



BA Fachbezogene Bildungswissenschaft

Hochschuldidaktische Handreichungen

## **Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich**

# **Begegnungen mit Fremdsprachen im Rahmen fröhpädagogischer Erziehung**

Dr. Daniela Elsner und Veronika Wedewer

Herausgegeben  
von

**Jochen Hering**

und

**Sven Nickel**





Hochschuldidaktische Handreichung

# **Begegnung mit Fremdsprachen**

## **im Rahmen fröhpädagogischer Erziehung**

**Dr. Daniela Elsner** und **Veronika Wedewer**

Handreichungen zur Entwicklung der  
**Sprach- und Literaturdidaktik**  
**im Elementarbereich**  
BA Fachbezogene Bildungswissenschaft

### **Impressum**

Herausgegeben von  
**Jochen Hering**  
und  
**Sven Nickel**

Text  
**Daniela Elsner**  
und  
**Veronika Wedewer**

Fachliche Beratung  
**Britta Viebrock**

Layout  
**Birte Meyer-Wülfing**

Foto Titelbild  
**Photocase**

Gefördert durch die  
**Robert-Bosch-Stiftung**

Bremen, Oktober 2007



# Vorwort

## Die Reihe

Die „Hochschuldidaktischen Handreichungen“ zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung sind Teil der Arbeit an der Studiengangsentwicklung „Bachelor of Arts (BA) Fachbezogene Bildungswissenschaften“ an der Universität Bremen. In diesem polyvalenten Studiengang können sich Studierende für eine Tätigkeit im Elementarbereich und/oder in der Schule qualifizieren. Dieser Studiengang entstand in Zusammenarbeit eines Hochschulverbundes mit der Robert-Bosch-Stiftung (PiK: Profis in Kitas). Die vorliegenden Bremer Handreichungen skizzieren ein professionorientiertes Curriculum für die sprachdidaktische und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich.

**Die Handreichungen sind digital erhältlich unter**

[www.elementargermanistik.uni-bremen.de](http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de).

## Die Herausgeber

Dr. **Jochen Hering** ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Bremen.

Dr. **Sven Nickel** ist Dozent für Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen.

## Die Autorinnen

### Daniela Elsner

Dr. Daniela Elsner ist Lektorin für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Universität Bremen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Fremdsprachenbegegnung im Rahmen frühpädagogischer Erziehung, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen sowie der Theorie-Praxis-Bezug in der universitären Lehrerbildung. Sie ist Mitautorin mehrerer Lehrwerke für den Englischunterricht in der Grundschule.



#### Kontakt

Daniela Elsner: [delsner@uni-bremen.de](mailto:delsner@uni-bremen.de)

### Veronika Wedewer

Veronika Wedewer ist zurzeit Studentin des Lehramtes Primarstufe an der Universität Bremen. In Kürze wird sie voraussichtlich als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Englischdidaktik tätig sein und eine Dissertation zur Fremdsprachenbegegnung im Rahmen von Frühpädagogik verfassen.



#### Kontakt

Veronika Wedewer: [vwedewer@uni-bremen.de](mailto:vwedewer@uni-bremen.de)



# Inhalt

<b>A Ziele und Konzeption des Moduls</b>	<b>5</b>
<b>B Bausteine des Moduls</b>	<b>7</b>
Baustein 1	
Was heißt frühes Fremdsprachenlernen?	7
Baustein 2	
Individuelle Lernvoraussetzungen	10
Baustein 3	
Konzeptionen von frühfremdsprachlichem Lernen	14
Baustein 4	
Begegnungssprachenmodelle	18
Baustein 5	
Intercultural Awareness	21
Baustein 6	
Language Awareness	24
Baustein 7	
Elementar- und Fremdsprachenpädagogik	26
Baustein 8	
Fremd- und zweisprachige Bilderbücher und Geschichten	29
Baustein 9	
Lieder und Reime	33
Baustein 10	
Spiele	36
Baustein 11	
Feste und Feiern	40
Literaturverzeichnis	42
<b>C Anhang</b>	<b>45</b>
5a Unterschiede in der pragmatisch-kommunikativen Sprachverwendung	45
5b Bilder von Kindern aus verschiedenen Ländern zum Thema „Haus“	46
6a Kreisspiele	48
6b Was sagt ein Begriff aus? Schneeglöckchen-Beispiel	49
6c Guten-Morgen-Lied	50
6d „Hundesprache“	51
6e Wo fühlst du die Sprache?	52
8a Aussprachehilfe Türkisch	53
9a Lied zum Mitmachen – Kroatisch	58

9b Kindertanz – Türkei	59
9c King of the jungle	60
9d Little Brown Sparrows	61
10a Tilki tilki satin kaç – Fuchs, Fuchs wie spät ist es?	62
11a Çocuk Bayramı – Türkisches Kinderfest	63
11b Ostern – Fremdsprachige Rätsel rund um's Ei	64
11c Muttertag	65
11d Zuckerfest ('Id-ul Fitr) – Das Fest des Fastenbrechens	67
11e Pancake Day	68
11f A Jack-o'-lantern – Bastelanleitung	69

# A. Ziele und Konzeption des Moduls

Im Zuge der Globalisierung und zunehmender Migrationsprozesse ist die Entwicklung von *Intercultural Awareness* in allen pädagogischen Bereichen von Bedeutung- auch oder gerade im Besonderen innerhalb der Erziehung von Kindern im Vor- und Grundschulalter. Gemäß den Grundsätzen einer interkulturellen Pädagogik sind LehrerInnen und FrühpädagogInnen dazu aufgerufen, sich aktiv mit der kulturellen Vielfalt unterschiedlicher Gesellschaften auseinander zu setzen. Dabei können kulturelle Erfahrungen durch den Kontakt des Lernenden mit anderen Lebensformen, direkt z.B. durch persönliche Begegnungen mit Angehörigen anderer Kulturkreise oder indirekt durch die Verwendung sprachlicher Lehrmaterialien, entstehen. Die indirekten kulturellen Erfahrungen werden zum Großteil durch die pädagogische Fachkraft vermittelt. Als Begleiter/innen und Initiator/innen interkultureller Lernprozesse verfolgen PädagogInnen das Ziel einer Entwicklung interkultureller Kompetenz, welche sich nach Byram/Doyé (1999) als eine Kombination aus Fertigkeiten, Einstellungen und Kenntnissen definiert, die durch die persönlichen Wertvorstellungen des/der Einzelnen ergänzt wird.

Das Lernziel einer Entwicklung von *Intercultural Awareness* steht neben dem Ziel der Anbahnung kommunikativer Handlungsfähigkeit gleichwertig in den Lehr- und Rahmenplänen des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen, welcher bislang in 14 Bundesländern in der dritten Jahrgangsstufe beginnt. Die Umsetzung ebendieser Ziele im Rahmen der Frühpädagogik erscheint bislang als Desiderat.

Das hier beschriebene Modul beschäftigt sich dementsprechend zunächst mit den konzeptionellen Möglichkeiten einer frühen Begegnung mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen sowie einer sinnvollen Auseinandersetzung mit Fremdsprachen im Kindergartenalter. Die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber anderen Kulturen und deren Sprachen sowie die Förderung von Sprachbewusstheit, gekoppelt mit einer ersten Einsicht in fremdsprachliches Repertoire, bilden dabei das Fundament einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit und kulturellen Kompetenz. Candelier, Oomen-Welke und Perregaux (2004) empfehlen in diesem Zusammenhang drei Strategien zur Stärkung der Strukturen vielsprachiger und vielkultureller Kompetenz:

1. Integriertes Lehren und Lernen der fremden Sprachen:  
Die eigene Sprache (oder diejenige der pädagogischen Institution) als Basis kann den

Aufbau der ersten Fremdsprache erleichtern, beide Sprachen gemeinsam vereinfachen dann den Zugang zu weiteren Fremdsprachen.

2. Schaffung von Querbezügen zwischen verwandten Sprachen:  
Hier wird parallel am Erwerb verschiedener, aber verwandter Sprachen gearbeitet, unabhängig davon, ob die Erstsprache des/der Sprachlernenden zu derselben Sprachfamilie zählt oder nicht.
3. Erwecken von Sprachbewusstsein:  
Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERR) nennt dies "die Aussicht auf eine Art von allgemeiner Spracherziehung" die idealerweise in Vor- und Grundschule den Grundstein für den späteren Fremdsprachenunterricht legt.

Das Modul soll schwerpunktmäßig anhand des Englischen und exemplarisch an weiteren Fremdsprachen (Französisch, Türkisch, Italienisch, Holländisch - ergänzt durch die Sprachen, welche sich durch die Kenntnisse der Teilnehmer/innen der Seminare ergeben) die Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungsarbeit vermitteln, die auf linguistische Toleranz und Interkulturalität abzielt. Es besteht aus einer Verbindung von theoretischen Grundlagen und einem anwendungsbezogenen Praxisteil.

Im theoretischen Teil werden zunächst bedeutsame Aspekte der aktuellen Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb aufgegriffen. Ein Baustein geht gezielt auf die Konzeption der *Language Awareness* und ihre inhaltlichen Möglichkeiten ein. Zudem wird ein Blick auf die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und die damit im Zusammenhang stehende Bedeutung von Interkultureller Kompetenz geworfen. Dazu werden exemplarisch verschiedene Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt, wobei der Schwerpunkt auf den verschiedenen Ausrichtungen der Begegnungssprachenmodelle und der Idee einer Entwicklung zur *Language Awareness* liegt. Das Konzept der Interkulturellen Erziehung und seiner bisherigen inhaltlichen Umsetzung im Rahmen des frühen Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen ist ein weiterer Kerninhalt des theoretischen Teils.

Im praktisch ausgerichteten Teil der Veranstaltung geht es insbesondere um die konkrete Umsetzung interkulturellen Lernens und der Schaffung von Sprachbewusstsein durch Fremdsprachenbegegnung im Elementarbereich. Folgende Fragen stehen hierbei im Mittelpunkt:

- Welchen Beitrag leisten fremd- und zweisprachige Bilderbücher, Lieder, Reime,

„Arts and Craft“ sowie landestypische Spiele zur Entwicklung von *Intercultural Awareness*?

- Wie können diese Inhalte darüber hinaus dazu genutzt werden, *Language Awareness* anzubahnen?
- Wie sieht ein sinnvoller, kindgemäßer Umgang mit den entsprechenden Materialien aus
- Wie können die heterogenen Spracherfahrungen der Kinder hier gleichermaßen mit einbezogen werden?
- Welche Formen der Sprachförderung bieten sich dabei besonders an?

Im Rahmen des Seminars sollen Arbeitsideen für einen spielerischen Umgang mit anderen Sprachen kennen gelernt und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus soll geeignetes Material für die frühpädagogische Bildungsarbeit mit dem Schwerpunkt fremdkulturellen und fremdsprachlichen Lernens erstellt werden.

Im Vordergrund steht die Wertschätzung der eigenen Sprache und fremder Sprachen, darüber hinaus sollen Erfahrungen mit einem Sprachenportfolio gesammelt und reflektiert werden.

## Lernziele/Qualifikationsziele des Moduls

### Einstellungen

- Die heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen im Kindergarten professionell wahrnehmen können und sich der Bedeutsamkeit eines pädagogisch und methodisch geplanten Umgangs mit Heterogenität bewusst sein.
- Eine Einstellung zu Interkultureller Erziehung und frühem fremdsprachlichen Lernen entwickeln, die argumentativ begründet werden kann.

### Kenntnisse

- Grundlagenwissen über Modelle und Konzeptionen, die in Bezug auf den Umgang mit Fremdsprachen und die Hinführung zu *Intercultural Awareness* im Kindergarten relevant sind (*Language Awareness*, Begegnungssprachenmodell, Interkulturelle Erziehung etc.).
- Grundlegendes Wissen über Unterschiede des Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs .
- Kenntnis der spezifischen Lernvoraussetzungen von Kindergartenkindern und die damit verbundenen Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen.
- Methodenkenntnis zum Sprachlernen im Kindergarten.
- Kenntnis der Vor- und Nachteile von Lehr- und Lernmedien für die Sprachförderung und für die Anbahnung von *Intercultural Awareness* im Kindergarten.
- Aneignung eines geeigneten methodischen Fundus: Kenntnis einzelner Lieder, Gedichte, Reime, Spiele sowie „Art and Craft“, die sinnvoll für interkulturelles und sprachliches Lernen im Elementarbereich sind

### Fähigkeiten

- Grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit heterogenen Spracherfahrungen von Kindern.
- Fähigkeit zur Einschätzung fremdsprachlicher Lieder, Gedichte, Reime, Spiele etc. im Hinblick auf ihren Wert für die sprachliche und interkulturelle Entwicklung
- Fertigkeiten für die eigene Erstellung ästhetisch ansprechenden Materials.
- Fähigkeit, in konkreten Situationen methodisch angemessen handeln zu können.

# B. Bausteine des Moduls

## Baustein 1

### Was heißt frühes Fremdsprachenlernen?

#### Ziele

##### Einstellungen

- Interesse für frühes Fremdsprachenlernen wecken bzw. erweitern

##### Kenntnisse

- Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit frühen Fremdsprachenlernens kennen
- Grundlegende Prinzipien, Methoden und Ziele frühen Fremdsprachenlernens kennen
- Unterschied zwischen Lernen und Erwerben von Sprachen kennen

##### Fähigkeiten

- Die eigene (vorläufige) Einstellung zum Fremdsprachenfrühbeginn darstellen und begründen können

#### Inhaltliche Einführung

Innerhalb Europas entspricht frühes Fremdsprachenlernen immer mehr der Regel: Im 2005 veröffentlichten Eurydice-Bericht heißt es, dass in vielen Staaten mindestens die Hälfte aller Grundschüler/innen eine Fremdsprache lernen (vgl. Eurydice 2005). In fünf europäischen Ländern werden sogar zwei Fremdsprachen in der Grundschule angeboten: In Luxemburg gilt dies für 80 % der Schüler, in Estland, Finnland, Schweden und Island für mindestens 10 % (Stand: 2002). Die Zusammenstellung von Daten zeigt weiterhin, dass die erste Fremdsprache größtenteils vom ersten Schuljahr an verpflichtend ist. In Spanien und im deutschsprachigen Teil Belgiens beginnen die meisten Kinder mit dem Fremdsprachenlernen schon im Kindergartenalter (vgl. ebd.). Auch außerhalb Europas wird bereits im Vorschulalter mit dem Lernen von Fremdsprachen begonnen. In Hongkong sind beispielsweise neben Kantonesisch auch der regionale Dialekt Puthongua sowie Englisch fester Bestandteil des Pre-Primary Curriculums (vgl. Curriculum Development Council Hong Kong 2006). In Deutschland ist in der Grundschule spätestens ab Klasse drei Englischunterricht verpflichtend – in Baden-Württemberg wird sogar in der ersten Klasse damit begonnen. Ein Fremdsprachenfrühbeginn im Kindergarten entspricht hierzulande bisher nicht der Regel. Es gibt jedoch viele Gründe davon auszugehen, dass dem Fremdsprachenlernen im Elementarbereich in Zukunft eine deutlich höhere Beachtung geschenkt werden wird.

70% der Weltbevölkerung sind bereits mehrsprachig, viele Kinder wachsen bedingt durch Migration und gemischtsprachige Ehen zweisprachig auf (vgl. Müller 2003, S.61). Es ist jedoch grundsätzlich zu unterscheiden zwischen dem bilingualen Spracherwerb im häuslichen Umfeld und einem Fremdsprachenlernen im Kindergarten, worum es im Rahmen dieses Moduls geht. Bei entsprechend niedrigeren Kontaktzeiten und einer geringeren inneren Notwendigkeit, die Sprache zu lernen, kann hier nicht der Anspruch bestehen, Bilingualität zu erreichen.

Stattdessen geht es darum, einen Kontakt mit verschiedenen Sprachen anzubahnen, einfache sprachliche Fertigkeiten anzueignen, sowie *Intercultural Awareness* und *Language Awareness* (ausführlicher: Bausteine 5 und 6) zu fördern. Eine solche Konzeption ist schon allein deshalb sinnvoller als eine rein auf kommunikative Kompetenz ausgerichtete Konzentration auf eine Fremdsprache, weil in den meisten Bundesländern erst ab Klasse drei mit fremdsprachlichem Unterricht begonnen wird. Eine kontinuierliche Fortführung des Fremdsprachenlernens wäre daher nicht gewährleistet.

Bei der Aneignung von Fremdsprachen ist eine Unterscheidung in Lernen und Erwerben sinnvoll. Während Lernen als bewusster Prozess verstanden wird, findet Erwerb unbewusst statt. Konzeptionen instruktiven systematischen Fremdsprachenunterrichts sind daher beim Pol des *Lernens* anzusiedeln, während es beim Konzept der

Immersion um das „Eintauchen“, also eher um den unbewussten Fremdsprachenerwerb geht. Die verschiedenen Konzeptionen frühen

Fremdsprachenlernens werden in Baustein 3 genauer behandelt.

