



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Techniken
der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung“

Verfasserin

Sarah Michaela Orlovský

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332 / 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Germanistik / Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ort, Datum

Unterschrift

Mein Dank gilt

- ... meinem liebevollen Ehemann Ľuboš, der mir immer wieder zeigt, was wirklich wichtig ist im Leben.
- ... meinen Eltern, die mich mit elf Jahren zum ersten Mal in ein Flugzeug gesetzt haben, damit ich die Welt sehe und damit meine Fremdsprachen keine fremden Sprachen bleiben. Danke, dass ihr mich in jeder Lebenssituation unterstützt und immer vollstes Vertrauen in mich habt – auch wenn ich mich dazu entscheide, in die Wüste zu gehen.
- ... den Mädchen von City of Hope in Zambia, die mir bewusst gemacht haben, dass man keine Zweitsprache lernen kann, wenn man nicht auch in seiner Erstsprache gefördert wird.

- ... Dr. Klaus-Börge Boeckmann für seine engagierten Lehrveranstaltungen und die Betreuung meiner Diplomarbeit.
- ... Dem DaF-/ DaZ-Lehrstuhl an der Universität Wien und dem ÖDaF, allen voran Dr. Renate Faistauer, Dr. Hans-Jürgen Krumm, Dr. Brigitte Ortner und Dr. Verena Plutzar, die mich ausdauernd begleitet und immer wieder inspiriert haben.
- ... Mag. Sabine Lins, Mag. Ines Wondraczek und Mag. Margit Doubek für den freundschaftlichen Rat und die fachliche Kompetenz, mit der sie mir eine unheimlich große Unterstützung waren.
- ... Marianne Erasmus, Renate Meixner und Kristinka Melnik aus dem EDUCORB-Team, für die konstruktive Kritik und die wertvollen Vorschläge zu meiner Arbeit.
- ... Dr. Katka Miková, die den Stein ins Rollen gebracht hat.
- ... Viera Vloetová, die mir Berge von Literatur zur Verfügung gestellt hat.

- ... Georg Urschitz, der sich bemüht hat, mich mit meinem Computer zu versöhnen.
- ... Jan und Pa'lo, Nächte am Drucker zugebracht haben.
- ... Monika Ritter, Ela Wildberger, Christine Klinglmayr und allen meinen FreundInnen, die mir stets versichert haben, dass alles einmal ein Ende nimmt, und zwar ein gutes.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Einleitung..... | 1 |
| 1 Definitionen..... | 9 |
| 1.1 Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache - Begegnungssprache..... | 9 |
| 1.2 Erwerben - Erlernen..... | 11 |
| 1.3 Frühkindliches Fremdsprachenlernen..... | 13 |
| 1.4 Der Methodenbegriff..... | 13 |
| 2 Institutionelle Möglichkeiten der Fremdsprachenvermittlung für Kinder im Vorschulalter | 15 |
| 2.1 Frühkindliches Fremdsprachenlernen im Kindergarten..... | 16 |
| 2.2 Institutionen und Initiativen außerhalb des Kindergartens..... | 18 |
| 3 Die erste Fremdsprache in der sprachlichen Entwicklung des Kindes..... | 22 |
| 3.1 Erstsprachliche Entwicklung des Kindes..... | 22 |
| 3.2 Diskussion um den optimalen Zeitpunkt für eine erste Fremdsprache..... | 24 |
| 4 Für und Wider des frühkindlichen Fremdsprachenlernens..... | 26 |
| 4.1 Gründe..... | 26 |
| 4.2 Lernziele..... | 28 |
| 4.3 Chancen und Grenzen..... | 29 |
| 5 Besonderheiten des frühkindlichen Fremdsprachenlernens..... | 31 |
| 5.1 Kognitive Faktoren..... | 32 |
| 5.2 Emotionale Faktoren..... | 33 |
| 5.3 Lernformen des Kindes..... | 35 |
| 5.4 Das Spiel als dominante Lernform..... | 36 |
| 6 Rahmenbedingungen..... | 37 |
| 6.1 Institutionelle Faktoren..... | 39 |
| 6.2 Zeit..... | 40 |
| 6.3 Einbeziehen der Eltern..... | 41 |
| 6.4 Medien und Materialien..... | 42 |
| 7 Didaktische Prinzipien..... | 43 |
| 7.1 Das Prinzip der Freiwilligkeit..... | 43 |
| 7.2 Das Prinzip der vorbereiteten Umgebung..... | 44 |
| 7.3 Das Prinzip der kommunikativen Kompetenz..... | 45 |
| 7.4 Das Prinzip der Anschaulichkeit..... | 46 |
| 7.5 Das Prinzip des ganzheitlichen Lernens..... | 47 |
| 7.6 Das Prinzip der Passung..... | 49 |
| 7.7 Das Prinzip des Selbsttätigseins..... | 50 |
| 7.8 Das Prinzip des angstfreien Lernens..... | 51 |
| 7.9 Das Prinzip der Vorrangigkeit von kreativen Verhaltensweisen..... | 52 |
| 7.10 Das Prinzip der Wiederholung..... | 52 |
| 7.11 Das Prinzip der sachbezogenen Verstärkung..... | 54 |

