2, L3) beträgt sie 55 %, für die Grundschul Kinder (L4) sogar 69 %. In Anlehnung an die tabellarisch aufgeführten Daten werden im weiteren Schritt die aufgestellten Forschungsfragen einer Verifizierung unterzogen. Was die FF1 betrifft, wonach die nach dem narrativen Ansatz unterrichteten Vorschul- und Primarkinder schnell und effizient lernen sowie ein hohes Niveau im Bereich der rezeptiven Sprachfähigkeiten erreichen, muss angemerkt werden, dass die Effizienz in den Vorschuleinrichtungen gewisse Diskrepanzen aufgewiesen und sich im Bereich von 73 %–42 % bewegt hat. Dies ist mit Sicherheit auf die Zeitdauer des Projektes zurückzuführen sowie auf die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppen. Die Gruppe L1, bei der eben die niedrigsten Werte verzeichnet wurden, bestand aus 25 fünf- und sechsjährigen Kindern, bei der der Anteil der Jungen am höchsten war (9 Mädchen und 16 Jungen). In den anderen Vorschulgruppen (L2 und L3) war dieses Verhältnis ausgewogener. Der intensive Input hat auch dazu geführt, dass eine große Anzahl fremdsprachlicher Wörter und Ausdrücke rezeptiv erworben werden konnte. Die folgende Tabelle 4 präsentiert die lexikalischen Einheiten, die in den Testaufgaben verwendet wurden:

Tab. 4: Verzeichnis der im Prüfungstest vorhandenen lexikalischen Einheiten

SUBSTANTIVE		VERBEN		ADJEKTIVE / ADVERBIEN / ANDERE
<b>Personenbezeichnungen</b>	der Opa, die Oma, der Enkel, das Monster, der Geist, der Drache, die Hexe	<b>regelmäßige Verben</b>	bauen, pusten, hören, klopfen, zeigen, zaubern, klatschen, lachen, nicken, winken, platzen	dunkel, hell, groß, klein, rot, gelb, grün, klein, zwei, drei, fünf, hungrig, satt, traurig, laut, viel, weg, jetzt, heraus
<b>Pflanzen- und Tierbezeichnungen</b>	der Wolf, das Schweinchen, die Raupe, die Katze, der Hund, der Schmetterling, der Baum	<b>unregelmäßige Verben</b>	sein, haben, riechen, fressen, ziehen, gehen, springen, sehen, schließen, laufen, kommen, nehmen	
<b>Obst-, Gemüse- und Lebensmittelbezeichnungen</b>	die Birne, die Pflaume, die Rübe die Kartoffel, die Zwiebel die Erdbeeren, die Banane, der Schokoladenkuchen	<b>unpersönliche Verben</b>	es gibt	
<b>Bezeichnungen von Körperteilen</b>	die Nase, der Mund, die Augen, die Ohren, die Hände, das Knie, das Bein, der Fuß	<b>trennbar zusammengesetzte Verben</b>	Herausziehen, sich umdrehen, zusammenpusten, aufstehen, zumachen	
<b>Bezeichnungen von Gegenständen</b>	das Haus, die Schachtel, das Schränkchen, der Teppich, der Tisch, der Schrank, der Stuhl, die Tür, das Regal, die Treppe, der Flur	<b>reflexive Verben</b>	sich setzen, sich umdrehen	
<b>Stoffbezeichnungen</b>	das Stroh, das Holz	<b>Modalverben</b>	können	
<b>Andere</b>	der Weg, der Garten, das Zimmer			

(Fortsetzung)

SUBSTANTIVE		VERBEN		ADJEKTIVE / ADVERBIEN / ANDERE
Insgesamt	46		32	19
Negation nicht mehr	Präpositionalphrasen durch drei Pflaumen, durch zwei Birnen, an die Tür, auf den Stuhl, zum Schrank, auf die Ohren, auf die Nase, in die Hände, auf einem Baum, zur Tür, zum CD-Player, ein Haus aus Stroh/Holz, mit drei Kartoffeln, zum Schrank, mit der Nase	Präpositionen durch, auf, in, aus, an, mit, zu	Pronomen dein, mein	
Insgesamt	15	2	7	

Der tabellarischen Darstellung ist zu entnehmen, dass die Probanden einen qualitativ und quantitativ differenzierten Wortschatz rezeptiv beherrschen, darunter Autosemantika (vor allem Substantive und Verben). Dies ist insofern von Belang, als auf der Primarstufe die Aneignung zahlreicher Verben die Entwicklung von rezeptiven Fertigkeiten begünstigt sowie die Ausbildung von produktiven Fertigkeiten weitgehend beeinflusst (siehe auch die Untersuchungen von Gładysz 2009 und Sowa-Bacia 2016). Daher kann die verhältnismäßig große Anzahl von Verben als Beleg für die hohe Effizienz des narrativen Ansatzes gewertet werden. Die Beherrschung eines solchen Vokabulars ermöglichte vor allem die Relevanz des Inputs sowie seine entsprechende Präsentation, die darauf abzielte, das lexikalische Material multisensorisch, nicht isoliert, in sinnvollen Zusammenhängen und überzeugenden Kontexten darzubieten, was unter den Kindern das Interesse und emotionales Engagement entstehen ließ.