## Ergebnisse der Forschung zum Fremdsprachenfrühbeginn

Die Europäische Kommission proklamierte 1996 in ihrem Weißbuch Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, dass jeder EU-Bürger in Zukunft befähigt sein sollte in mindestens drei Gemeinschaftssprachen erfolgreich kommunizieren zu können (vgl. Europäische Kommission 1996, S.62f). Weiterhin heißt es dort: „Will man nun die tatsächliche Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen erreichen, wäre es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen.“ (Europäische Kommission 1996, S.62) Im Rahmen der Publikation wurde zudem ein umfangreicher Forschungsbericht unterstützt, der sich zum Ziel setzte, Ergebnisse von frühem Fremdsprachenlernen auszuwerten (vgl. Blondin et al. 1998). Der Schwerpunkt der Arbeit liegt zwar auf Erfahrungen mit frühem Fremdsprachenlernen in der Grundschule, aber auch einzelne Ergebnisse für den Vorschulbereich sind hier zu finden:

In verschiedenen Teilen Italiens wurden z.B. die Auswirkungen des Erlernens von Fremdsprachen bei 4-6jährigen untersucht: „Die Versuchsgruppe wurde in einer Fremdsprache und in Italienisch unterrichtet, sowohl in der Standard- als auch in der Regionalvarietät, wohingegen die Vergleichsgruppe nur in Standarditalienisch unterrichtet wurde. Die zwei Gruppen stimmten in Alter, sozio-kulturellem Hintergrund, Geschlecht, Wohnort und allgemeiner Intelligenz überein. Die Ergebnisse, beruhend auf speziell entwickelten Tests zum metalinguistischen Bewusstsein, zeigten in der Versuchsgruppe ein stärker entwickeltes Bewusstsein der Struktur des Italienischen als in der Vergleichsgruppe“ (Blondin et al. 1998, S.27).

Dies zeigt, dass ein Fremdsprachenfrühbeginn auch Rückwirkungen auf die Muttersprache und die Entwicklung von *Language Awareness* haben kann.

Bei Schmidt-Schönbein lässt sich darüber hinaus eine Zusammenfassung weiterer Ergebnisse finden, die sich auf die Primarstufe beziehen, aber auf den vorschulischen Bereich übertragbar sind:

- Frühbeginn-Schüler, die längere Zeit Unterricht erhalten hatten, zeigen einen Vorsprung gegenüber „Sekundaranfängern“. Dieser Vorsprung ist in einigen Fällen auf Bereiche wie Hörverständnis und auf gewisse Schüler, z.B. schnelle Lerner begrenzt. Die Dauer des Vorsprungs ist noch nicht festzulegen, da langfristige Auswirkungen während der Sekundarstufe noch nicht gemessen wurden.
- Eine größere Anzahl von Untersuchungen erfasste die Ergebnisse im Hinblick auf die Kommunikationsfähigkeit der Kinder am Ende

oder während der Primarstufe. Hierzu „sind die Ergebnisse normalerweise positiv, wenn sie auch in einigen Fällen recht bescheiden sind. [...] Verständnisfähigkeiten (Hör- und Leseverständnis) scheinen sich schneller zu entwickeln als die Fähigkeiten zu akkurater, kreativer Produktion“.

- „Alle Studien belegen eine positive Auswirkung auf den affektiven Bereich mit positiven Einstellungen gegenüber Sprachen, Kultur, Sprechern der betroffenen Sprachen, dem Erlernen von Sprachen und der Entwicklung von Selbstvertrauen.“

(Schmidt- Schönbein 2001, S.39)

In Bezug auf bereits bestehende Modellprojekte kann unterschieden werden zwischen drei verschiedenen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenlernens im Kindergarten:

1. **Sprachliche Integration von ausländischen Kindern** (Sprachförderung in Deutsch und in der Muttersprache der Kinder)
2. **Aufrechterhaltung von Regional- und Minderheitensprachen** (Ziel ist es, die jeweilige Minderheitensprache und das mit ihr verbundene kulturelle Gut am Leben zu halten; z.B. Vermittlung des Rätoromanischen in der Schweiz)
3. **Sprache als bereicherndes Bildungsgut** (Vermittlung von Sprachen als zusätzliches Bildungselement, also unabhängig von sprachlicher Integration und dem Erhalt von Regional- oder Minderheitensprachen)

Die in diesem Modul favorisierte Form der Fremdsprachenvermittlung kann vor allem als eine Kombination aus Version 1 und 3 gesehen werden, da neben den gängigeren Fremdsprachen Englisch und Französisch insbesondere auch Migranten-Sprachen Eingang finden sollen. Doch auch Version 2 wird vom Konzept her nicht ausgeschlossen, wenn es FrühpädagogInnen und Kinder gibt, die diese Regionalsprachen sprechen.

Frühes Fremdsprachenlernen darf nicht missverstanden werden als vorgezogener schulisch-systematischer Fremdsprachenunterricht. Für den Elementarbereich gilt in besonderem Maße, dass die Form der Vermittlung den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht werden muss. Die Prinzipien und Methoden sollten sich an den Bedürfnissen der Altersgruppe orientieren. Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang die Prinzipien der Anschaulichkeit, Authentizität, Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung (vgl.

Baustein 7). Auf methodischer Ebene sind vor allem musischer Elemente sowie das *Storytelling* von spielerisches Lernen, der Einbezug kreativer und Bedeutung (vgl. Bausteine 8ff).

## Fragestellungen

- Welche Ergebnisse zur Wirksamkeit eines frühen Fremdsprachenbeginns gibt es?
- Unter welchen Rahmenbedingungen kann frühes Fremdsprachenlernen stattfinden?
- Was sind Prinzipien, Methoden und Ziele frühen Fremdsprachenlernens?
- Worin besteht der Unterschied zwischen Lernen und Erwerben einer Sprache?

## Aktivitäten

### 1) Brainstorming zum Einstieg ins Thema

Was wissen Sie bereits über frühes Fremdsprachenlernen? Welche Fragen interessieren Sie?

### 2) Fremdsprachenfrühbeginn im Kindergarten?

Lesen Sie den Text „Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Fremdsprachenfrühbeginn“ (Blondin et al. 1998). Hier werden die Ergebnisse der Forschergruppe um Christiane Blondin in Bezug auf die Wirkung frühen Fremdsprachenlernens zusammengefasst. Welche Rückschlüsse ziehen Sie aus den Ergebnissen für den Fremdsprachenfrühbeginn im Elementarbereich?

## Literatur

- Blondin et al. (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin.
- Curriculum Development Council Hong Kong (2006): Guide to the Pre-primary Curriculum. URL: [http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content\\_2405/pre-primaryguide-net\\_en.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_2405/pre-primaryguide-net_en.pdf)
- Eurydice (2005): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Europäische Kommission: Brüssel. URL: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/O\\_integral/049DE.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/O_integral/049DE.pdf)
- Europäische Kommission (1996) Weißbuch Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Online: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>
- Müller, Stefanie (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme. In: Huppertz, Norbert (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried, S.61-84.
- Sarter, Heidemarie (2006). Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt (Kapitel: Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht S.12-23).

# Baustein 2

## Individuelle Lernvoraussetzungen

### Ziele

#### Einstellungen

- Eine kritische Haltung zu Ergebnissen der Hirnforschung in Bezug auf frühes Fremdsprachenlernen entwickeln
- Interesse für die individuellen Lernvoraussetzungen zum Sprachenlernen von Kindergartenkindern entwickeln bzw. erweitern
- Motivation entwickeln, die individuellen Voraussetzungen von Kindern beim Vermitteln von Fremdsprachen zu berücksichtigen

#### Kenntnisse

- sich Wissen über die *Critical-Period-Hypothese* sowie deren Kritik aneignen
- *Tuning-Perioden* nach Spitzer kennen lernen
- Unterschiede im Lernverhalten von Kindern und Erwachsenen benennen können
- Wissen über Spracherwerb vertiefen

#### Fähigkeiten

- Individuelle Lernvoraussetzungen von Kindergartenkindern besser einschätzen können
- Rückschlüsse vom Spracherwerb auf das Lernen von Fremdsprachen ziehen können

### Inhaltliche Einführung

Lange Zeit wurde die Forderung nach einem möglichst früh einsetzenden Fremdsprachenunterricht begründet mit der so genannten *Critical-Period-Hypothese*. Ihr zugrunde liegt die Annahme, dass es eine reifungsbedingte optimale Periode für den Spracherwerb gebe. Die dieser Hypothesen anhängenden Wissenschaftler/innen stützen ihre These auf die Tatsache, dass die Plastizität des menschlichen Gehirns von Geburt an abnimmt und mit etwa neun Jahren eine dauerhafte Organisation sämtlicher Hirnfunktionen erreicht hat. Bereits bis zum vierten Lebensjahr ist ein Reifungsgrad von 87% vom Gehirn eines Erwachsenen erreicht. Darüber hinaus findet eine zunehmende funktionale Differenzierung (in: Pfitzer 2006, S. 51) des Gehirns statt und es kommt schließlich zur Lateralisierung. Das heißt, dass zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr zunehmend nur noch die linke Hemisphäre Funktionen im Zusammenhang mit Sprache übernimmt (vgl. Pfitzer 2006). Daraus wird geschlossen, dass ein erfolgreiches Lernen von Fremdsprachen nur bis zum Alter von neun bis zehn Jahren bzw. bis spätestens zu Beginn der Pubertät möglich sei.

Während eine solche Einteilung für den Erstspracherwerb durchaus sinnvoll ist, belegen neuere Forschungsergebnisse jedoch, dass die Annahme einer allgemeingültigen „Critical Period“ für den Fremdspracherwerb nicht angemessen ist. Die

Ergebnisse lassen sich schon allein deshalb nicht vom Erst- auf den Zweitspracherwerb übertragen, weil hier weitaus niedrigere Kontaktzeiten mit der jeweiligen Sprache vorliegen und darüber hinaus die Dringlichkeit, die Sprache zu lernen, niedriger ist.

In Bezug auf das Lernen von Fremdsprachen können dagegen die Ergebnisse des Hirnforschers Manfred Spitzer herangezogen werden. Er bevorzugt anstelle des Ausdrucks „critical period“ die Begriffe „*sensible Periode*“ oder „*Tuning-Periode*“. „Während solcher Phasen ist das Erlernen bestimmter Sachverhalte oder Fähigkeiten besonders leicht und erschließt gleichsam einen bestimmten Raum für weiteres Lernen, der jedoch nicht völlig festlegt ist.“ (Spitzer 2002, S. 210) Der letztgenannte Aspekt ist im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen entscheidend: Wenngleich z.B. Säuglinge nur bis zu einem Alter von vier bis sechs Monaten Laute anderer Sprachen ebenso gut unterscheiden können wie die Laute der Muttersprache, geht diese Fähigkeit nicht grundsätzlich verloren. Als Beispiel führt Spitzer Untersuchungen mit Japanern an, die auch als Erwachsene mit entsprechendem Mehraufwand die Unterscheidung der Laute /r/ und /l/ zu hören lernten. In Bezug auf die Lateralisierung kann den oben genannten WissenschaftlerInnen zudem entgegengesetzt werden, dass der Umstrukturierungsvorgang des Gehirns bereits mit vier bis fünf Jahren weitgehend abgeschlossen ist, der

Spracherwerb selbst jedoch nicht. Daraus lässt sich schließen, dass die Verlagerung der sprachlichen Gehirnfunktionen in die linke Hemisphäre nicht entscheidend ist für den Spracherwerb (vgl. Pfitzer 2006).

Im gleichen Zusammenhang ist von entscheidender Bedeutung, dass die starre Aufteilung der Gehirnhälften, wie sie hier angenommen wird, durch Studien (vgl. McLaughlin in Graf/Tellmann 1997, S. 55) widerlegt wurde. Zumindest für höhere mentale Aufgaben gibt es „keine statische, rein einseitige Aufteilung“ (Pfitzer 2006, S. 55). Zwischen den Hirnhälften bestehen zahlreiche Verknüpfungen, die für das Lernen nutzbar gemacht werden können.

Der Prämisse „je eher desto besser“ kann also in ihrer pauschalen Form nicht zugestimmt werden. Das Alter nimmt zwar offensichtlich Einfluss auf das Fremdsprachenlernen, dieser Einfluss kann allerdings je nach Lerner/in und Aspekt des Fremdsprachenlernens variieren. Grundsätzlich gilt, dass das Alter nur eine unter vielen Einflussgrößen ist und daher auch nur bedingt auf den Lernerfolg einwirkt. Es gibt allerdings Bereiche des Fremdsprachenlernens, in denen Kinder gegenüber Erwachsenen Vorteile haben:

- **Lautdiskriminierung:** In jüngerem Alter ist die Fähigkeit, fremde Laute beim Hören auseinander zu halten, zu segmentieren und zu reproduzieren, größer als bei älteren Menschen
- **Sprachliche Beweglichkeit:** Durch die Ausdifferenzierung der Gehirnhälften in Kindheit und Jugend nimmt die „Plastizität“ mit zunehmendem Alter ab, was sich vermutlich negativ auf den Erwerb von Aussprache und Grammatik auswirkt.
- **Motivation und Gefühle:** Jüngere Lerner/innen haben weniger Scheu davor, die fremde Sprache zu benutzen, auch wenn ihr Sprachstand noch verhältnismäßig niedrig ist. In der Literatur wird dies oft mit den Termini *willingness to take risks* und *tolerance of ambiguity* beschrieben. Das heißt, die Lerner/innen schrecken weder besonders davor zurück, Fehler zu machen, noch davor, sich nicht eindeutig genug auszudrücken. Auch die Neugier auf das fremde Land und seine Bewohner/innen ist oft stärker als bei Erwachsenen vorhanden.

### A) Semantische Merkmalshypothese (semantic features hypothesis)

Diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass die Bedeutung eines Wortes aus einer festen Ansammlung von semantischen Merkmalen besteht. Diese Merkmale werden nach und nach vom Kind in einem Differenzierungsprozess vom Allgemeinen zum Spezifischen gelernt.

Während des Erwerbsprozesses kommt es häufig zu Überdehnungen, d.h. ein Wort wird auch für Objekte

- **Übungsvielfalt:** Kinder sind im Vergleich zu Erwachsenen offener für spielerische, kreative, handlungsorientierte und imitative Übungen.
- **Lerngeschwindigkeit:** Erwachsene sind erfahrener im Lernen und können neue Informationen aufgrund eines größeren Weltwissens leichter verstehen und einordnen als Kinder

Die oben genannten Punkte zeigen, dass der in der Forschung häufig zitierte Ausdruck der ‚*windows of opportunity*‘ treffend für die Zeitspanne des Fremdsprachenfrühbeginns im Elementarbereich ist. Die Vorteile frühen Fremdsprachenlernens stehen jedoch im Gesamtgefüge kindlichen Lernens, welches sich vom Lernverhalten Erwachsener und vom Lernverhalten älterer Kinder deutlich unterscheidet. Entsprechend muss zunächst bedacht werden, dass sich Kinder in der frühen Kindheit noch intensiv mit der Entwicklung der eigenen Muttersprache oder mit der dominanten Umgebungssprache (ihrer Zweitsprache) auseinandersetzen. Darüber hinaus sind die Notwendigkeit und der eigene Wunsch eine Fremdsprache zu lernen im Kindergartenalter noch kaum oder gar nicht vorhanden. Beide Aspekte sind für die Gestaltung des Bildungsangebotes Fremdsprache relevant.

FrühpädagogInnen sollten abgesehen von den Besonderheiten des frühkindlichen Lernverhaltens ein fundiertes Wissen über Spracherwerb im Allgemeinen besitzen. Ein solches Wissen ist sowohl in Bezug auf die Erstsprache als auch für den Erwerb weiterer Sprachen unerlässlich. Daher sollte im Rahmen dieses Moduls bereits vorhandenes Wissen aktualisiert und vertieft werden. Aus dem Bereich des Spracherwerbs sind insbesondere Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung relevant, da von ihnen Rückschlüsse auf das Erlernen weiterer Sprachen gezogen werden können.

Zur Wortbedeutungsentwicklung gibt es verschiedene Theorien. Im Folgenden werden die semantische Merkmalshypothese, die funktionale Kernhypothese, sowie die Prototyptheorie zusammenfassend dargestellt.

verwendet, für die es aus Erwachsenensicht nicht zutreffend ist. Ein Kind verwendet zum Beispiel das Wort „Hund“ auch für andere Tiere mit dem Merkmal „vier Beine“. Es wird angenommen, dass diese Überdehnungen auf der Basis perzeptueller Merkmale stattfinden.

Während Überdehnungen auf nachvollziehbare Weise erklärt werden können, sind die ebenso auftretenden

Unterdehnungen nicht erklärbar. Wenn davon ausgegangen wird, dass Bedeutung sich vom Allgemeinen zum Spezifischen differenziert, ist es

nicht nachvollziehbar, weshalb Kinder manchmal ein Wort nur für eine eingeeengte Menge von Objekten verwenden. (vgl. Szagun 2000)

## B) Funktionale Kernhypothese (functional core model)

Vertreter dieser Hypothese gehen davon aus, dass sich die Begriffsbildung in drei Schritten vollzieht:

1. Die Erkenntnis des Objekts bildet sich aufgrund seiner Funktionen, d.h. ein Objekt wird erkannt aufgrund der Beziehungen in denen es zu anderen Objekten, Personen, Lokalitäten und Ereignissen steht. Es handelt sich hierbei um einen ganzheitlichen Prozess.
2. Anschließend findet ein analysierender Prozess statt in dem das jeweilige Objekt mit anderen, ähnlichen verglichen wird.
3. Die stabilen Merkmale eines Objektes werden isoliert. Diese Merkmale werden von Vertretern der Hypothese als „funktionaler Kern“ bezeichnet.

Nachdem sich der Begriff von einem Objekt gebildet hat, wird ihm ein Wort aus der Erwachsenenwelt zugeordnet. Die Wortbedeutung ergibt sich folglich aus dem Erleben des Gegenstandes in seinen aktiven Funktionen.

Kritisch zu betrachten ist bei dieser Hypothese, dass angenommen wird, funktionales Wissen sei von perzeptuellem Wissen zu trennen und würde dieses dominieren. Eine solche vorgenommene Trennung ist bei motorischen Tätigkeiten nicht gegeben. Diese sind immer mit Sinneseindrücken verknüpft. Zudem konnte die zentrale Stellung funktionalen Wissens nicht durchgängig bestätigt werden. (vgl. ebd.)