| | |
|---|----|
| 8 Techniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung..... | 55 |
| 8.1 Bewegungsspiele..... | 59 |
| 8.1.1 Bewegung und Fremdsprachenlernen..... | 60 |
| 8.1.2 Total Physical Response..... | 61 |
| 8.1.3 TPR in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung..... | 62 |
| 8.1.4 Die Audio-Motor-Technik..... | 63 |
| 8.2 Musikalische Techniken..... | 64 |
| 8.2.1 Lieder..... | 65 |
| 8.2.2 Musikalische Spiele..... | 66 |
| 8.2.3 Rhythmisch-musikalische Elemente..... | 67 |
| 8.2.4 Tanz..... | 68 |
| 8.3 Fingerspiele, Reime und Rätsel..... | 70 |
| 8.3.1 Der Rhythmus meiner Sprache..... | 70 |
| 8.3.2 Reime..... | 71 |
| 8.3.3 Fingerspiele..... | 72 |
| 8.3.4 Rätsel..... | 74 |
| 8.4 Narrative Techniken..... | 76 |
| 8.4.1 Der narrative Ansatz..... | 76 |
| 8.4.2 Multisensorische Arbeit mit Geschichten..... | 77 |
| 8.4.3 Arbeit mit Bilderbüchern..... | 79 |
| 8.4.4 Methodische Hinweise..... | 79 |
| 8.5 Dramapädagogische Techniken..... | 81 |
| 8.5.1 Das Spiel mit der Rolle..... | 81 |
| 8.5.2 Das (Hand-)Puppenspiel..... | 82 |
| 8.5.3 Drama-Methode..... | 84 |
| 8.5.4 Psychodramaturgie Linguistique..... | 85 |
| 8.5.5 Dramapädagogische Elemente in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung..... | 86 |
| 8.5.6 Praktische Anregungen..... | 88 |
| 8.6 Kreatives Gestalten..... | 89 |
| 8.6.1 Lernziele..... | 90 |
| 8.6.2 Werkschaffendes Spiel und Sprechzeichnen..... | 90 |
| 8.6.3 Kreative Techniken..... | 92 |
| 8.6.4 Praktische Anregungen..... | 93 |
| 8.7 Didaktische Spiele..... | 93 |
| 8.7.1 Begriffsklärung..... | 94 |
| 8.7.2 Was leisten didaktische Spiele für das Fremdsprachenlernen?..... | 94 |
| 8.7.3 Comprehension Approach (Optimized Habit Reinforcement)..... | 95 |
| 8.7.4 Kimspiele..... | 96 |
| 8.7.5 Praktische Anregungen..... | 98 |

| | |
|---|-----|
| 8.8 Experimentieren, Forschen und Übungen des praktischen Lebens..... | 99 |
| 8.8.1 Montessori-Materialien in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung | 100 |
| 8.8.2 Lernform Forschen..... | 102 |
| 8.8.3 Lernfeld Naturspielplatz..... | 103 |
| 8.8.4 Bauen und Konstruieren..... | 104 |
| 8.9 Ausflüge und Exkursionen..... | 104 |
| 9 Methodische Hinweise zur Planung und Kombination der Techniken..... | 107 |
| 9.1 Lang- und mittelfristige Planung..... | 108 |
| 9.2 Konkrete Planung..... | 109 |
| Zusammenfassung und Ausblick..... | 111 |
| Quellenverzeichnis..... | 120 |
| Anhang..... | 136 |
| Leitfaden für die semistrukturierten Interviews..... | 136 |
| Abkürzungsverzeichnis..... | 139 |
| Abstract in deutscher Sprache..... | 140 |
| <i>Abstract in English language</i> | 141 |
| Curriculum Vitae..... | 142 |