Die Überprüfung der zweiten Forschungsfrage betrifft die rezeptive Beherrschung nicht nur von einzelnen Wörtern und Ausdrücken, sondern von längeren und differenzierten Strukturen. Zu diesem Zweck wurde das Prüfmaterial<sup>9</sup> hinsichtlich der Komplexität und Vielfältigkeit der syntaktischen Strukturen untersucht. Die Analyse auf der Satzebene veranschaulicht, dass in Bezug auf die Satzarten einfache Indikativ- oder Imperativsätze vorherrschend waren, vereinzelt kamen auch parataktisch zusammengesetzte Sätze, Wiederholungen und Nebensätze vor:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jetzt kommt der Wolf.</li> <li>- Die Raupe ist traurig.</li>   <li>- Der Wolf hustet und pustet und pustet das Haus aus Stroh zusammen.</li> <li>- Sie ziehen und ziehen und schwups ist die Rübe heraus.</li>   <li>- In einem Garten gibt es viele, viele Rüben.</li> <li>- In einem dunklen, dunklen Regal ist eine dunkle, dunkle Schachtel.</li>   <li>- Zeig, dass du hungrig bist.</li> <li>- Zeig auf etwas, was rot ist.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steh auf!</li> <li>- Lauf zum Schrank!</li> <li>- Klatsch in die Hände!</li> <li>- Zeig auf die Nase!</li> </ul>
---	---

Die quantitative Analyse der im Prüfmaterial vorkommenden lexikalischen Einheiten stellt die Tatsache unter Beweis, dass es hier Sätze unterschiedlicher Länge und unterschiedlichen Kompliziertheitsgrades gab (von 3 bis 12 Wörter), in denen Verben vorkommen, die zumeist zwei Aktanten sowie (unabhängig von der Valenz) Adverbialbestimmungen verlangen. Zu betonen ist auch die Tatsa-

9 Für die Vorschulkinder bestand das Prüfmaterial aus 25 Sätzen, für die Primarkinder hingegen aus 28 Sätzen.

che, dass die am Projekt teilnehmenden Kinder im Stande waren, Satzstrukturen mit (Akkusativ-)Objekten mühelos zu verstehen:

- Die Raupe ist klein.
- Die Raupe ist traurig.
- Kim hat zwei Ohren
- Der Wolf hustet und pustet.
- Ein Schweinchen baut ein Haus aus Stroh.
- Die Raupe frisst sich durch zwei Birnen.
- Es waren einmal drei kleine Schweinchen.
- In einem hellen Schränkchen gibt es eine helle Schachtel.
- Die Oma zieht den Opa, der Opa zieht die Rübe.
- Oh, wo sind meine Ohren? Ich kann nicht mehr hören. Die Ohren sind weg.
- Abracadabra, hey, hey, hey, und jetzt ist deine Nase weg!
- Der Wolf hustet und pustet und pustet das Haus aus Holz zusammen.

Die dritte Forschungsfrage (FF3) betraf die Annahme, ob der narrative Ansatz die Phantasie, Kreativität und Motivation der Kinder, die nach dieser Methode unterrichtet werden, unterstützen kann. Ihre Verifizierung konnte lediglich auf Grund von einer Videoaufnahme sowie anhand von Interviews und den Unterrichtsnotizen der Lehrkräfte erfolgen. Dabei wurden unter anderem folgende sprachliche Handlungsfähigkeiten in Betracht gezogen (oder: berücksichtigt) wie sich/einander Begrüßen, sich Verabschieden, sich Vorstellen, sich Entschuldigen, Farben- und Spielzeugenbenennen, die Kenntnis der Unterrichtssprache, das Ausführen von Lehreranweisungen sowie das Singen von Liedern. Beobachtet wurden außerdem die Fähigkeiten, Emotionen zum Ausdruck zu bringen, das Engagement, die aktive Teilnahme und das Interesse am Unterricht. Die aufgezeichneten Unterrichtsstunden lassen erkennen, dass das Verhalten der Probanden eindeutig dafür spricht, dass die narrative Methode dazu beigetragen hat, ihre Motivation und Kreativität zu steigern sowie ihre Selbstsicherheit aufzubauen. Die Kinder haben ungeduldig die kommenden Unterrichtsstunden erwartet, sich auch aktiv daran beteiligt und gerne mit der Handpuppe interagiert. Mit Interesse haben sie die Abenteuer der Märchenhelden verfolgt und im Anschluss die zusammenhängenden Aufgaben gelöst. Unter den Grundschulkindern (Gruppe L4) konnten zudem eine große Aufmerksamkeit und Konzentration beobachtet werden. Unerwähnt soll auch nicht die Tatsache bleiben, dass im Laufe des Projektes unter den Kindern immer mehr Symptome sichtbar wurden, am Unterrichtsverlauf aktiv mitmachen zu wollen, d. h. die Narration der erzählten Geschichten oder Märchen übernehmen zu wollen, indem ihr Inhalt antizipiert und dann reproduziert wurde, was davon zeugen mag, dass sich die kognitiven Grundlagen der mentalen Repräsentationen für das System der Fremdsprache bereits herausgebildet haben.