## C) Prototyptheorie

Diese Theorie berücksichtigt im Gegensatz zur Merkmalshypothese, dass nicht jedes Mitglied einer Klasse von Objekten die gleichen Merkmale hat. Es gibt prototypische Exemplare auf die ein Großteil der Merkmale seiner Klasse zutrifft und weniger prototypische Exemplare, bei denen dies nur begrenzt der Fall ist.

Man geht davon aus, dass Kinder eine ganzheitliche, abbildähnliche Repräsentation eines Objektes entwickeln, aus der sie einzelne Merkmale isolieren, wenn die ganzheitliche Struktur durch einen ähnlichen Gegenstand aktiviert wird.

Zunächst gebrauchen Kinder demnach ein Wort in einer Situation, in der sie es kennen gelernt haben und verwenden es schließlich auch in weniger prototypischen, jedoch ähnlichen Situationen. Hiermit können sowohl Unter- als auch Überdehnungen erklärt

werden: Sie sind Ausdruck einer unscharfen Trennung von Begriffen.

Mit der Prototyptheorie kann auch die Unstabilität und vor allem das Wechseln der Merkmale kindlicher Begriffe erklärt werden. (vgl. ebd.)

Studien haben gezeigt, dass die Neuanwendung von Wörtern auf der Basis perzeptueller, emotionaler, funktionaler und lokativer Kriterien stattfindet (vgl. ebd.). Eine anregende Umgebung fördert daher die Wortbedeutungsentwicklung. Diese Tatsache sollte auch beim Lernen von Fremdsprachen berücksichtigt werden. Das Lernen von neuen Wörtern sollte erfahrungsreich sein und in einen möglichst authentischen Kontext eingebettet werden.

## Fragestellungen

- Was besagt die „Critical-Period-Hypothese“ und wie kann sie in Bezug auf das Lernen von Fremdsprachen gewertet werden?
  - Fortschreitende Abnahme von Plastizität des Gehirns
  - „Tuning Perioden“ nach Spitzer
- Wodurch unterscheiden sich Kindergartenkinder von erwachsenen Lernern?
- Welche Aspekte des Spracherwerbs sind für den Fremdsprachenfrühbeginn relevant?
  - Wortschatzkonstitution
  - Begriffsbildung

## Aktivitäten

### 1) Critical Period?

Lesen Sie den Text „Kognitive Entwicklung: Optimum-Age-Hypothese und Critical-Period-Hypothese“ sowie die kritischen Anmerkungen von Petra Pfitzer (2006, S. 51-56).

Wie sind diese Hypothesen zu bewerten?

Welche Rückschlüsse lassen sich aus Pfitzers Ergebnissen für den Fremdsprachenfrühbeginn ziehen?

## 2) Sprachlernverhalten von Kindern und Erwachsenen

Überlegen Sie in Gruppen von 4-5 Studierenden, inwiefern sich das Sprachlernverhalten von Kindern und Erwachsenen unterscheiden könnte.

Welche Vor- und Nachteile könnten die jeweiligen Unterschiede auf den Lernerfolg haben?

Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse anschließend den anderen SeminarteilnehmerInnen.

## 3) Merken neuer Wörter

Entwickeln Sie unter Nutzung von Kenntnissen zur Begriffsentwicklung in Kleingruppen Ideen, wie einem Kindergartenkind das Merken neuer Vokabeln erleichtert werden könnte.

### Literatur

- Blondin et al. (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin.
- Ellis, Gail/ Brewster, Jean/ Girard, Denis (2002): The Primary English Teacher´s guide. London(S.13-38).
- Europäische Kommission (1996): Weißbuch Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. URL:  
<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>
- Graf, Peter; Tellmann, Helmut (1997): Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa. Frankfurt a.M.
- Klippel, Friederike (2000) Englisch in der Grundschule. Berlin(S.15-18).
- Pfitzer, Petra (2006) Optimum-Age-Hypothese und Critical-Period-Hypothese. In: dies (Hrsg.). Kindgemäßes Fremdsprachenlernen. Zur Theorie und Praxis des Frühbeginns Englisch. Frankfurt a.M.
- Schmidt-Schönbein, Gisela (2001) Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern. In: Ders. Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin (S. 13; 27-43).
- Spitzer, Manfred (2002) Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Berlin.
- Szagan, Gisela (2000) Sprachentwicklung beim Kind. München.

# Baustein 3

## Konzeptionen von frühfremdsprachlichem Lernen

### Ziele

#### Einstellungen

- Fremdsprachenfrühbeginn im historischen Zusammenhang erfassen
- Eine begründete Einstellung zu Konzepten des Fremdsprachenfrühbeginns (insbesondere des ‚systematischen Fremdsprachenunterrichts‘ und des ‚Begegnungssprachenkonzeptes‘) entwickeln

#### Kenntnisse

- Grundlegende Kenntnisse über die Entwicklung frühen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland aneignen
- Entscheidende Merkmale exemplarischer Konzeptionen frühen Fremdsprachenlernens kennen:
  - Systematischer Fremdsprachenunterricht
  - Begegnungssprachenkonzept
  - Immersionsmodell
  - Ergebnisorientierter Fremdsprachenunterricht

#### Fähigkeiten

- Mit Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Konzeptionen frühen Fremdsprachenlernens argumentieren können
- Eine eigene (vorläufige) Konzeption frühen Fremdsprachenlernens für den Elementarbereich entwickeln und begründen können

### Inhaltliche Einführung

In freien Waldorfschulen wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts das Lernen von zwei Fremdsprachen ab Klasse eins zum festen Bestandteil des Schulprogramms. Begründet wurde dies mit dem Anliegen, „das Verbindende“ zwischen Menschen und Völkern bewusst zu pflegen (vgl. Elsner 2007). Erst in den 60er und 70er Jahren wurde die Debatte eines frühen Fremdsprachenunterrichts auch an regulären Grundschulen aktuell. Verbunden war dies mit den Empfehlungen des Europarates (1969) an die Mitgliedstaaten, „dass die wachsende politische, wirtschaftliche und kulturelle Verflechtung Europas den raschen, wirksamen Abbau der Sprachschranken erforderlich mache“ (Elsner 2007, S. 22). Die Bemühungen um einen früh einsetzenden Fremdsprachenunterricht wurden zudem gestützt durch die Ergebnisse der Hirnforschung, welche einen Beginn vor dem neunten Lebensjahr nahe legten (vgl. Baustein 2). Hieran anknüpfend dominierten auf didaktischer Ebene zunächst behavioristische Ansätze, die zu einer Unterrichtspraxis aus imitativem Lernen und mechanisch-konditionierten *pattern drills* führten.

Die ersten wissenschaftlich begleiteten Schulversuche zum Frühbeginn fanden in den 70er und 80er Jahren in Berlin, Hessen und in Niedersachsen statt.

Insbesondere interessierte die Frage nach Zeitgewinn und optimaler Nutzung des Kindesalters. Entsprechend war der Unterricht kindgemäß, hatte aber deutlichen Lehrgangskarakter (vgl. Elsner 2007, S. 23f). In Folge neuerer Forschungsergebnisse, die eine Kritik an Lennebergs *critical-period-Hypothese* auslösten (vgl. Baustein 2), wurde die Diskussion um einen frühen Fremdsprachenbeginn in den 80er und 90er Jahren erneut angeheizt. Der Zusammenschluss der europäischen Länder und die Forderung des Europarates nach einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit gaben nun neue Impulse für einen Fremdsprachenfrühbeginn. Es standen sich zwei Modelle gegenüber: der zielorientierte systematische Fremdsprachenunterricht vs. dem Begegnungssprachenkonzept. Im Folgenden werden diese Konzepte näher beschrieben und ergänzt durch das aus Kanada stammende Immersionsmodell. Die drei Konzeptionen beziehen sich zwar zunächst auf den Unterricht in der Grundschule, sind aber Grundlage für die Entwicklung neuer Konzeptionen für den Elementarbereich.

## Systematischer Fremdsprachenunterricht

Bei dieser Form des Fremdsprachenunterrichts steht der Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenz im Zentrum. Das frühe Fremdsprachenlernen wird als Teil eines Gesamtkonzeptes zum Lernen moderner Sprachen gesehen (vgl. Kessler 2007, S. 45), d.h. die sprachliche Progression steht im Vordergrund des Lernens. Entsprechend wird grundsätzlich von einer Fortführung des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe ausgegangen.

Das Konzept wird vor allem begründet mit dem Zeitgewinn, der durch einen früh einsetzenden,

zielorientierten Unterricht erreicht wird, sowie mit der Möglichkeit, früher weitere Sprachen lernen zu können. Trotz des Lehrgangscharakters betont Hellwig, dass dieser Ansatz „kindgerecht sein [soll] ohne zu überfordern und elementar-kommunikatives Sprachkönnen erreichen [soll], ohne leistungsorientiert zu sein“ (zitiert bei Kessler 2007, S. 45). Um dem Prinzip des Kindgerechten zu entsprechen, soll stets ein „kommunikativer Zusammenhang zwischen Sprache und konkreter Situation hergestellt werden“ (Sauer 1993 zitiert bei Kessler 2007, S. 45).

## Begegnungssprachenkonzept

Bei diesem Konzept stehen allgemeinpädagogische Ziele im Zentrum: Anstelle von fremdsprachlicher Kompetenz geht es um eine grundsätzliche Förderung sprachlicher Sensibilität und die Begegnung mit anderen Kulturen. Interkulturelle Erziehung ist einer der Kerninhalte des Begegnungssprachenkonzeptes (vgl. Baustein 5). Zudem steht es in engem Zusammenhang mit der Forderung nach einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit. Daher ist auch die Förderung von *Language Awareness* im Rahmen dieses Modells von großem Interesse (vgl. Baustein 4, 6). Auf spielerische Weise sollen Möglichkeiten der Kommunikation erprobt werden und gleichzeitig der Blick der Kinder auf ihre Muttersprache geschärft werden (vgl. Kessler 2007, S. 41).

Grundidee dabei ist es, dass Kinder Sprachen lernen sollten, die ihnen in ihrem direkten Umfeld begegnen. Ein solcher Kontakt mit Fremdsprachen kann entweder bedingt sein durch unmittelbare Grenz Nähe zu einem anderen Land, durch Kontakt mit fremdsprachigen Mitmenschen oder aber durch Berührungspunkte über das Medium Werbung. Entsprechend wird hier unterschieden zwischen Nachbarsprachen, Kontakt- bzw. Herkunftssprachen und Welt Sprachen (Kessler 2007, S. 41).

Allgemeingültig ist für das Begegnungssprachenkonzept, dass das Interesse und die Freude an Sprachen geweckt bzw. gefördert werden sollen und dass die Gleichwertigkeit aller

Sprachen und Kulturen herausgestellt wird. Auf diese Weise leistet die Begegnung mit Sprachen einen großen Beitrag zu interkultureller Erziehung (vgl. Baustein 5). Das Kultusministerium NRW forderte in diesem Zusammenhang: „Begegnung mit Sprachen [...] soll zum gegenseitigen Verstehen erziehen und dazu beitragen, daß bei den Kindern Vorurteile und ethnozentrische Denkweisen nicht entstehen“ (zitiert bei Kessler 2007, S. 41). Das Begegnungssprachenmodell fand ausgehend von Nordrhein-Westfalen und dem badischen Raum besonders in den 80er Jahren Verbreitung. In diesen Regionen bot es sich besonders durch die Grenzlage zu Frankreich an..

Aufgrund des allgemeinpädagogischen Ansatzes verfolgt das Begegnungssprachenmodell keine Weiterführung in der Sekundarstufe, sondern koppelt sich bewusst hiervon ab. Dies wird insbesondere damit begründet, dass eine bloße Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts den Bedürfnissen von Grundschulkindern, geschweige denn von Kindergartenkindern, methodisch und didaktisch nicht gerecht wird, zumal es nicht um das Ziel eines Erwerbs fremdsprachlicher Kompetenz gehe. Die Abkoppelung von der Sekundarstufe jedoch wurde wiederum zu einem häufigen Kritikpunkt von Gegnern der Konzeption, da hierdurch ein Bruch entsteht, der dem Prinzip der Kontinuität der Bildungsprozesse widerspricht (vgl. Baustein 4).

## Immersionsmodell

Das Modell der Immersion wurde in Kanada entwickelt, ausgelöst durch die unbefriedigenden Ergebnisse der dortigen Schüler im Französischen - Kanadas zweiter Amtssprache. Kernidee des immersiven Ansatzes ist das „Eintauchen“ in die fremde Sprache. Dem Lerner / der Lernerin wird ein „Sprachbad“ geboten, bei dem bewusst nicht die Sprache selbst zum Gegenstand gemacht wird. Vielmehr geht es stets um andere fachliche bzw. thematische Inhalte und die Sprache wird wie

„nebenbei“ gelernt. Das Modell ist entsprechend angelehnt an den natürlichen Spracherwerb. Je nachdem wie hoch der Anteil der Fremdsprache bei der Kommunikation ist, wird unterschieden zwischen *totaler Immersion* und *Teil-Immersion* (vgl. Kessler 2007, S. 46). Evaluationen in Kanada ergaben, dass das Modell der Immersion am erfolgreichsten ist, wenn es bereits im Kindergarten in Form der *early immersion* begonnen wird (vgl. Müller 2003 S. 66).

## Ergebnisorientierung

In Bezug auf den Englischunterricht in der Grundschule hat sich mittlerweile eine recht einheitliche Konzeption herauskristallisiert. Aus zeitlichen und finanziellen Gründen ist das Modell der *early immersion* nicht umsetzbar. Doch auch im Streit um die Frage, was geeigneter sei – Begegnungssprachenkonzeption oder systematischer Unterricht –, hat sich mittlerweile eine alternative Lösung gefunden. Angetrieben durch die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studie entstand die verstärkte Forderung nach sichtbaren und prüfbaren Ergebnissen von Unterricht. Dieser Forderung wurde das Begegnungssprachenkonzept nicht ausreichend gerecht, doch auch der systematische Unterricht erschien nicht geeignet, da er nicht genügend kindgemäß ausgerichtet war. An die Stelle beider Konzeptionen trat Ende der 90er Jahre die Konzeption der Ergebnisorientierung. Hierbei handelt es sich um eine Konzeption von Unterricht, die geprägt ist durch grundschulpädagogische Prinzipien einerseits und fremdsprachliche Zielsetzungen andererseits. Interkulturelle Erziehung ist hier nur noch ein kleineres Ziel neben der Ausrichtung auf sprachliche Progression. Hauptziel ist das Erreichen einer „elementaren Kommunikationsfähigkeit“. Damit einher geht auch der Wunsch innereuropäischer Vergleichs- und Konkurrenzfähigkeit. Spätestens seitdem deutschlandweit Englischunterricht ab Klasse 3 verpflichtend ist, werden auch die Lehr- und

Rahmenpläne sowie die didaktischen Handreichungen immer mehr aneinander angeglichen.

Welche Rückschlüsse aus dieser grundschulischen Entwicklung für die Arbeit im Elementarbereich zu ziehen sind, liegt momentan noch in der Hand der Frühpädagoginnen und -pädagogen. Bei der konzeptionellen Entscheidung sollte berücksichtigt werden, dass mit Ausnahme von Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen (hier beginnt der Englischunterricht schon in Klasse 1) zwischen einem möglichen Fremdsprachenlernen im Elementarbereich und dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ein zeitlicher Abstand von zwei Jahren entsteht.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die weitaus offenere und spielerisch ausgerichtete Organisation des Elementarbereiches zu nutzen für Elemente des Begegnungssprachenkonzeptes, welche im Rahmen der stärker ergebnisorientierten Schule zu kurz kommen. Hierzu zählen sowohl die Förderung von *Language Awareness* als auch *Intercultural Awareness* (vgl. Baustein 5, 6). Auch die Möglichkeit eines Kontaktes mit verschiedenen Sprachen neben Englisch (als erster schulischer Fremdsprache) kann sinnvoller Weise im Kindergarten geschehen. Besonders im Hinblick auf eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist eine solche Ausrichtung wünschenswert.

## Fragestellungen

- Welche ersten Ansätze des Fremdsprachenfrühbeginns gab es und wodurch waren diese charakterisiert?
  - Fremdsprachenfrühbeginn an Waldorfschulen
  - Behavioristische Ansätze (imitatives Lernen, *pattern drills*)
- Welche aktuelleren Konzepte gibt es, wodurch zeichnen sie sich aus?
  - systematischer Fremdsprachenunterricht
  - Begegnungssprachenkonzept
  - Immersionsmodell
  - Ergebnisorientierung

## Aktivitäten

### 1) Begegnung mit Systematik?

Setzen Sie sich mit dem von Heribert Rück entwickelten rheinland-pfälzischen Modell der Fremdsprachenvermittlung (Rück 1992, S. 109-110) auseinander und nehmen Sie kritisch hierzu Stellung. Halten Sie es für einen gelungenen Versuch begegnungssprachliche Elemente mit systematischen Anteilen zu verbinden? Ist dieses Modell für den Elementarbereich geeignet?

### 2) Wie geht es in der ersten Klasse weiter?

Um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sinnvoll zu gestalten, sollte Frühpädagoginnen und -pädagogen bekannt sein, nach welcher Konzeption in der Primarstufe weitergearbeitet wird. Vergleichen Sie exemplarisch folgende Auszüge der Rahmenpläne für Fremdsprachen in der Grundschule:

Rheinland-Pfalz: <http://grundschule.bildung-rp.de/rahmenplan/teilrahmenplan-fremdsprachen.html> → S.5-11

Baden-Württemberg: [http://www.bildung-staerkt-](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf)

[menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf) → S.68-71

Wo sind Vorstellungen von systematischem Unterricht, wo eher solche von begegnungssprachlichem Unterricht erkennbar?