## 5. Schlussbemerkungen

Die Diskussion über den Frühfremdsprachenunterricht und dessen Prämissen ist in den letzten Jahrzehnten wieder aufgeflammt; so kann die Relevanz und Aktualität dieser Thematik an einschlägiger Literatur, an einer beinahe unbegrenzten Anzahl und Vielfalt an Lehr- und Lernmaterialien sowie an zahlreichen empirischen Studien ohne weiteres belegt werden, denen zu entnehmen ist, dass der Fremdsprachenfrühbeginn durchaus geboten ist. In seiner Gestaltung muss aber der frühe Fremdsprachenunterricht entsprechend konzipiert werden, d. h. im Allgemeinen anregend, kindgemäß und grundschulgerecht, damit er effizient wird. Diesen Voraussetzungen trägt der narrative Ansatz besonders Rechnung. Die mit der dargestellten Untersuchung gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen konnten dessen Wirksamkeit nachweisen sowie die Tatsache belegen, dass Märchen und Geschichten im frühen Deutschunterricht erfolgreich ein- und umgesetzt werden können. Die Versuchsgruppen, die den auf der narrativen Methode basierenden Deutschunterricht erhielten, haben hinsichtlich der rezeptiven Fertigkeiten ein relativ hohes Niveau erreicht, was nachweislich auf den intensiven, in einem nicht-linearen Prozess vermittelten Input zurückgeht. Es wurde auch der Zuwachs an anderen Fähigkeiten beobachtet, denn die am Projekt beteiligten Kinder wurden nicht nur mit einfachen Sätzen, sondern auch mit komplexeren Formen konfrontiert, sie haben den Wortschatz und Strukturen in verschiedenen Situationen erfahren können, wodurch diese besser vernetzt und behalten werden konnten (siehe auch Bleyhl 1996: 346). Auf die Effizienz der durchgeführten Untersuchung nahmen verschiedene Faktoren Einfluss wie die Gruppenstärke, die Stundenanzahl sowie die gesamte Zeitdauer des Projektes. Während eine relativ kleine Gruppenstärke eine individualisierte Unterrichtsgestaltung sowie bessere Aktivierung der Kinder ermöglichte erwies sich die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit als ausgesprochen unzureichend. Die gewonnenen Befunde müssen auch im Zusammenhang mit der Einstellung der Kinder betrachtet werden, die auf die erzählten Texte oder Märchen, die einerseits unterhielten, andererseits auch belehrten, durchaus positiv reagiert haben. Dies belegen die Videoaufnahme sowie die Unterrichtsnotizen und Interviews, die eindeutig den Umstand belegen, dass die Vorschul- und Primarkinder Neugier, eine hohe Motivation, Engagement sowie große Lernbereitschaft zeigten, was wesentlich zur Entstehung eines positiven Lernklimas beigetragen hat. Die in der dargestellten Untersuchung erzielten Ergebnisse bestätigen die gestellten Forschungsfragen und veranschaulichen die hohe Qualität des präsentierten Ansatzes, was einen offensichtlichen Grund zur Verbreitung der narrativen Methode darstellt und zur allgemeinen Umorientierung im Bereich der Früh-Beginn-Didaktik einen Beitrag leisten kann. Aus diesem Grund muss Sorge dafür getragen werden, dass der narrative Ansatz

seinen festen Platz im Rahmen der Didaktik des Frühfremdsprachenunterrichts findet und in das Methodenrepertoire der Lehrkräfte eingeht, zumal im Erzählen mehr zu sehen ist als lediglich eine erfolgsgarantierende Methode für kleine Kinder (Kubanek 2012: 62). Die aufgegriffene Thematik verdeutlicht außerdem, welches breite und immer noch relativ unerforschte Gebiet das frühe Fremdsprachenlernen darstellt. Es bedarf in vielerlei Hinsicht weiterer Forschung, insbesondere das Narrative, dem eine immer größere Rolle zugemessen wird. Aus diesem, aber auch aus vielen anderen Gründen wird frühes Fremdsprachenlernen immer noch ein Innovationsfeld der Fremdsprachendidaktik bleiben, für das eine Neuauflage des Verständnisses in Bezug auf das frühe und gemäße Fremdsprachenlernen nötig ist, denn neben zahlreichen Forschungsprojekten und Pilotstudien gibt es immer noch kontroverse Debatten und viele offene Fragen. So wie im Erzählen ein großes Potenzial steckt, so ist der Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich viel mehr als nur spielerisch: Er stellt ein Netzwerk von zahlreichen Faktoren dar, die den Blick weit nach vorne richten lassen.