### 3) Fremdsprachenkonzept für den Kindergarten

Welche Elemente aus den vorgestellten Konzeptionen frühen Fremdsprachenlernens sind ihres Erachtens geeignet für den Kindergarten? Stellen Sie Ihr persönliches Konzept für den Elementarbereich anhand eines Plakates vor.

Elsner, Daniela (2007) Ursprung und Entwicklung des Fachs Englisch in der Grundschule In: Dies.: Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Frankfurt/ Main: Peter Lang, S. 21-37

Kessler, Jörg (2007) Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Tübingen: Narr, S.23-54

Müller, Stefanie (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme. In: Huppertz, Norbert (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried: PAIS-Verlag, S.61-84

Pfitzer, Petra (2006) Konzepte des Frühbeginns. In: Dies. Kindgemäßes Fremdsprachenlernen. Zur Theorie und Praxis des Frühbeginns Englisch. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, S.101-112

# Baustein 4

## Begegnungssprachenmodelle

### Ziele

#### Einstellungen

- Eine begründete Meinung zu Begegnungssprachenmodellen entwickeln

#### Kenntnisse

- Wissen über Begegnungssprachenmodelle vertiefen in Bezug auf
  - Ziele
  - Inhalte
  - Praktische Umsetzung
  - Rolle des Lehrers

#### Fähigkeiten

- Möglichkeiten zur Übertragbarkeit des begegnungssprachlichen Ansatzes auf den Kindergarten entwickeln können

### Inhaltliche Einführung

Unter den Begriff „Begegnungssprachenmodell“ fällt einerseits die in NRW entstandene Konzeption ‚*Begegnung mit Sprachen*‘ und andererseits das Programm ‚*Lerne die Sprache des Nachbarn*‘, welches besonders im badischen Raum Verbreitung fand. Durch die grenznahe Lage wurden in beiden Regionen zahlreiche Austausche und Partnerschaften mit Frankreich zum Kernbestandteil der Konzeption.

Ausgangsidee ist es in beiden Fällen, die Begegnung mit den Sprachen zu fördern, die direkten Einfluss auf Kinder haben. Hierunter fallen Nachbarsprachen (hier: Französisch) und Kontaktsprachen sowie die Welt- und Umgebungssprache Englisch (vgl. Baustein 3). Man richtet sich bewusst gegen eine Trennung von „Ausgangs- und Zielsprache, von ‚Welt der Schule‘ und ‚Welt der Anwendung‘“ (Pelz 1993, S. 25). Lernen soll geprägt sein durch Authentizität und den tatsächlichen zweisprachigen Kontakt.

Bei der praktischen Umsetzung des Begegnungssprachenmodells wurde in den meisten Fällen auf eine wünschenswerte Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen verzichtet. Die meisten Schulen konzentrierten sich auf nur eine Sprache. Dies ergab eine Stichprobenbefragung Anfang der 90er Jahre (vgl. Bebermeier 1994, S. 46). Am häufigsten wurde Englisch in den Mittelpunkt gestellt, aber auch Französisch war in Gemeinden mit Städtepartnerschaften mit Frankreich häufiger vertreten. Geringer war die Zahl von Schulen mit dem Angebot Niederländisch, Italienisch, Türkisch oder Russisch. Das Modell wurde zunächst für die Grundschule entwickelt, lässt sich jedoch aufgrund

seiner konzeptionellen Offenheit ebenso auf den Kindergarten anwenden.

Ein Unterricht mit Lehrgangskarakter wird von Vertretern des Begegnungssprachenmodells grundsätzlich abgelehnt, weil dieser einer heterogenen Lernumgebung widerspräche. Eine feste Abfolge von Unterrichtssequenzen mit vorwegbestimmten Inhalten führe zu einer fachlichen, zeitlichen und thematischen Begrenzung. Auch Lehrpläne hätten die Tendenz zur Einengung, weshalb Hans Bebermeier höchstens Handreichungen für sinnvoll hält (vgl. Bebermeier 1994, S. 37). Er fordert stattdessen einen Paradigmenwechsel, bei dem „*das Interesse der Kinder an dem anderen, (fremd-)sprachliche Neugier und Freude am Umgang mit Sprachen*“ die Grundlage (ebd., S. 34) bilden. Eine solche Orientierung am Kind bedeutet für ihn auch die Notwendigkeit, sich gegen „*Fremdbestimmtes, auf weiterführende Schulen fixiertes oberflächliches Lernen [abzugrenzen]*“ (ebd., S. 36).

Entsprechend ist der planerische Anteil des Lehrers/ Erziehers sehr gering und höchstens zu verstehen als

- „Gestaltung der Lernumwelt (Klassenraum)
- Strukturierung von Situationen
- Bereitstellen von Materialien/ Medien
- Zusammenstellen möglicher bzw. angemessener fremdsprachlicher Elemente
- Überlegungen zum musisch-kreativen und handelnden Umgang mit der anderen Sprache“ (ebd., 1994, S. 49)

Die Begegnung mit Sprachen hat das Ziel:

- des Bewusstmachens der Gleichwertigkeit von Sprachen und Kulturen,

- des schärferen Erkennens der Erscheinungsformen der eigenen (Herkunfts-)Sprache,
- der Relativierung von Vorurteilen,
- der Entwicklung eines Gespürs für Artikulation und Intonation, Sprachrhythmus und Satzmelodie – einer Fremdsprache (ebd., S. 41)

Wenngleich die Begegnung mit Sprachen zu großen Teilen auch eine Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten bedeutet, ist Bebermeier in Bezug auf die Zielformulierung einer Erziehung zu *Intercultural Awareness* (vgl. Baustein 5) dennoch vorsichtig. Zumindest könne diese nicht ausschließlich im Rahmen von Unterricht erreicht werden (vgl. Bebermeier 1994, S. 41).

Da das Begegnungssprachenmodell besonders durch seine Offenheit charakterisiert ist, finden sich viele unterschiedliche Formen der praktischen Umsetzung. Neben einem rein fremdsprachlichen Unterricht gibt es ebenso fächerübergreifende und projektgebundene Ansätze. Thematische Felder bzw. *meaningful opportunities* können dabei z.B. folgende sein:

- Hello how are you
- Salut c'est moi
- From head to toe
- O là là, c'est chic!
- Pronti, via!
- Klaar von de start, af!
- Full breakfast
- Chez moi
- Buon viaggio
- Happy birthday
- The animals went in two by two

## Fragestellungen

- Wodurch sind Begegnungssprachenmodelle gekennzeichnet?
  - Ziele
  - Inhalte
  - Praktische Umsetzung
  - Rolle des Lehrers

## Übung

### 1) Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnungssprachenmodell

Teilen Sie das Seminar in zwei Gruppen aus Vertreterinnen und Vertretern des Konzepts eines *systematischen Fremdsprachenunterrichts* und solchen des *Begegnungssprachenmodells*. Sammeln Sie jeweils in Kleingruppen Argumente für Ihr Konzept. Überlegen Sie auch, was an ihrer Position kritisiert werden könnte. Wie können Sie auf kritische Einwände antworten? Wählen Sie pro Kleingruppe eine Vertreterin/ einen Vertreter, die/der anschließend in einer Plenumsdiskussion Ihren Standpunkt vertritt.

(vgl. Bebermeier 1994, S. 43)

Großer Wert wird darauf gelegt, Beispiele aus der Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen, ihre Beobachtungen und Entdeckungen in Bezug auf Fremdsprachen zu fördern. Fotos, Bilder und Zeitungsausschnitte, die etwas mit anderen Sprachen bzw. Kulturkreisen zu tun haben, werden gesammelt. Von den Kindern können hierzu Collagen erstellt werden usw.

Eva und Manfred Pelz fordern in Bezug auf das Fremdsprachenlernen die Berücksichtigung folgender Komponenten (vgl. Pelz 1993, S. 25):

- persönlichkeitsorientiert (Motivationsbezogenheit)
- kreativ (musische Ausrichtung)
- kommunikativ (emotionale Öffnung)
- funktional (Verzicht auf primär linguistische Progression)
- spielorientiert (holistisches Lernen)

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die Handlungsorientierung. Sie soll unter anderem durch die Arbeit mit Liedern, Spielen, Versen und Zungenbrechern erreicht werden. Als konkretes Beispiel für die praktische Umsetzung des Begegnungssprachenmodells kann der von Christiane Spielmann verfasste Text zur Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule dienen (vgl. Spielmann 1994). Die dort genannten spielerisch-kreativen Elemente sind ebenso im Kindergarten anwendbar.

- Bebermeier, Hans (1994) Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Hegele, Irmintraut, u.a.: Kinder begegnen Sprachen. Braunschweig: Westermann, S. 33-50
- Jacobi, Brunhilde; Kuhle, Christa (1997) Begegnung mit Sprachen: Lerngelegenheiten finden, Begegnungsphasen planen, authentische Materialien nutzen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Pelz, Manfred/ Pelz, E.: Lerne die Sprache des Nachbarn. Dimensionen eines Partnerschafts- und Begegnungsprogramms. In: Die Grundschule 12/1993, S.25-28.
- Rück, Heribert (1992) Bedeutet Sprachbegegnung in der Grundschule den Verzicht auf kommunikative Ergebnisse? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (nm), S.109-110
- Spielmann, Christiane (1994) Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule. In: Hegele, Irmintraut, u.a.: Kinder begegnen Sprachen. Braunschweig: Westermann, S.75-77

### Ziele

#### Einstellungen

- Eine offene und selbstbewusste Haltung gegenüber „Fremdem“ entwickeln
- Verständnis, Akzeptanz und Toleranz gegenüber kulturellen Besonderheiten und Unterschieden entwickeln
- Bereitschaft, sich gegenüber im Grundsatz anderen Menschenrechtsannahmen abzugrenzen
- Die Relevanz von Erziehung zu interkultureller Kompetenz erkennen

#### Kenntnisse

- Aufbau eines Grundlagenwissens zu *Intercultural Awareness* und interkultureller Erziehung
- Wichtige Verbindungsstellen von Sprache und Kultur benennen können
- Die fünf Dimensionen pragmatisch-kommunikativer Sprachverwendung (House 1996) kennen lernen
- Entwicklungsphasen zu *Intercultural Awareness* (Bennet 1993) kennen

#### Fähigkeiten

- Die eigenen Wertvorstellungen in Relation zu denen anderer Menschen setzen können
- Sprachliche Äußerungen im Hinblick auf ihre pragmatisch-kommunikative Dimension bewerten können
- Möglichkeiten kennen, um *Intercultural Awareness* im Kindergarten anzubahnen

### Inhaltliche Einführung

„Wer andere Kulturen nicht kennt, weiß nichts über die eigene“  
Goethe

Im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und Verflechtung fällt immer wieder der Begriff „interkulturelle Kompetenz“, mit dem meist allgemeine Integrationsziele verbunden werden. Im Folgenden wird der Begriff im Sinne von Roche (2006, S. 423) verwendet: „Interkulturelle Kompetenz bezeichnet zum einen [...] eine Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Kommunizieren, zum anderen das Lernziel von Integrations- und Unterrichtsmaßnahmen, die zu einem besseren Verständnis von interkulturellen Begegnungen führen sollen.“ Roche zufolge kann interkulturelle Kompetenz aus drei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden:

- als Globalisierungsinstrument, (Hierbei stehen politische und wirtschaftliche Interessen im Vordergrund: Eine möglichst reibungslose Kommunikation soll der Umsetzung wirtschaftlicher und politischer Interessen dienen.)
- als Integrationsinstrument, (Hierbei ist die politische und wirtschaftliche Zielsetzung gepaart mit bildungspolitischen Lehrzielsetzungen: Die möglichst reibungslose Kommunikation dient dabei dem Abbau interethnischer Spannungen bei der Integration

von Arbeitskräften innerhalb von Industriegesellschaften.)

- als Verstehens- und Lerninstrument, (Hierbei ist interkulturelle Kompetenz als Ergebnis eines hermeneutischen Prozesses der Auseinandersetzung mit Kultur definiert.)

Im Rahmen dieses Moduls ist „interkulturelle Kompetenz“ vor allem aus dem letztgenannten Blickwinkel heraus, nämlich als ein Verstehens- und Lerninstrument zu betrachten. Um diese Tatsache auch begrifflich von den vorher genannten Versionen abzugrenzen, wird im Folgenden der Terminus *Intercultural Awareness* verwendet.

Der Begriff „Kultur“ sollte verstanden werden als ein universelles, dynamisches Orientierungssystem, nach dem sich Individuen eines Kulturkreises richten. Sechs Kriterien sind für die Auseinandersetzung mit Kultur entscheidend (vgl. Porter und Samovar 1997, S. 13f):

- Kultur ist erlernt
- Kultur ist übertragbar
- Kultur ist dynamisch (verändert sich, Kulturverschmelzung ist möglich)
- Kultur ist selektiv
- Die verschiedenen Facetten von Kultur sind miteinander verbunden

- Kultur ist ethnozentrisch (dieser Aspekt sollte jedoch insofern relativiert werden, als Intercultural Awareness einen Wechsel hin zu einem pluralistischen Kulturbegriff anstrebt.)

Als „Kulturstandards“ werden die Formen des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die innerhalb eines Kulturkreises als „normal“, „selbstverständlich“, „typisch“ und „verbindlich“ gesehen werden (Sarter 2006, S. 103).

Kultur und Sprache sind eng miteinander verbunden. Dies zeigt sich unter anderem an den voneinander abweichenden Konnotationen von Wortpaaren aus unterschiedlichen Sprachen: Ein englischer Sprecher hat eine andere Vorstellung von dem Begriff „house“ als ein deutscher, französischer oder türkischer Sprecher (vgl. Shatliff 2005). Aus diesem Grund kann man „eine Sprache nur wirklich verstehen und mit ihr handeln, wenn man die „Lebensform“ begreift, deren Ausdruck diese Sprache ist“ (Bauer 2005). Die Kulturgebundenheit einer Sprache geht jedoch über spezifische Konnotationen hinaus. Auch in Bezug auf die Sprachverwendung gibt es kulturelle Besonderheiten. House unterscheidet zwischen fünf Dimensionen pragmatisch-kommunikativer Sprachverwendung (House 1996):

- Direktheit vs. Indirektheit
- Orientierung auf das Ich vs. Orientierung auf das Gegenüber
- Inhaltsorientierung vs. Adressatenorientierung
- Explizitheit vs. Implizitheit
- Ad-Hoc-Formulierung vs. sprachliche Routinen

Diese Gegenüberstellungen sind als Kontinua zu verstehen, wobei deutsche Muttersprachler sich eher am linken Pol bewegen und englische Sprecher zum Beispiel eher dem rechten zugeordnet sind. Zum besseren Verständnis dienen die Beispiele der Tabelle 5a im Anhang.

Durch die Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Besonderheiten sollte ein Prozess in Gang gesetzt werden, der die Entwicklung von *Intercultural Awareness* zum Ziel hat. Bennett hat ein Stufenmodell entwickelt, das die Phasen hin zu einer Entwicklung von Bi- und Multikulturalismus darstellt. Die einzelnen Phasen werden im Folgenden kurz dargestellt (vgl. Bennett 1993):

1. Verleugnung (Negieren kultureller Unterschiede, gutmütiges Stereotypisieren, oberflächliche Toleranzbekundungen, evtl. Absprechen von Menschlichkeit bei starken Außenseitern),
2. Widerstand (Anerkennung der Unterschiede, jedoch mit negativer Bewertung, je größer die Unterschiede, desto schlechter die Bewertung der anderen Kultur),
3. Abschwächung (Anerkennung oberflächlicher kultureller Unterschiede, Betonung der Gleichheit und der Gemeinsamkeiten, ethnozentrischer Blickwinkel bei der Betrachtung der Gemeinsamkeiten)

4. Akzeptanz (abweichende Verhaltensweisen werden geschätzt, Unterschiede werden als andere mögliche Lösungen gesehen)
5. Anpassung (Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten für interkulturelle Kommunikation, Einfühlungsvermögen, Wechseln des Bezugsrahmens)
6. Integration (Internalisierung der Bi- oder Multikulturellen Bezugsrahmen, loser Bezug des Individuums zur eigenen Kultur, Entwicklung einer „3. Perspektive“)

Es kann davon ausgegangen werden, dass nicht unbedingt alle Phasen durchlaufen werden müssen, um die letzte Stufe zu erreichen. Vielmehr erscheint die Möglichkeit des Überspringens verschiedener Phasen nahe liegend. Das Modell hilft jedoch, den Grad interkultureller Kompetenz einzuschätzen.

Interkulturelle Erziehung hat die Entwicklung von *Intercultural Awareness* zum Ziel. Bereits im Bereich der frühkindlichen Bildung ist es möglich, ein Entdecken, Erforschen, Verstehen, Akzeptieren und Tolerieren von kulturellen Besonderheiten zu fördern. Eine neutrale Haltung der Erzieherin ist dabei entscheidend. Wichtiges Anliegen sollte es sein, Vorurteile und Stereotype zu vermeiden und die jeweils andere Kultur möglichst weder im positiven noch im negativen Sinne zu bewerten.

Um schon im Kindergarten einen Weg hin zu einer integrativen Haltung zu entwickeln, kann an multikulturelle Gegebenheiten aus dem Umfeld der Kinder angeknüpft werden (international verbreitete Spielzeuge/ Lebensmittel aus anderen Ländern, Nachbarn/Freunde mit anderer Herkunft...). Darauf aufbauend können zahlreiche Erfahrungen mit anderen Kulturen durch die Erzieher angeleitet werden. Besonders Erfolg versprechend ist sicherlich der direkte Kontakt mit der anderen Kultur, etwa durch den Besuch dritter, die von ihrem Land und dem dortigen Leben berichten. Ähnliches gilt für Kooperationen mit zweisprachigen Kindergärten. Wo dies nicht möglich ist, können mittelbar über Fotos, Bilderbücher und Geschichten Erfahrungen mit anderen Kulturen initiiert werden. Fremdes Essen kann von den Kindern gekostet werden, Spiele aus anderen Ländern können kennen gelernt und Lieder anderer Sprachen gesungen werden.

Eine Möglichkeit, kulturelle Erfahrungen auf sprachlicher Ebene zu machen, wäre es, typische Begrüßungsformen verschiedener Länder und Sprachen kennen zu lernen und dabei auch non-verbale Aspekte mit einzubeziehen. (Beispiel: Händeschütteln in England und in Deutschland.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Redewendungen wie „es regnet Bindfäden“ oder „it’s raining cats and dogs“ einmal wörtlich zu nehmen, entsprechende Bilder hierzu zu malen und im Anschluss mit den Kindern über die unterschiedlichen Vorstellungen zu sprechen.

Auch die bereits angesprochenen verschiedenen Konnotationen von Begriffspaaren mehrerer Sprachen lassen sich bereits im Kindergarten erfahrbar machen. Die Kinder können hierzu zum Beispiel Häuser malen

und diese im Anschluss mit Bildern von Kindern aus anderen Ländern vergleichen (siehe Material 5b im Anhang).

## Fragestellungen

- Was ist Kultur?
- Was ist *Intercultural Awareness*?
  - a. Phasenmodell zur Entwicklung von Multikulturalismus nach Bennet
- Wie sind Kultur und Sprache miteinander verbunden?
  - b. Kulturspezifische Konnotationen
  - c. Dimensionen pragmatisch-kommunikativer Sprachverwendung nach House
- Welche Rolle nimmt die Erzieherin im Rahmen interkultureller Erziehung ein?
- Wie kann interkulturelle Erziehung aussehen?

## Aktivitäten

### 1) Typisch deutsch?

Die Seminarteilnehmer erhalten die Aufgabe, zu notieren, was ihrer Ansicht nach typisch deutsch ist. Die Ergebnisse werden verglichen und im Anschluss wird die Frage gestellt, zu wie viel Prozent sie sich selbst anhand der Kriterien als „deutsch“ definieren. Davon ausgehend wird diskutiert, was unter „Kultur“ zu verstehen ist und welche Inhalte zu interkultureller Erziehung gerechnet werden sollten. In diesem Zusammenhang sollte die Problematik der Vorurteile und Stereotype thematisiert werden. (vgl. Sarter 2006, S. 101f)

### 2) Woran denken Sie bei dem Begriff „Haus“?

Zeichnen Sie ein Haus, wie es in Ihrem Kulturkreis üblich ist. Vergleichen Sie Ihre Zeichnung mit den Zeichnungen Ihrer Mitstudierenden. Welche Gemeinsamkeiten/ Unterschiede können Sie feststellen? Betrachten Sie Ihre Zeichnungen mit denen im Anhang (5b). Überlegen Sie, welchen Einfluss der kulturelle Hintergrund auf Sprache haben kann und wie es entsprechend zu unterschiedlichen Konnotationen kommen kann.

### 3) Pragmatisch-kommunikative Sprachverwendung

Die Seminarteilnehmer/innen werten die Äußerungen aus Tabelle 5a (s. Anhang) anhand der Dimensionen pragmatisch-kommunikativer Sprachverwendung aus.

### 4) Intercultural Awareness im Elementarbereich!?

Analysieren Sie Sprachlehrwerke für den Primar- und Sekundarbereich im Hinblick auf die darin enthaltenen Ansätze zu interkulturellem Lernen. Diskutieren Sie deren Eignung für den Elementarbereich kritisch und entwickeln Sie gegebenenfalls eigene Ansätze, die für die Altersgruppe geeignet sind.

## Literatur

- Bauer, Siegfried (2005) Fremdsprachenunterricht als Komponente interkultureller Erziehung. In: Doyé; Peter (Hg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig: Westermann, S. 9-29.
- Bennett, M.J. (1993) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R.M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (2. Aufl., S. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- House, Juliane. (1996) Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp. Available: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>.
- Porter, R. & Samovar, L. (1997). An introduction to intercultural communication. In: Ders.: Intercultural communication: a reader. Belmont, Wadsworth, S. 5-26.
- Roche, Jörg (2006) Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo : Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt / Main: Peter Lang, S. 422-429.
- Sarter, Heidemarie (2006) Transkulturelles Wissen und Interkulturelles Können. In: Ders.: Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WBG, S. 100-118.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001) Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin: Cornelsen (S. 58-63).
- Shatliff, Barbara (2005) Englischunterricht in der Grundschule als Beitrag zur interkulturellen Erziehung. In: Doyé; Peter (Hg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig: Westermann, S. 140 -152.

# Baustein 6

## Language Awareness

### Ziele

#### Einstellungen

- Relevanz von *Language Awareness* für das Sprachenlernen erkennen
- Das eigene Bewusstsein für Sprache erweitern

#### Kenntnisse

- Hintergrund der *Language Awareness* Konzeption kennen lernen
- Inhalte und Ziele der Konzeption benennen können
- Übungen zur Förderung von *Language Awareness* im Kindergarten kennen

#### Fähigkeiten

- Methoden zur Förderung der *Language Awareness* im Elementarbereich einsetzen können

### Inhaltliche Einführung

*Language Awareness* ist ein Konzept, das in den 70er Jahren in Großbritannien entwickelt wurde. Der Bullock Report – „A Language for Life“ hatte dort 1975 gezeigt, dass im Bereich Englisch als Muttersprache großer Bedarf zur Verbesserung bestand (vgl. Bullock 1975). Im National Congress on Languages in Education wurde daraufhin der Begriff der *Language Awareness* geprägt. Das Konzept der *Language Awareness* kam in Deutschland zum ersten Mal in den 80er Jahren im Rahmen des Begegnungssprachenmodells in NRW zur Anwendung. 1992 wurde in Großbritannien die „Association for Language Awareness“ gegründet, welche regelmäßige Kongresse organisiert und die Zeitschrift „Language Awareness“ veröffentlicht.

Von dieser Organisation wurde der Begriff „*Language Awareness*“ definiert als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching, and language use.“ (ALA 2007). Einer der namhaftesten Vertreter, Eric Hamkins, stellte einen Lernzielkatalog für *Language Awareness* zusammen, der sich in die folgenden Bereiche untergliedert (Hawkins 1987 zitiert in: Schmidt-Schönbein 2001, S. 56f):

1. The forms of language  
This concerns such questions as: How do we communicate? How do spoken or written forms differ in English/ Spanish/ French?
2. The structure of language  
This concerns such questions as: What is a syllable/ a word/ a sentence? How is meaning conveyed by grammar?
3. The language in use

This concerns such questions as: How are ideas expressed by language? How do registers and languages differ?

4. Language acquisition (L1 and L2)  
This concerns such questions as: How important is adult dialogue for children? What are the main differences between first and second language acquisition?

Ziele der *Language Awareness* Konzeption sind (Luchtenberg 2006, S. 371):

- Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen
- Sprachanalyse (auch von Sprachgebrauch) anregen
- Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) erhalten oder wecken
- Offenheit für kulturelle Vielfalt entwickeln
- Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herstellen
- Sprachmanipulation und –missbrauch durchschauen lernen
- Metasprachliche Kommunikation initiieren

Klar zu trennen ist *Language Awareness* von Grammatikwissen. Es geht um die Bewusstmachung sprachlicher Fragestellungen, des Sprachgebrauchs sowie Reflektion über Sprache. Während Hawkins Zielsetzungen rein kognitiver Natur waren, wurden diese mittlerweile durch weitere Dimensionen zu einer umfassenderen Konzeption erweitert:

- a) Kognitive Dimension: Einsichten in Sprachmuster und dadurch verbessertes Regelwissen
- b) Affektive Dimension: Emotionen und Einstellungen in Bezug auf Sprache (u.a. Freude am Umgang mit Sprache, Sprachspielen)

- c) Soziale Dimension: Rolle der Sprache im Miteinander, Problem der Mehrsprachigkeit, Erfordernis der Toleranz
- d) Politische Dimension: Bewusstsein für das Manipulationspotenzial von Sprache
- e) Dimension der Performanz: Sprachliches Können: Was kann wann wie zu wem gesagt werden?

(vgl. Sauer 2006, S. 3)

Das Konzept der *Language Awareness* kann aufgrund des erforderlichen Abstraktionsgrades zunächst als

problematisch für den Fremdsprachenfrühbeginn gesehen werden (vgl. Pfitzer 2006, S. 107). Dennoch können besonders die affektive, soziale und performative Ebene auch schon im Kindergarten gefördert werden. Auch die in Baustein 5 vorgestellte Übung zu den verschiedenen Begriffskonzeptionen des Wortes „Haus“ ist in diesem Zusammenhang geeignet. Weitere methodische Vorschläge, die speziell auf den Elementarbereich ausgerichtet sind, können zum Beispiel bei Mayer und Viebrock (2005) gefunden werden (s. auch Anhang).

## Fragestellungen

- Entwicklung des Konzepts der *Language Awareness*
- Ziele des Konzeptes
- Dimensionen von *Language Awareness*
- Möglichkeiten zur Förderung von *Language Awareness* im Kindergarten

## Aktivitäten

### 1) Snow-drop

a) Versuchen Sie einen Namen für die in Anhang 6b gezeigte Blume zu finden, der besonders gut passt. Begründen Sie ihre Begriffsentscheidung. Vergleichen Sie ihre Namensgebung mit der anderer Studenten. Was fällt Ihnen auf?

b) Betrachten Sie die Tabelle in Anhang 6b. Was spiegeln die unterschiedlichen Begriffe für „Schneeglöckchen“ wider? Wie kommt es zu den Unterschieden?

Entwickeln Sie methodische Möglichkeiten, wie diese Form der Sprachbetrachtung auch im Kindergarten zur Förderung von *Language Awareness* genutzt werden kann.

### 2) Der Hund, der nicht bellen konnte

Schreiben Sie die Geschichte von Gianni Rodari (2005) so um, dass sie für die Förderung von *Language Awareness* im Kindergarten genutzt werden kann. Sie können dabei die Hinweise aus Anhang 6d zu Hilfe nehmen. Entwerfen Sie auch Bilder für die Schlüsselszenen der Geschichte.

### 3) Wo fühlst du deine Sprache? (vgl. Krumm 2001; Legutke 2002, S. 2)

Malen Sie sich selbst im Umriss und überlegen Sie sich, wo Sie welche ihrer Sprachen „fühlen“. Wählen Sie für jede Sprache eine geeignete Farbe und malen die entsprechenden Körperteile an.

## Literatur

- Association for Language Awareness (ALA) (2007). *Language Awareness defined*. Online: [http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm)
- Bullock, Sir Allan (1975). *A language for life*. London: Her Majesty's Stationary Office. Online-Version: <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs1/bullock.shtml>
- Essen, Arthur van (1996). *Language Awareness in a Historical, Pedagogical, and Research Perspective*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht, 7 (1), S.60-69
- Hawkins, Eric W. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva: Wien.
- Legutke, Michael (Hrsg.) (2002). *Mein Sprachenportfolio*. Frankfurt am Main: Diesterweg. Online: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/portfolio/download/Portfolio-Hessen.pdf>
- Luchtenberg, Sigrid (2006). *Language Awareness*. In: Jung, Udo : *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt / Main: Peter Lang (S.370-373).
- Mayer, Nikola; Viebrock, Britta (2005). *First Encounters: holism as central concept for experiencing foreign languages in kindergarten*. In: Penman, Christine (Hrsg.) (2005) *Holistic Approaches to Language Learning*. Frankfurt/ Main: Lang, S.157-171
- Rodari, Gianni (2005). *Il cane che non sapeva abbaiare - Der Hund, der nicht bellen konnte*. Online: Homepage des Instituts für Interkulturelle Kommunikation (IKK) [http://www.iik.ch/wordpress/downloads/maerli/italienisch/der\\_hund\\_der\\_nicht\\_bellen\\_konnte.pdf](http://www.iik.ch/wordpress/downloads/maerli/italienisch/der_hund_der_nicht_bellen_konnte.pdf)
- Sauer, Helmut (2006). *Über Sprache reden. „Language Awareness“ im Englischunterricht*. In: *Primary English 2006* (2). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001). *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen 2001, S.55-58

# Baustein 7

## Elementar- und Fremdsprachenpädagogik

### Ziele

#### Einstellungen

- Eine begründete Meinung zu der Vereinbarkeit von elementarpädagogischen mit fremdsprachendidaktischen Prinzipien entwickeln

#### Kenntnisse

- Grundlagenkenntnisse wiederholen und vertiefen in den Bereichen:
  - Lernvoraussetzungen von Kindergartenkindern
  - Konzeptionen von Frühfremdsprachlichem Lernen
  - Intercultural Awareness
  - Language Awareness
- Fremdsprachendidaktische Prinzipien kennen

#### Fähigkeiten

- Fremdsprachendidaktische Prinzipien mit elementarpädagogischen Leitlinien abgleichen können
- Grundlegende Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten anwenden können

### Inhaltliche Einführung

Dieser Baustein dient dazu, einen Überblick über die bereits erarbeiteten Inhalte und Zielsetzungen für den Fremdsprachenfrühbeginn im Kindergarten zu verschaffen.

Die zentralen Aspekte hierbei sind:

- Lernvoraussetzungen von Kindergartenkindern
- Konzeptionen von frühfremdsprachlichem Lernen

- Intercultural Awareness
- Language Awareness

Ein Vergleich der fremdsprachdidaktischen Prinzipien mit den pädagogischen Leitlinien für den Elementarbereich rundet den theoretischen Teil zur frühen Begegnung mit Fremdsprachen im Elementarbereich ab. Als Hilfestellung hierzu dienen die folgenden zwei Abschnitte:

### Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend förderte von 1999 bis 2006 die *Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder* (NQI), bei der es sich um einen länder- und trägerübergreifenden Forschungsverbund handelt. Der vom NQI entwickelte nationale Kriterienkatalog für die Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Tietze/Viernickel 2007, S 19f) kann als Grundlage für den Abgleich pädagogischer und fremdsprachendidaktischer Prinzipien dienen. Im Folgenden werden die dort genannten Einsichten in frühe Lern- und Bildungsprozesse zusammengefasst:

- Kinder sind aktive Lerner
- Kinder konstruieren Wissen und Bedeutung
- Kinder lernen in sozialen Zusammenhängen
- Kinder lernen durch spielerische Aktivität und aktives Spiel

- Emotionale Sicherheit und Zuwendung bieten die Basis für kindliche Lernprozesse und die Entwicklung des Selbst
- Kinder lernen durch Teilhabe und Aushandlung
- Kinder haben das Recht auf Anerkennung ihrer Individualität
- Die Erzieherin ist Gestalterin einer anregenden Lern- und Erfahrungsumwelt
- Die Erzieherin ist Dialogpartnerin und Impulsgeberin
- Die Kindertageseinrichtung sichert allen Kindern – unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status – Lern- und Entwicklungschancen
- Die pädagogische Arbeit orientiert sich an der Lebenswelt und am Bedarf von Kindern und ihren Familien

## Prinzipien frühen Fremdsprachenlernens

Bei Friederike Klippel (2000) werden die wichtigsten Prinzipien frühen Fremdsprachenlernens als „ABC guten Unterrichts“ stichpunktartig zusammengefasst :

Abwechslung	Handlungsorientiertes Lernen	Projekte
Anschauung	Handpuppen	Quatsch
Bewegung	Induktives Lernen	Routinen
Chorsprechen	Interkulturelles Lernen	Spielerisches Lernen
Dialog	Jahreszeiten	Texte
Einsprachigkeit	Kreativität	Übersetzung
Fantasie	Lieder	Vorbild
Feedback	Medien	Wiederholen
Flexibilität	Narratives Prinzip	Youth Culture
Gefühle	Öffnung des Klassenzimmers	Ziel und Zweck

Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Prinzipien kurz erläutert:

### 1. Handlungsorientierung

Handlungsorientierung im Zusammenhang mit frühem Fremdsprachenlernen bedeutet, dass die Kinder durch eigenes Handeln innerhalb von möglichst authentischen Situationen zu fremdsprachlicher Handlungskompetenz geführt werden. Insbesondere in der Anfangsphase des Lernens bedeutet Handlungsorientierung jedoch nicht, dass die Kinder zum Sprechen genötigt werden, sondern vielmehr, dass die Sprachrezeption gefördert wird. Erwiesenermaßen benötigen Kinder, ähnlich wie im Erstspracherwerb, Zeit, um den sprachlichen Input zu

verarbeiten, bevor sie zur Sprachproduktion bereit sind (vgl. Elsner 2007, S. 49). Es wird hierbei von einer so genannten ‚silent period‘ gesprochen. Diese kann den Kindern zum Beispiel durch Methoden wie TPR (total physical response) gewährt werden, wo Begriffe mit Gesten verknüpft werden und die Kinder die Möglichkeit erhalten, non-verbal zu reagieren (vgl. Asher 1977). Zur methodischen Umsetzung zählen weiterhin kreative, gestalterische, instrumentell akzentuierte, bewegungsbetonte und partnerorientierte Verfahren (vgl. Gehring 2002, S. 11)

### 2. Ganzheitlichkeit

Bei diesem Prinzip wird Lernen verstanden als „ein einheitlicher, zusammenhängender Erlebnisprozess, an dem der Lerner aktiv beteiligt ist. Der Lerngegenstand wird dabei erst in seiner Gesamtheit ‚erlebt‘, bevor er in Einzelteilen erfassbar gemacht wird.“ (Elsner 2007, S. 50). Ganzheitlichkeit bezieht

sich aber ebenso auf den lernenden Menschen selbst. Die Kinder sollen auf den verschiedenen Sinnesebenen angesprochen werden und durch die Integration von musisch-kreativen Elementen mit ihrem ganzen Wesen am Lernprozess teilhaben.