## Bibliographie

- 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 (Hrsg.) (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang / Sambanis, Michaela (2014): *Unterlassene Hilfeleistung – lernschwache Schüler in der Hauptschule*. Online: <https://docplayer.org/13558806-Wolfgang-butzkamm-und-michaela-sambanis-unterlassene-hilfeleistung-lernschwache-schueler-in-der-hauptschule.html> [Zugriff am 23.01.2019].
- Doyé, Peter (1993): *Fremdsprachenerziehung in der Grundschule*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 4, S. 48–83.
- Gerngroß, Gunter (1992): »Story Telling« im Englischunterricht der Grundschule. In: Der fremdsprachliche Unterricht, 1, S. 18–20.
- Gładysz, Jolanta (2007): *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*. In: Orbis Linguarum, 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): *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*. In: Orbis Linguarum, 34, S. 389–414.
- Gładysz, Jolanta (2014): *Storytelling – Bajki i Opowiadania do Nauki Języka Angielskiego dla Dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Żory: Eprofess.

- Gładysz, Jolanta (2015): *Kryteria wyboru tekstów narracyjnych oraz ich adaptacja i dydaktyzacja na potrzeby przedszkolnego i wczesnoszkolnego nauczania języków obcych na przykładzie bajki Trzy świnki*. In: Iluk, Jan (Hrsg.): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 37–66.
- Hellwig, Karlheinz (1995): *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen*. Ismaning: Max Hueber.
- Huppertz, Norbert (2003): *Bildung im Vorschulalter. Probleme und erforderliche Konsequenzen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: *Lehren und Lernen*, 29, 2, S. 6–18.
- Iluk, Jan (2002): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Iluk, Jan (2005): *Methodische Binsenwahrheiten 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 (2012): *Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, S. 150–159.
- Iluk, Jan (2015): *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.
- Jaroszevska, Anna (2007): *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Kieszkowska, Katarzyna (1991): *Przykłady niekonwencjonalnego nauczania języków obcych*. In: *Neofilolog*, 3, S. 27–34.
- Komorowska, Hanna (1992a): *Muzzy na serio, czyli wczesny start w nauce języka obcego*. In: *Języki Obce w Szkole* 4, S. 324–332.
- Komorowska, Hanna (1992b): *Tak zwane metody alternatywne w nauczaniu języków obcych*. In: *Neofilolog*, 6, S. 7–16.
- Krzemińska-Adamek, Małgorzata (2006): *Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. In: *Poliglota*, 1(3), S. 78–85.
- Kubanek-German, Angelika (2003): *Kindergemäßer Fremdsprachenunterricht*. München / Berlin: Waxmann.
- Kubanek, Angelika (2012): *Überlegungen zum Stellenwert eines »narrativen Prinzips« im Fremdsprachenunterricht*. In: *Babylonia*, 2, S. 61–68.
- Lenneberg, Eric, Heinz (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Leopold-Mudrack, Anette (1998): *Fremdspracherziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster: Waxmann.
- Mindt, Dieter / Schlüter, Norbert (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- 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.
- Sadownik, Barbara (1991): *Implikationen der Zweiterwerbsforschung für die Glottodaktik*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Sauer, Helmut (2000): *Fremdsprachlicher Frühbeginn in Grundschulen – ein Irrweg?* In: Neusprachliche Mitteilungen, 2, S. 85–94.
- Seebauer, Renate (1997): *Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. Wien: Mandelbaum.
- Schekatz-Schopmeier, Sonja (2010): *Storytelling. Eine narrative Methode zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte im Sachunterricht der Grundschule*. Göttingen: Cuvillier.
- Siek-Piskozub, Teresa (2001): *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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/wp-content/uploads/sites/306/2018/09/SN-31-Katarzyna-Sowa-Bacia-Efektywno%C5%9B%C4%87-nauczania-j%C4%99zyka-niemieckiego-w-przedszkolu.pdf> [Zugriff am 15.03.2018].
- Wowro, Iwona (2015): *Pomiar efektywności i ewaluacja wyników nauczania języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolach i szkole podstawowej*. In: Iluk, Jan (Hrsg.): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu I na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 67–94.

## Internetquellen

<http://www.zeit.de/2012/16/C-SCHULE-Englisch-Grundschule/seite-2> [Zugriff am 18.11.2016]