### 3. Spielerisches Lernen

Spielerisches Lernen ermöglicht eine ganzheitliche, kindgemäße Verarbeitung von Sprache. Spielerisches Lernen wie die Arbeit mit Rollenspielen oder Sprachspielen ist sinnlich und lustbetont. Spielerisches Lernen findet implizit statt und ist vom

Ansatz her frei von Leistungsdruck. Dies erhöht die Übungsintensität und trägt zu einem entdeckenden, forschenden und experimentellen Umgang mit der Fremdsprache bei.

### 4. Anschaulichkeit

Für einen positiven Lerneffekt sollte die Fremdsprache als Hauptverständigungsmittel dienen. Da dies insbesondere in der Anfangsphase zu Verständigungsschwierigkeiten führen kann, darf Einsprachigkeit jedoch nicht als Dogma verstanden werden. Vielmehr muss dafür gesorgt werden, dass ein großes Maß an Anschaulichkeit durch die

Verwendung von authentischen Materialien, wie Bildern, Fotos und Realien erreicht wird. Das Anschauungsmaterial hilft bei der Bedeutungskonstruktion und zudem werden verschiedene Wahrnehmungskanäle für die unterschiedlichen Lernertypen angesprochen (vgl. Elsner 2007, S. 52).

## 5. Methodenvielfalt

Die Dauer der Konzentrationsfähigkeit ist bei Kindergartenkindern noch begrenzt. Je abwechslungsreicher das Lernen gestaltet wird, desto aufmerksamer können sie der Fröhpädagogin folgen.

Eine solche Vielfalt kann z.B. gewährleistet werden durch den Einsatz von Reimen, Liedern, *Chants*, Spielen, Handpuppen, Geschichten und Bilderbüchern.

### Fragestellungen

- - Wiederholung der Inhalte des Theorieteils:
  - Lernvoraussetzungen von Kindergartenkindern
  - Konzeptionen von Frühfremdsprachlichem Lernen
  - Intercultural Awareness
  - Language Awareness
- - Prinzipien der Elementardidaktik
- - Prinzipien des Fremdsprachenfröhbegins

### Aktivitäten

#### 1) Wiederholung bisheriger Seminarinhalte

Teilen Sie sich in 5 Gruppen auf und sammeln Sie auf Plakaten die Schlüsselinhalt zu einem der folgenden Themen:

Lernvoraussetzungen von Kindergartenkindern

Begegnungssprachenmodell

systematischer im Vergleich zu ergebnisorientiertem Fremdsprachenunterricht

Intercultural Awareness

Language Awareness

Hängen Sie die Plakate auf und sehen Sie sich die Ergebnisse der anderen Gruppen an. Nehmen Sie Stellung zu den Gruppenarbeiten. Würden Sie weitere Informationen ergänzen? Sind Fragen zu einzelnen Themen offen geblieben?

#### 2) Prinzipienvergleich

Sehen Sie sich die vom NQI genannten Kriterien früher Lern- und Bildungsprozesse im Elementarbereich (Tietze / Viernickel 2007, S. 19f) an und setzen diese in Beziehung zu den Prinzipien des Fremdsprachenfröhbegins. Ordnen Sie die jeweiligen Entsprechungen in Form einer Tabelle an. Finden Sie zu jedem Kriterium des NQI eine Umsetzungsmöglichkeit für das frühe Fremdsprachenlernen?

#### 3) Theoretische Ergebnisse zum Fremdsprachenfröhbeginn

Im Verlauf der vorangegangenen Sitzungen haben Sie sich grundlegendes Theoriewissen zum Fremdsprachenfröhbeginn angeeignet.

- a) Fassen Sie in Kleingruppen Ihr angeeignetes Wissen zum Fremdsprachenfröhbeginn zusammen und stellen Sie in Form von Mindmaps dar, welches die wichtigsten Erkenntnisse für Sie sind.
- b) Überlegen Sie sich, wie die Inhalte Ihres Mindmaps in der Praxis zum Tragen kommen können und entwerfen Sie eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit für den Elementarbereich (beispielhafte Aktivitäten).

### Literatur

- Elsner, Daniela (2007) Methodisch didaktische Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens. In: Ders.: Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Frankfurt/ Main: Peter Lang (S. 48-52)
- Klippel, Friederike (2000) Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen (S.28-39)
- Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007) Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3.Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor (S.15-17)
- Winter, Eva (2003) Methodische Prinzipien der frühen Sprachvermittlung. Huppertz, Norbert (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried: PAIS-Verlag

# Baustein 8

## Fremd- und zweisprachige Bilderbücher und Geschichten

### Ziele

#### Einstellungen

- Sich der grundsätzlichen Bedeutsamkeit von Literacy-Arbeit im Kindergarten bewusst werden
- Das Potenzial von Geschichten und Bilderbüchern für die frühe Begegnung mit Fremdsprachen im Kindergarten einschätzen können

#### Kenntnisse

- Unterschiedliche Typen von Bilderbüchern im Zusammenhang mit interkulturellem und fremdsprachlichem Lernen kennen lernen
- Kriterien für die Auswahl geeigneter Geschichten und Bilderbücher kennen
- Entscheidende Aspekte für das Vortragen von Geschichten benennen können

#### Fähigkeiten

- Geschichten für den fremdsprachlichen Einsatz im Kindergarten adaptieren können, d.h. Möglichkeiten kennen, um sprachliche Schwierigkeiten zu überbrücken und um den Inhalt der jeweiligen Geschichte an die Bedürfnisse der Altersgruppe anzupassen
- Beim Erzählen wichtige Inhalte unterstützen können durch den Einsatz von Mimik, Gestik und Stimme
- Methoden anwenden können, um die Kinder an der Erarbeitung von Geschichten zu beteiligen (Bsp.: Total physical response, Geschichten nachspielen, Inhalte künstlerisch umsetzen etc.)

### Inhaltliche Einführung

„Once upon a time...’: magic words which open the door into new worlds where anything is possible because the normal rules of logic do not apply; worlds where children (of all ages) can let their imaginations loose in a framework of safe familiarity. And, once those words have been spoken, there must be few people who can resist the fascination as they are drawn deeper into the web of the story.”

(Wright 1995, zitiert in: Schmidt-Schönbein 2001, S. 106)

Das im obigen Zitat beschriebene Potenzial von Geschichten sollte für die frühe Begegnung mit Fremdsprachen genutzt werden. Die Wirksamkeit von Geschichten entsteht in besonderer Weise im Erzählen. Stimme, Gestik und Mimik vergegenwärtigen ein Geschehen, in das die Zuhörenden hineingezogen werden. Über Prozesse der Identifikation mit den Protagonisten werden Perspektiven, Haltungen, Wissensbestände übernommen, die den Horizont der Zuhörenden erweitern. Gleichzeitig schult der Umgang mit Geschichten die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit. Bezogen auf fremdsprachliche Texte ist besonders der authentische, bedeutungsvolle sprachliche Input hervorzuheben.

Geschichten sind schon immer eng mit der kulturellen Identität von Gemeinschaften verknüpft. Sie enthalten

grundsätzlich zumindest einzelne der folgenden Aspekte (vgl. Schmidt-Schönbein 2001, S. 105):

- Vorstellungen, sich die Welt zu erklären
- Entwürfe zur Bewältigung von Lebensproblemen
- Angebote zur Identifikation mit Leitfiguren
- Warnungen, was passiert, wenn man innerhalb der Wertvorstellungen einer kulturellen Gemeinschaft die falsche Wahl trifft

Darüber hinaus geben Bilderbücher, da sie von Erwachsenen für Kinder gekauft werden, Aufschluss über deren Kulturverständnis, sowie über deren Bild von Kindern (vgl. Ulich, Oberhuemer, Reidelhuber 2005, S. 293).

Im Zusammenhang mit fremdsprachlichem sowie interkulturellem Lernen kann je nach Inhalt und Sprache unterschieden werden zwischen mehreren Arten von Bilderbüchern:

- a) Fremdsprachige Bilderbücher aus anderen Ländern
- b) Zweisprachige Bilderbücher
- c) Bilderbücher über Fremde/s
- d) Bilderbücher aus fernen Ländern
- e) Bilderbücher der Migrationsliteratur

Während europäische Mehrheitssprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch häufiger Eingang finden in den Elementbereich, besteht bei Minderheitensprachen häufig „Berührungsangst“ von Seiten der Frühpädagoginnen (vgl. Rösch 1997, S. 77). Diese ist vor allem begründet durch mangelnde Sprach- und Methodenkenntnisse.

Bilderbüchern und Geschichten in Migrantensprachen können jedoch auf sehr sinnvolle Weise genutzt werden. Durch ihren Einbezug in den

Kindergartenalltag erhalten diese Sprachen eine Wertschätzung, die ihnen sonst nicht widerfährt. Oftmals begegnet den Kindern in ihrem Umfeld eine eher abwertende Haltung gegenüber Minderheitensprachen. Durch den Einbezug fremd- oder zweisprachiger Bücher können dieser Einstellung positive Impulse entgegengesetzt werden. Indem die Kinder erfahren, dass sie in einem Bereich mehr wissen als die Pädagogin bzw. die anderen Kinder und dass das jeweilige fremdsprachige Buch etwas Besonderes ist, kann eine positivere Einstellung der Kinder zu sich selbst, ihrer Familie, Kultur und Sprache entwickelt werden. Darüber hinaus liefern derartige Bilderbücher einen Gesprächsanlass zum sprachlichen und kulturellen Austausch mit den Eltern (vgl. Ulich, Oberhuemer, Reidelhuber 2005, S. 294).

## Auswahl- und Beurteilungskriterien von Bilderbüchern

Bei der Auswahl von geeigneten Bilderbüchern sollten verschiedene Kriterien herangezogen werden, einerseits in Bezug auf die Sprache und andererseits in Bezug auf ihre Eignung für interkulturelles Lernen.

An dieser Stelle werden hiervon nur die wichtigsten Kriterien zusammengefasst (vgl. Niemann 2002, S. 18/ Rösch 1997, S. 24f.):

### Kriterien zur allgemeinen Eignung:

- Ist das Thema/ die Darstellung für Kindergartenkinder interessant und bedeutsam?
- Kann die Freude am Umgang mit Büchern vertieft werden?
- Wie ist die ästhetische Wirkung der Bilder?
- Sind die Illustrationen aussagekräftig?
- In welchem Verhältnis stehen Text und Bild zueinander?
- Sind die Illustrationen geeignet um das Buch mit der ganzen Gruppe zu betrachten?

### Kriterien in Bezug auf Sprache:

- Wie ist der Textumfang zu bewerten?
- Kann der Text so verwendet werden, wie er vorliegt, oder ist es sinnvoller, frei zu erzählen und vorrangig auf die Bilder einzugehen?
- Unterstützen die Illustrationen das Textverständnis?
- Bietet die Handlung Sprechansätze, bei denen Wortschatz und/ oder Syntax altersgemäß eingeführt, vertieft oder weiterentwickelt werden?
- Fordert das Buch zum freien Sprechen auf?
- Können einzelne Szenen auch bei geringen Sprachkenntnissen spielerisch dargestellt werden?

### Kriterien in Bezug auf Intercultural Awareness:

- Werden interkulturell relevante Aspekte behandelt?
- Regt das Buch an zur Offenheit gegenüber anderen Kulturen, Lebensweisen und Menschen?
- Unterstützt die Geschichte gegenseitiges Fremdverstehen?
- Wie wird Verschiedenheit konstruiert? Spielen dabei Stereotypen, Vorurteile, Ethnisierung oder Kulturalisierung eine Rolle?
- Enthält die Geschichte interethnische Begegnungssituationen? Wie sind diese gestaltet?
- Leistet die Geschichte einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion?

Ulich, Oberhuemer und Reidelhuber (2005) geben zahlreiche Anregungen, wie Fremd- und zweisprachige Bilderbücher im Kindergarten eingesetzt werden können (vgl. ebd. S. 295f.). Einer der ersten Impulse sollte es sein, die Kinder zu fragen, wie die jeweilige Geschichte „gelesen“ werden kann, auch wenn man sie nicht direkt versteht. Die Kinder erhalten so die

Möglichkeit, selbst Vorschläge zu machen (Bilder anschauen, fremdsprachige Familienmitglieder/ Bekannte fragen).

Zur Auseinandersetzung mit dem Buch bieten sich folgende Möglichkeiten:

- ein muttersprachliches Kind stellt das Buch vor, nachdem es dies zuvor mit nach Hause nehmen durfte

- ein/e Muttersprachler/in aus dem Familien- oder Bekanntenkreis liest das Buch vor
- die Frühpädagogin stellt das Buch vor (evtl. unter Zuhilfenahme einer Sprach-CD)

Bei der Beschäftigung mit dem Buch kann zunächst das Besondere an diesem Buch hervorgehoben werden und gegebenenfalls auch das abweichende Schriftbild von den Kindern begutachtet werden. Wünschenswert ist die bei Rösch zitierte Sprachlernerfahrung eines Kindes, dass „man auch in einer fremden Sprache viel verstehen kann, wenn man genau zuhört“ (Rösch 1997, S. 81). Weiterhin sollten die Kinder angeregt werden, eigene fremdsprachliche

Bücher mitzubringen. Eine Thematisierung auf dem Elternabend kann die Eltern anregen, sich zu engagieren und beispielsweise bei Übersetzungen zu helfen.

Bei der Arbeit mit zweisprachigen Büchern bestehen je nach Sprachstand der Kinder und Anwesenheit von Muttersprachlern in der Gruppe folgenden Möglichkeiten:

- Die parallele Beschäftigung mit beiden Sprachen
- Das Hinführen vom Deutschen zur Fremdsprache
- Ein Herangehen von der Fremdsprache zum Deutschen

## Vortragen von Geschichten

Beim Erzählen von Geschichten ist der Einsatz von Mimik, Gestik und Körpersprache von großer Bedeutung. Während die leibliche Sprache schon das Verständnis von Geschichten in deutscher Sprache unterstützt, ist sie bei fremdsprachlichen Erzählungen von noch größerer Bedeutung. Auch der Einsatz von

Realien ist zum besseren Verständnis von großem Wert.

Im Folgenden werden weitere Aspekte zusammengefasst, die es nach Friederike Klippel (2000) sowohl beim freien Erzählen (*Storytelling*) als auch beim Vorlesen zu beachten gilt:

### Vorbereitung

- Für ein gelungenes Erzählen von Geschichten muss der Erzähler die Geschichte gut kennen, mit allen inhaltlichen Schritten vertraut sein und Kernsätze genau im Kopf haben. Das freie Erzählen der jeweiligen Geschichte sollte vorher eingeübt worden sein. Dazu empfiehlt sich ein zweischrittiges Vorgehen: Im ersten Schritt liegt die Konzentration auf dem Handlungsfaden und im zweiten Schritt werden Mimik, Gestik und Stimmführung daran angepasst.

### Verändern der Geschichte

- Inhalt und Sprache sollten der Zielgruppe entsprechen, daher müssen gegebenenfalls Änderungen bzw. Vereinfachungen vorgenommen werden (Erarbeitung eines Paralleltextes). Es ist nicht notwendig, dass die Kinder jedes einzelne Wort verstehen, jedoch sollte die Geschichte als Ganzes verstanden werden.

### Neugier und Spannung wecken

- Bevor mit dem Erzählen begonnen wird, sollte von der Erzieherin eine freudig gespannte Atmosphäre geschaffen werden. Die Einstimmung auf die Geschichte kann z.B. mit einem Erzähltableau stattfinden. (Garantiert erzählen lernen, genaue Angaben bei J.H. per mail erfragen)

### Ein starker Anfang und ein starker Abgang

- Die ersten Sätze der Geschichte sollten ebenso wie das Ende klar und packend sein, um die Kinder für die Handlung zu begeistern und die Geschichte abzurunden.

### Interaktion mit den Zuhörern

- Anhand der Reaktionen der Kinder kann festgestellt werden, ob die Geschichte bei ihnen „ankommt“. Eventuell muss das Erzähltempo angepasst werden, andere Formulierungen müssen gewählt, Aussagen durch zusätzliche Gesten unterstrichen werden. Die Kinder können mit in das Erzählen eingebunden werden, indem sie beispielsweise wiederkehrende Aussagen nachsprechen, diese selbst liefern oder die Erzählung mit Geräuschen oder Gesten begleiten. „Je mehr die Kinder in die Geschichte eingebunden werden, umso nachhaltiger werden sie lernen.“ (Klippel 2000)

### Stimme des Erzählers

- Durch das Verändern der Stimmlage, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit während des Erzählens kann die Aufmerksamkeit der Kinder für die Geschichte gebündelt werden.

## Handlungsvorschläge im Zusammenhang mit Bilderbüchern/ Geschichten

- Übung: Spring auf, wenn dein Wort kommt (vgl. Klippel 2000, S.182),
- rhythmisches Sprechen einzelner Passagen,
- bei kulturellen Inhalten: Parallelen suchen in der eigenen Kultur,
- Wie könnte es weitergehen? - Die Geschichte (auf Deutsch) weiterspinnen,
- Figuren zur Geschichte basteln und diese hiermit nachspielen,
- pantomimisches Nachspielen der Geschichte,
- eine Bilderbuchausstellung gestalten (u.a. mit Farbkopien und Kinderzeichnungen zum Buch),
- eigene Bilderbücher konzipieren und umsetzen (vgl. Niemann 2002, S. 26f)

### Aktivitäten

#### 1) Erzähltraditionen

Erinnern Sie sich daran, wie Ihnen jemand in Ihrer Kindheit Geschichten erzählt oder vorgelesen hat?

Tauschen Sie sich mit Ihren Mitstudierenden in Bezug auf die Erzählumstände aus:

In welcher Umgebung geschah das Erzählen/Vorlesen?

Wurde frei erzählt oder wurden Bilder als Unterstützung hinzugezogen?

Wurde mit verstellter Stimme erzählt/gelesen?

Wie wurde Mimik, Gestik und Körpersprache eingesetzt?

Wurde über die Geschichte gesprochen?

Welche persönlichen Gefühle verbinden Sie mit der Erzählsituation?

#### 2) Mehrsprachige Bücher mit CDs

Hören Sie jeweils den Text der ersten zwei Seiten des Buches „Arthur und Anton“ von Sibylle Hammer (2005) in den sechs Fremdsprachen der beiliegenden CD.

Können Sie einzelne Informationen verstehen?

Welche Bedeutung haben die Bilder beim Verstehen der Geschichte?

Wie wirken die unterschiedlichen Sprachen und deren Vergleich auf Sie?

Wie schätzen Sie die Geschichte in Bezug auf ihre Eignung für den Elementarbereich ein (sowohl sprachlich als auch inhaltlich)?

#### 3) Bilderbuch bewerten

Wählen Sie ein fremd- oder zweisprachiges Bilderbuch aus und verschaffen sich zunächst einen ersten spontanen Eindruck. Werten Sie das Buch dann anhand der oben genannten Kriterien aus und ergänzen diese gegebenenfalls durch eigene Kriterien. Wie würden Sie das Buch für den Einsatz im Kindergarten bewerten?

#### 4) Adaption

Bearbeiten Sie einen Bilderbuchtext so, dass Sie ihn im Elementarbereich zum interkulturellen und/oder sprachlichen Lernen einsetzen können.

Wie könnten Sie Schlüsselwörter vorentlasten?

Welche Hilfsmittel würden Sie verwenden um die Geschichte Kindergartenkindern verständlich zu machen?

Üben Sie das Vortragen der Geschichte in Kleingruppen.

### Literatur

- Hammer, Sibylle (2005) Arthur und Anton. München: Hauser und Schlieker Verlag für mehrsprachige Kinderbücher.
- Klippel, Friederike (2000) Geschichten hören und erzählen. In: Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.159-195.
- Niemann, Heide (2002) Mit Bilderbüchern Englisch lernen. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Rösch, Heidi (1997) Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verla Hohengehren.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001) Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin: Cornelsen, Kapitel V.
- Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Reidelhuber, A. (Hrsg.) (2005) Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. 6.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S.293ff.
- Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Soltendieck, M. (Hrsg.) (2005) Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

### Ziele

#### Einstellungen

- Das Potenzial von Liedern und Reimen für die frühe Begegnung mit Fremdsprachen im Elementarbereich einschätzen können

#### Kenntnisse

- Die Relevanz authentischen Materials für das Fremdsprachenlernen benennen können
- Aneignung eines geeigneten Fundus unterschiedlicher Reime und Lieder für den Fremdsprachenfrühbeginn im Elementarbereich
- Kriterien für die Auswahl geeigneter Lieder und Reime kennen
- Techniken zum Auswendiglernen von Liedern und Reimen kennen

#### Fähigkeiten

- Lieder und Reime mit Unterstützung von Mimik, Gestik und weiteren Semantisierungshilfen (Bildern, Skizzen, Realien) einführen und vortragen können
- Verschiedene Techniken des „Verfolgungssprechens“ anwenden können
- Lieder und Reime in elementarpädagogisch-alltägliche Arbeits-, Lern- und Spielsituationen einbauen können

### Inhaltliche Einführung

Eine der entscheidenden Forderungen der modernen Fremdsprachendidaktik ist diejenige nach größtmöglicher Authentizität. Authentizität besteht aus zwei Aspekten: „*authentic meaningful language sowie context embedded language*“ (Rüschhoff 2003, S. 7). Das heißt, Authentizität wird einerseits erreicht durch die Verwendung realer Materialien aus dem muttersprachlichen Raum und andererseits durch das Schaffen „echter“, sinnerfüllter Lernkontexte. Gelingt es, eine Lernsituation authentisch zu gestalten, so wird die Anwendung der gelernten Inhalte in einer realen Situation wesentlich leichter fallen, als dies bei einer künstlicheren Lernumgebung der Fall wäre.

In Bezug auf geeignetes Lernmaterial hat der Fremdsprachenfrühbeginn im Elementarbereich einen klaren Vorteil gegenüber der Grundschule. Während sich in der Grundschule das Problem ergibt, dass authentische Medien aus anderen Ländern für die Schüler entweder sprachlich zu schwierig, oder aber nicht altersgemäß sind, entfällt diese Schwierigkeit im

Kindergarten weitgehend. Material, welches für muttersprachliche Kinder konzipiert wird, enthält in dieser Altersgruppe meist einfache sprachliche Strukturen, die auch für das Erlernen als Fremdsprachler geeignet sind.

In jeder Fremdsprache lässt sich zum Beispiel eine Vielzahl geeigneter, authentischer Reime und Lieder für den Elementarbereich finden. Im englischsprachigen Raum sind diese meist unter den Begriffen *Nursery Songs* und *Rhymes* zusammengefasst. Der Einsatz von Liedern und Reimen vermittelt nicht nur Authentizität, sondern ermöglicht auch ein ganzheitliches, kindgemäßes Lernen. Ästhetisches Empfinden (Reim und Rhythmus) und emotionale Beteiligung (z.B. Gefühle gestisch-mimisch begleiten) werden gefördert. Sowohl auf der Ebene des sprachlichen als auch des kulturellen Lernens hat der Einsatz von Liedern und Reimen zahlreiche Vorteile, die im Folgenden zusammengefasst werden:

### Unterstützung des Sprachenlernens

Beim Singen und beim Sprechen von Reimen benutzen die Kinder die Sprache gemeinsam in der Gruppe. So werden eventuelle Hemmungen abgebaut, sich in der Fremdsprache zu äußern. Liedmelodie und vor allem Rhythmus bieten den Kindern Halt. Auch beim Sprechen von Reimen fällt Kindern die

Rhythmisierung leicht und kann durch Klatschen und rhythmische Bewegungen angebahnt und unterstützt werden. Anhand von Liedern und Reimen können Intonation und Aussprache wie „nebenbei“ gelernt werden. Das auswendige Sprechen zusammenhängender Texte ist eine geeignete

Vorübung für das freie Artikulieren (vgl. Waas, Hamm 2004, S. 97).

Durch häufig vorhandene Wiederholungen wird der neue Wortschatz darüber hinaus einprägsam geübt. Vielfach kann das neue Vokabular durch bedeutungsvermittelnde Bewegungen verständlich

unterlegt werden. So genannte Bewegungslieder oder *Action songs* sind sogar speziell darauf ausgerichtet, Sprache und Bewegung aneinander zu koppeln. Auch beim Einsatz von Fingerspielen ist diese Koppelung gegeben (siehe Beispiele im Anhang) (vgl. Klippel 2000, S. 196).

## Einführung in die fremde Kultur

Fremdsprachliche Lieder sind Teil der jeweils anderen Kultur. Sie bieten den Kindern einen Eindruck fremder Klänge und Rhythmen und vermitteln Vielfalt auf sprachlicher, musikalischer und inhaltlicher Ebene. Für interkulturelles Lernen bietet es sich zum Beispiel

an, traditionelle Lieder zu Festtagen aus verschiedenen Ländern kennen zu lernen (vgl. Baustein 11) und dies zu verbinden mit typischen Aktivitäten, die normalerweise dem Festtag zugehörig sind.

### Auswahlkriterien für Reime und Lieder

- Die Texte sollten:
  - ansprechend sein, d.h. Kinder sollen Freude am Klang und Rhythmus empfinden,
  - durch ihren authentischen Charakter immanent landeskulturelle Inhalte transportieren, ohne jedoch für das Kind sprachlich zu anspruchsvoll zu sein
  - mehrdimensional sein, d.h. sich zum variantenreichen Sprechen und Singen, auch zum Untermalen mit Bewegungen und Rhythmusinstrumenten, eignen. (Waas, Hamm 2004, S. 131)

## Semantisierung und Lerntechniken für Lieder und Reime

Wie oben bereits angeführt, ist eine Möglichkeit der Bedeutungsvermittlung der Einsatz von Gestik und Mimik beim Singen und Sprechen von Reimen. Darüber hinaus können Skizzen, Bilder und Realien das Verständnis des neuen Vokabulars unterstützen. Diese Möglichkeiten sind nicht nur auf das Erlernen von Liedern und Reimen beschränkt sind, sondern eignen sich grundsätzlich zur Semantisierung. Zudem helfen sie den Kindern dabei, das Lied oder den Reim auswendig zu lernen.

Der neue Text sollte zunächst von der Frühpädagogin unter Einbezug der jeweiligen Verständnishilfen vorgetragen werden und zwei bis dreimal wiederholt werden. Bereits hierbei werden einige Kinder versuchen mitzusprechen, und auch die weniger Mutigen können im Folgenden durch möglichst abwechslungsreiche Techniken des so genannten „Verfolgungssprechens“ zum Mitsprechen ermuntert werden. Dies kann zum Beispiel folgendermaßen geschehen (Waas, Hamm 2004, S. 96):

- Die Kinder stehen im Kreis und sprechen das Gedicht
- Sie schließen während des Sprechens die Augen

- Sie stehen auf einem Stuhl, sitzen im Schneidersitz auf dem Boden oder knien auf den Stühlen
- Sie geben sich die Hände und bewegen sich einmal im, einmal entgegen dem Uhrzeigersinn
- Sie klatschen, stampfen oder schnalzen mit den Fingern an den passenden Stellen
- Sie begleiten die einzelnen Zeilen mit passenden Orff-Instrumenten
- Die einzelnen Zeilen spricht nur ein Teil der Gruppe (z.B. Jungen - Mädchen)
- Der Reim wird einmal laut gesprochen, dann wieder geheimnisvoll geflüstert

Auch bei Liedern ist es wichtig, dass der Text immer wieder ohne Melodie gesprochen wird, damit nicht der Transfereffekt auf andere Texte und Situationen verloren geht. Da Text und Melodie eine Ganzheit bilden, können Menschen, die als Kind ein Lied auswendig singen gelernt haben, dessen Text sonst oftmals nur dann auswendig, wenn sie ihn singen (vgl. Waas, Hamm 2004, S. 97).

## Aktivitäten

### 1) Lieder und Reime einführen

Wählen Sie in Gruppen jeweils ein fremdsprachiges Lied und einen Reim aus. Stellen Sie Ihre Auswahl dem Seminar vor. Anregungen finden Sie zum Beispiel bei Waas/ Hamm (2004), Klippel (2000) und Ulich/ Oberhuemer/ Reidelhuber (2005). Auch im Internet lassen sich geeignete Materialien finden (für englische Reime und Lieder genügt beispielsweise die Eingabe der Suchwörter „Nursery Rhymes Songs“ in eine Suchmaschine).

In Bezug auf Ihren jeweils ausgewählten Reim und das Lied bearbeiten Sie nun bitte die folgenden Fragen:

Warum eignen sich die Texte für den Einsatz im Elementarbereich?  
Welche Semantisierungshilfen würden Sie verwenden?  
In welchem Kontext könnte das Lied/ der Reim eingebunden werden?  
Überlegen Sie sich sinnvolle Folgeaktivitäten, die auf das Lernen des Liedes/ Reimes aufbauen.  
Stellen Sie Ihre Ergebnisse dem Seminar vor und bringen Sie Ihren Mitstudierenden die ausgewählten Lieder und Reime bei.

#### Literatur

Rüschhoff, Bernd (2003) Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien. Medienbrief, 2/ 2003. Online: [http://www.medienzentrum-rheinland.lvr.de/NaviOben/medienbrief/1\\_2005/22003authentischematerialien.pdf](http://www.medienzentrum-rheinland.lvr.de/NaviOben/medienbrief/1_2005/22003authentischematerialien.pdf).  
Waas, Ludwig; Hamm, Wolfgang (2004) Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth: Auer.  
Klippel, Friederike (2000) Singen und Gestalten. In: Dies. Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.196-219.  
Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Reidelhuber, A. (Hrsg.) (2005) Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. 6.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

### Ziele

#### Einstellungen

- Spielerisches Lernen als wirkungsvolle Methode für die frühe Begegnung mit Fremdsprachen und für die Förderung von *Intercultural Awareness* anerkennen

#### Kenntnisse

- Vorteile des Einsatzes von Spielen im Zusammenhang mit fremdsprachlichem und interkulturellem Lernen benennen können
- Spiele kennen, die fremdsprachliches Lernen und *Intercultural Awareness* fördern

#### Fähigkeiten

- Spiele im Elementarbereich zur frühen Begegnung mit Fremdsprachen und anderen Kulturen einsetzen können
- Sprachspiele verständlich erklären und situationsgemäß in den elementarpädagogischen Alltag einbinden können

### Inhaltliche Einführung

Wie schon in Baustein 7 beschrieben, ist spielerisches Lernen eines der Kernprinzipien frühen Fremdsprachenlernens. Beim Spielen lernen die Kinder beiläufig und mit Freude. Sie sind ganzheitlich involviert, da mehrere Sinneskanäle gleichzeitig angesprochen werden. Dadurch wird das Sprachenlernen erleichtert. Lernen am Erfolg wiederum verstärkt die Lernlust der Kinder. Spiele regen zur Kommunikation an, weil sie meist in der Gruppe stattfinden. „Das gemeinsame Tun ist immer selbstverständlich mit Sprache verbunden“ (Ulich, Oberhuemer, Soltendieck 2005, S. 33). Im Spiel werden daher Sprache und Sozialverhalten der Kinder gleichzeitig gefördert. Der Sprachgebrauch ist direkt

mit dem Spiel verbunden und wird nicht durch Vorgaben der Erzieherin bestimmt. Die Kinder erleben Sprache in authentischer Form (zum Begriff der Authentizität vgl. Baustein 9).

Auch für die Förderung von *Intercultural Awareness* (vgl. Baustein 5) sind Spiele sehr geeignet. Mit ihnen können erste Einblicke in andere Kulturen ermöglicht werden. Die Kinder können einerseits die Erfahrung machen, dass es in anderen Ländern Spiele gibt, die sie bisher nicht kannten, die aber großen Spaß machen, und können andererseits erleben, dass es ihnen bekannte Spiele in ähnlicher Form auch anderswo gibt.

## Klassifikationen von Spielen

Bei der Klassifikation von Spielen gibt es variierende Einteilungen, die sich nach jeweils unterschiedlichen Kriterien richten. Die folgende tabellarische Aufschlüsselung gängiger Spieltypen stammt von

Barbara Stein (1999, S. 60) und gibt einen guten Eindruck von der Vielzahl an unterschiedlichen Kriterien und Spielformen:

### Externe Spielbedingungen

<b>Spiel-Räume</b>	Geländespiele, Heimspiele, Wasserspiele
<b>Spiel-Zeit</b>	Pausen-, Unterrichtsspiele, Kinder-, Erwachsenenspiele, Freizeitspiele
<b>Spiel-Mittel</b>	Karten-, Würfel-, Brett-, Ball-, Puppen-, Instrumentalspiele, Computerspiele
<b>Spiel-Norm</b>	Geregelte – unregelte Spiele
<b>Sozialform</b>	Einzel-, Gruppen, Partnerspiel, Kreisspiel, Mannschaftsspiel

### Interne Spielbedingungen bzw. Spiel-Wirkungen

<b>Psychische Bereiche</b>	▫ emotionale, motorische, kognitive, soziale Spiele
<b>Psychische Funktionen und Kräfte</b>	▫ Wahrnehmungs-, Gedächtnis-, Phantasie-, Denk-, Reaktions-, Aufmerksamkeitsspiele
<b>Spieltätigkeiten I</b>	▫ Bewegungs-, Strategie-, Simulations-, Darstellungs-, Produktions-, Experimentierspiele

### Spiel-Zwecke, Spiel-Inhalte

<b>Spiel-Zwecke</b>	▫ Unterhaltungs-, Abenteuer-, Interaktions-, Kennenlern-, Geselligkeits-, Lernspiele
<b>Spiel-Inhalte</b>	▫ Konstruktions-, Gestaltungs-, Sprachspiele, musikalische, mathematische Spiele

Zahlreiche Anregungen zu authentischen Spielen aus anderen Ländern sind zum Beispiel bei Ulich, Oberhuemer und Reidelhuber (2005) zu finden. Weitere Spiele, die insbesondere das sprachliche

Lernen fördern, werden vorgestellt bei Klippel (2000). Letztere sind zwar ursprünglich für das frühe Englischlernen vorgesehen, können aber auf jede beliebige Sprache übertragen werden.

## Rollenspiele

An dieser Stelle soll bewusst auch auf den Typus „Rollenspiel“ eingegangen werden, da er im Zusammenhang mit Spielen leicht vergessen wird, für das fremdsprachliche Lernen und die Hinführung zu *Intercultural Awareness* aber sehr gewinnbringend sein kann.

Mit Hilfe von Rollenspielen können Kinder üben, sich in andere Personen hineinzusetzen, und dadurch schrittweise ihren entwicklungsbedingten egozentrischen Blickwinkel perspektivisch erweitern. Es sei jedoch angemerkt, dass es von den

individuellen Sozialisationsbedingungen abhängt, inwiefern die neuen Perspektiven in das Verhaltensrepertoire aufgenommen werden. Unumstritten ist allerdings, dass Rollenspiele kognitive, sprachliche, emotionale und soziale Fähigkeiten fördern können. Bei der Ausgestaltung der eigenen Rolle wird die Kreativität (das Vorstellungsvermögen, Denken in Möglichkeiten) der Kinder gefordert. Auf sprachlicher Ebene ist nonverbale Kommunikation möglich. Die Kinder sind nicht gezwungen zu sprechen, sondern können sich je

nach individuellen Fähigkeiten pantomimisch oder aber mit kleineren bis größeren Redebeiträgen am Geschehen beteiligen (vgl. Winter 2003). Eine interessante Bereicherung des Rollenspiels kann auch

das Spiel mit einer fremdsprachigen Handpuppe sein, welche die Kinder zum Beispiel „mitnimmt“ in andere Länder, in den Zoo, zu einem besonderen Fest, etc. (vgl. Stein 1999, S. 76f.)

## Lernspiele

So genannte Lernspiele sind darauf ausgerichtet, neben der spielerischen Handlung auch Wissen, Fertigkeiten und Kulturtechniken zu vermitteln. Im Zusammenhang mit Fremdsprachen bieten Lernspiele den Kindern die Möglichkeit, „fremdsprachliche Kenntnisse in Situationen, in denen sie persönlich interessiert sind, anzuwenden und damit einzuüben und zu vertiefen“ (Waas, Hamm 2004, S. 21).

Spielen und Lernen sind grundsätzlich eng miteinander verbunden. Bezeichnungen wie "spielendes Lernen" bzw. "lernendes Spielen" bringen zum Ausdruck, wie stark jeweils das Lernen im Vordergrund steht. „Für das 'spielende Lernen' ist der Lernstoff bewußt in die Hülle des Spiels verpackt, weil das Lernen so leichter oder angenehmer abläuft. 'Lernendes Spielen, hat als Schwerpunkt das Spielen, das Lernen erfolgt eher nebenbei“ (Roth 2001). Letztere Version ist auch für den Elementarbereich geeignet. „Spielendes Lernen“ hingegen sollte erst in der Schule stattfinden.

Von Waas und Hamm (2004, S. 21f) wurde ein Kriterienkatalog für gute Lernspiele erstellt, der für die Grundschule konzipiert ist. Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Anmerkungen zum „lernenden

Spielen“ ist dieser Kriterienkatalog auch für den Elementarbereich geeignet:

1. Ein Lernspiel sollte möglichst alle Schüler gleichzeitig beschäftigen.
2. Ein Lernspiel sollte möglichst leicht verständlich sein, also einfache Regeln besitzen.
3. Ein Lernspiel sollte niemanden bloßstellen, wenn er verliert.
4. Bei einem Lernspiel sollte für ein gutes Abschneiden sowohl (sprachliches) Wissen als auch Glück nötig sein
5. Das gleiche Lernspiel sollte nicht zu oft gespielt werden.
6. Ein Lernspiel sollte nicht länger als 5 Minuten dauern.
7. Die Grundstruktur eines Lernspiels sollte auf verschiedene Lerninhalte übertragen werden können.
8. Wenn es einen Sieger gibt, sollte der Lehrer darauf achten, dass Schummeln ausgeschlossen ist.
9. Es sollte niemals nur einen Verlierer geben. Wenn schon, dann sollten es mehrere sein – denn geteiltes Leid ist halbes Leid.

## Aktivitäten

### 1) Kriterien für gute Spiele

Entwickeln Sie in Kleingruppen einen Kriterienkatalog für „gute Spiele“, bezogen auf fremdsprachliches und interkulturelles Lernen. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Kriterien von Waas und Hamm (2004). Stimmen Sie mit ihnen in allen Punkten überein oder haben Sie eine andere Meinung?

### 2) Spiele bewerten

In dem Band „Der Fuchs geht um ... auch anderswo“ (Ulich, Oberhuemer, Reidelhuber 2005) sowie bei Friederike Klippel (2000) und Basil Schader (2000) sind zahlreiche Spiele zu finden, die für interkulturelles und fremdsprachliches Lernen geeignet sind. Wählen Sie eines der Spiele aus und spielen Sie es. Verwenden Sie ihren selbst erstellten Kriterienkatalog um das Spiel zu bewerten. Halten Sie es für den Einsatz im Kindergarten geeignet? Stellen Sie das Spiel und Ihre Bewertung dem Seminar vor.

### 3) Ähnliche Spiele aus verschiedenen Ländern

Viele Spieltypen gibt es in ähnlicher Form in verschiedenen Ländern. Ein Beispiel hierfür ist das Spiel: „Tilki tilki saatin kaç – Fuchs, Fuchs wie spät ist es?“ (Anhang 10a). Kennen Sie die deutsche Parallele „Fischer, Fischer wie tief ist das Wasser“? Testen Sie beide Spiele und überlegen sich anschließend, was Kindergartenkinder durch beide Spiele bzw. deren Vergleich lernen können.

### 4) Spiele erproben und einsetzen

Wählen Sie ein weiteres Spiel aus der Sammlung aus und spielen dieses zunächst. Wie würden Sie das Spiel im Kindergarten einführen? Welche Vokabeln müssen vorentlastet werden und wie kann dies geschehen? In welchem Zusammenhang würden Sie das Spiel verwenden? Teilen Sie Ihre Ergebnisse dem Seminar mit.

- Klippel, Friederike (2000) Mit Sprache spielen. In: Ders. Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.129-157.
- Roth, Eliane (2001) Spiele im Unterricht. Online: <http://www.sprachen-interaktiv.de/magister/kapitel6.html>.
- Schader, Basil (2000) Spiele mit Sprachen. In: Ders. Sprachenvielfalt als Chance. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 145-155.
- Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Reidelhuber, A. (2005) Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Soltendieck, M. (Hrsg.) (2005) Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Winter, Eva (2003) Methodische Prinzipien der frühen Sprachvermittlung. Huppertz, Norbert (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried: PAIS-Verlag, S.96-98
- Waas, Ludwig; Hamm, Wolfgang (2004) Lernen im Spiel. In: Ders. Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth: Auer.

### Ziele

#### Einstellungen

- Die Bedeutsamkeit einer Auseinandersetzung mit Festen und Feiern anderer Länder für das interkulturelle Lernen erfassen

#### Kenntnisse

- Hintergründe und Brauchtum verschiedener Feste und Feiern anderer Länder kennen lernen
- Methodische Möglichkeiten kennen, um Feste und Feiern im Kindergarten einzubeziehen

#### Fähigkeiten

- Kulturelle Inhalte im Zusammenhang mit Festen und Feiern anderer Länder vermitteln können

### Inhaltliche Einführung

Feste und Feiern anderer Länder bieten einen besonders geeigneten und authentischen Anlass für interkulturelles Lernen. Besonders in multikulturellen Kindergruppen können an besonderen Tagen Akzente gesetzt werden, indem die Feiern von Kindern aus anderen Kulturkreisen aufgegriffen werden. Hierbei ist es sinnvoll, wenn möglich auch die Eltern mit einzubeziehen, um zum Beispiel gemeinsam traditionelle Speisen zuzubereiten, typische Lieder kennen zu lernen bzw. von den Eigenheiten des jeweiligen Festes erzählt zu bekommen. Aber auch in durchgängig deutschen Kindergruppen ist ein Aufgreifen von Feiern aus anderen Ländern sinnvoll und wünschenswert, um die Kinder auf kulturelle Vielfalt aufmerksam zu machen.

Feiertage sind mit Ritualen verbunden. Lernen die Kinder diese im Kindergarten kennen, wird damit ein Blick in die fremde Kultur ermöglicht. An geeigneter Stelle kann mit den Kindern thematisiert werden, was Feste gemeinsam haben (Ulich, Oberhuemer, Reidelhuber 2005, S. 179):

- besondere Vorbereitungen, Vorfreude,
- zusammenkommen, zusammen feiern,
- sich vertragen (bei islamischen Festen ist die Versöhnung und das Beilegen von Streitigkeiten ein wichtiges Gebot),
- Festessen, besondere Speisen und Süßigkeiten,
- Musik, Tanz, Spiel,
- Geschenke,
- besondere Dekoration, Schmuck, Kleidung für das Fest
- eine Festrede

Bei der Auswahl spezifischer Feste und Feiern kann grundsätzlich gewählt werden zwischen

- Festen, die den Kindern aus Deutschland bekannt sind und die es in Variationen auch in anderen Ländern gibt
- und Festen, die zum typischen Brauchtum eines spezifischen Landes zählen.

Im ersten Fall bietet sich ein Vergleich der verschiedenen Varianten an. Dabei können sowohl kulturelle Ähnlichkeiten als auch Unterschiede kennen gelernt werden. Ein klassisches Beispiel wäre etwa der Vergleich, wie in verschiedenen Ländern Weihnachten gefeiert wird. Aber auch verschiedene Formen, Muttertag zu feiern, können in diesem Zusammenhang kennen gelernt werden.

Im zweiten Fall empfiehlt es sich, zunächst auf Feste der im Kindergarten vorhandenen Nationalitäten einzugehen, um den Austausch und das gegenseitige Verständnis innerhalb der Gruppe zu fördern. Darüber hinaus können weitere Feste ausgewählt werden, an denen zum Beispiel Kinder eine besondere Rolle spielen bzw. aktiv in das Brauchtum eingebunden sind. Dazu zählen Feiern wie das türkische Kinderfest (Çocuk Bayramı) oder aber Halloween.

Zur Übersicht über die verschiedenen Fest- und Feiertage kann im Gruppenraum ein interkultureller Kalender aufgehängt werden, in dem alle besonderen Tage vermerkt werden. Hier sollten auch die Geburtstage und eventuell die Namenstage der Kinder eingetragen werden. In manchen Ländern (z.B. Griechenland) haben Namenstage eine ebenso große oder sogar größere Bedeutung als Geburtstage (vgl. Ulich, Oberhuemer, Reidelhuber 2005, S. 173).

Auch die Feste unseres Kulturkreises sollten im Kalender eingetragen werden. Auf diese Weise wird gezeigt, dass allen Feiern gleichermaßen Wertschätzung entgegengebracht wird.

Im Anhang sind exemplarisch Informationen und Materialien zu einzelnen Festen zu finden, die im Kindergarten kennen gelernt und gefeiert werden können. Für umfassendere Informationen und Materialsammlungen (Lieder, Gedichte, Rezepte, Erzählungen) ist zum Beispiel das Buch „Der Fuchs geht um... auch anderswo“ (Ulich, Oberhuemer, Reidelhuber 2005) zu empfehlen. Methodische

Möglichkeiten zum Aufgreifen von Festen aus dem englischsprachigen Raum sind bei Friederike Klippel (2000) zu finden. Zur eigenen Erstellung eines Kalenders ist folgende Website sehr nützlich: <http://www.feste-der-religionen.de/Kalender/index.html>. Hier sind neben den aktuellen Daten der jeweiligen Feiertage auch umfangreiche Hintergrundinformationen zu finden.

## Aktivitäten

### 1) Ein Fest planen

Arbeiten Sie in Gruppen. Wählen Sie ein Fest aus und informieren Sie sich über dessen Hintergrund und Brauchtum. Überlegen Sie sich, wie das jeweilige Fest im Kindergarten gefeiert werden könnte. Wie würden Sie Hintergrund-Informationen methodisch vermitteln? Entwickeln Sie Aktivitäten, bei denen einerseits kulturelle Inhalte vermittelt werden können und andererseits sprachliches Lernen stattfindet. Stellen Sie Ihre Ergebnisse im Seminar vor und führen Sie ausgewählte praktische Beispiele mit den Teilnehmern durch.

#### Literatur

- Klippel, Friederike (2000) Sprache und Kultur verstehen. In: Ders. Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.241-254.
- Schader, Basil (2000) Feste, Feiertage und Bräuche aus verschiedenen Kulturen. In: Ders. Sprachenvielfalt als Chance. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Reidelhuber, A. (2005) Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Waas, Ludwig; Hamm, Wolfgang (2004) Kennenlernen von Bräuchen im Jahreslauf. In: Ders. Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth: Auer.
- Zaade, Sara (2003) Let's celebrate Pancake Day. Interkulturelles und Sprachliches Lernen. Primary English 1/2003. <http://www.feste-der-religionen.de/Kalender/index.html>.

# Literaturverzeichnis

## Literaturverzeichnis

- Association for Language Awareness (ALA) (2007) Language Awareness defined. Online: [http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm).
- Bauer, Siegfried (2005) Fremdsprachenunterricht als Komponente interkultureller Erziehung. In: Doyé; Peter (Hg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig: Westermann, S. 9-29.
- Bebermeier, Hans (1994) Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Hegele, Irmintraut, u.a.: Kinder begegnen Sprachen. Braunschweig: Westermann, S. 33-50.
- Bennett, M.J. (1993) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R.M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. 2. Aufl. Yarmouth, ME: Intercultural Press. S. 21-71.
- Blondin et al. (1998) Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin: Cornelsen.
- Bullock, Sir Allan (1975) A language for life. London: Her Majesty's Stationary Office. Online-Version: <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs1/bullock.shtml>.
- Ellis, Gail/ Brewster, Jean/ Girard, Denis (2002): The Primary English Teacher's guide. London: Penguin.
- Elsner, Daniela (2007) Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Essen, Arthur van (1996) Language Awareness in a Historical, Pedagogical, and Research Perspective. In: Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht, 7 (1), S.60-69.
- Europäische Kommission (1996) Weißbuch Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Online: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>.
- Graf, Peter; Tellmann, Helmut (1997) Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Hammer, Sibylle (2005) Arthur und Anton. München: Hauser und Schlieker Verlag für mehrsprachige Kinderbücher.
- Hawkins, Eric W. (1981) Modern Languages in the Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, Juliane. (1996) Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp. Available: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>.
- Huppertz, Norbert (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried: PAIS-Verlag.
- Jacobi, Brunhilde; Kuhle, Christa (1997) Begegnung mit Sprachen: Lerngelegenheiten finden, Begegnungsphasen planen, authentische Materialien nutzen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kessler, Jörg (2007) Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Tübingen: Narr.
- Klippel, Friederike (2000) Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Eviva: Wien.
- Legutke, Michael (Hrsg.) (2002) Mein Sprachenportfolio. Frankfurt am Main: Diesterweg. Online: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/portfolio/download/Portfolio-Hessen.pdf>.
- Luchtenberg, Sigrid (2006) Language Awareness. In: Jung, Udo : Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt / Main: Peter Lang, S.370-373.
- Mayer, Nikola; Viebrock, Britta (2005) First Encounters: holism as central concept for experiencing foreign languages in kindergarten. In: Penman, Christine (Hrsg.) (2005) Holistic Approaches to Language Learning. Frankfurt/ Main: Lang, S.157-171.
- Müller, Stefanie (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme. In: Huppertz, Norbert (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried: PAIS-Verlag, S.61-84.
- Niemann, Heide (2002) Mit Bilderbüchern Englisch lernen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Pelz, Manfred/ Pelz, E.: Lerne die Sprache des Nachbarn. Dimensionen eines Partnerschafts- und Begegnungsprogramms. In: Die Grundschule 12/1993, S.25-28.
- Pfitzer, Petra (2006) Kindgemäßes Fremdsprachenlernen. Zur Theorie und Praxis des Frühbeginns Englisch. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Porter, R. & Samovar, L. (1997). An introduction to intercultural communication. In: Ders.: Intercultural communication: a reader. Belmont, Wadsworth, S. 5-26.
- Roche, Jörg (2006) Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo : Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt / Main: Peter Lang, S. 422-429.
- Rodari, Gianni (2005) Il cane che non sapeva abbaiare - Der Hund, der nicht bellen konnte. Online: Homepage des Instituts für Interkulturelle Kommunikation (IKK). [http://www.iik.ch/wordpress/downloads/maerli/italienisch/der\\_hund\\_der\\_nicht\\_bellen\\_konnte.pdf](http://www.iik.ch/wordpress/downloads/maerli/italienisch/der_hund_der_nicht_bellen_konnte.pdf).
- Rösch, Heidi (1997) Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Roth, Eliane (2001) Spiele im Unterricht. Online: <http://www.sprachen-interaktiv.de/magister/kapitel6.html>.
- Rück, Heribert (1992) Bedeutet Sprachbegegnung in der Grundschule den Verzicht auf kommunikative Ergebnisse? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (nm), S.109-110.
- Rüschhoff, Bernd (2003) Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien. Medienbrief, 2/ 2003. Online: [http://www.medienzentrum-rheinland.lvr.de/NavioBen/medienbrief/1\\_2005/22003authetischematerialien.pdf](http://www.medienzentrum-rheinland.lvr.de/NavioBen/medienbrief/1_2005/22003authetischematerialien.pdf).
- Sarter, Heidemarie (2006) Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WBG, S. 100-118.
- Sauer, Helmut (2006) Über Sprache reden. „Language Awareness“ im Englischunterricht. In: Primary English 2006 (2). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Schader, Basil (2000) Sprachenvielfalt als Chance. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1995) Entwicklungspsychologie. 23.Auflage. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001) Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin: Cornelsen.
- Shatliff, Barbara (2005) Englischunterricht in der Grundschule als Beitrag zur interkulturellen Erziehung. In: Doyé; Peter (Hg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig: Westermann, S. 140 -152.
- Spielmann, Christiane (1994) Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule. In: Hegele, Irmintraut, u.a.: Kinder begegnen Sprachen. Braunschweig: Westermann, S.75-77.
- Spitzer, Manfred (2002) Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007) Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3.Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Reidelhuber, A. (2005) Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Soltendieck, M. (Hrsg.) (2005) Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Waas, Ludwig; Hamm, Wolfgang (2004) Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth: Auer.

Winter, Eva (2003) Methodische Prinzipien der frühen Sprachvermittlung. In: Huppertz, Norbert (2003) Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried: PAIS-Verlag.

[www.feste-der-religionen.de/Kalender/index.html](http://www.feste-der-religionen.de/Kalender/index.html) .

Zaade, Sara (2003) Let's celebrate Pancake Day. Interkulturelles und Sprachliches Lernen. Primary English 1/2003.