Einleitung

Was verändert sich [beim Unterricht, *eingefügt S.O.*], wenn die Lernenden kaum oder gar nicht selbstständig mit schriftlichen Informationen umzugehen wissen und stille Einzelarbeit unmöglich ist, weil schriftliche Unterlagen nicht oder nur ansatzweise als Arbeitshilfen verwendet werden können? Wenn Konzepte wie ‚Wort‘ oder ‚grammatische Regel‘ mehr oder weniger unbekannt sind? Wenn fast nur das Mündliches als Lerninput dienen kann? (Portmann-Tselikas 2002: 18)

Portmann-Tselikas, Professor für germanistische Linguistik und Deutsch als Fremdsprache, zeigt hier einen interessanten Aspekt des Fremdsprachenerwerbs auf, der einen brisanten Diskurs eröffnet: Wie lernen Menschen Fremdsprachen, wenn sie nicht alphabetisiert oder an vollkommen andere Lehr- und Lernkonzepte als die bei uns üblichen gewöhnt sind? Und „bringt“ das überhaupt etwas?

Eine Gruppe von Lernenden, die von genau dieser Thematik betroffen ist, sind Kinder im Vorschulalter. Fremdsprachenvermittelnde in vorschulischen Bildungseinrichtungen wie z.B. dem Kindergarten, stellt dies vor ähnliche Herausforderungen wie Unterrichtende in Alphabetisierungskursen für Erwachsene. „Wer Erfahrung hat, weiß: Im Unterricht mit Kindern oder mit Schulungsgewohnten verändert die Tatsache, dass die Lernenden nicht oder nur begrenzt über eine einsetzbare Textkompetenz verfügen, den Unterricht radikal“ (Portmann-Tselikas 2002: 18). Lehrende sind in diesem Unterrichtskontext gefordert, die traditionellen Konzepte des Fremdsprachenunterrichts zu verändern und um Techniken zu erweitern, die den speziellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden.

Mit der aktuellen Diskussion um den Bildungsauftrag der Institution Kindergarten und der damit einhergehender Aufwertung des Kindergartens als wichtige Bildungsinstitution stellt sich die Frage nach Bildungsangeboten, die für die Zielgruppe der Vorschulkinder adäquat sind, mit neuer Vehemenz. Der angerissene Themenkomplex wird daher in der vorliegenden Arbeit auf die Situation von (nicht alphabetisierten) Kindern im Vorschulalter eingengt. Ob Fremdsprachenvermittlung ein solches adäquates Bildungsangebot ist, wird in der ersten Hälfte der vorliegenden

Arbeit zur Diskussion gestellt. Macht es Sinn, Kinder schon vor dem Schuleintritt mit Fremdsprachenunterricht zu konfrontieren, in einer Entwicklungsperiode, in der sie noch maßgeblich mit dem Erwerb ihrer Erstsprache beschäftigt sind?

Durch die genannten Fragestellungen versucht die vorliegende Arbeit, dem Fremdsprachenlernen als einem diskontinuierlichen, individuellen Prozess und einem mehrdimensionalen Wirklichkeitsbereich (Grotjahn 2007: 493) gerecht zu werden. Institutionen, in denen frühkindliche Fremdsprachenvermittlung stattfindet, kommen daher ebenso zur Sprache wie die aktuelle politische Situation in Österreich und Rahmenbedingungen frühkindlichen Fremdsprachenlernens, sowie die besondere Sprachlernsituation von Kindern im Vorschulalter.

Ziel dieser Arbeit sind sowohl die kritische Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen vorschulischer Fremdsprachvermittlung, als auch eine umfassende Übersicht über Techniken, mit deren Hilfe es möglich ist, Kindern lustbetont eine Fremdsprache näher zu bringen. Im besten Fall kann diese Arbeit zur Verbesserung der Vermittlungssituation im Vorschulkontext beitragen (Grotjahn 2007: 494).

Die Ausführungen gründen auf einer intensiven Recherche in Fachpublikationen, die sich dezidiert mit Fremdsprachenvermittlung für Kinder befassen. Die Ergebnisse wurden in Fachdiskussionen auf der IDT (XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) 2009 in Jena und der *European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age* 2009 in Brüssel vertieft.

Am Anfang der Recherchen für diese Arbeit standen jedoch persönliche Erfahrungen in meiner Praxis als Kindergartenpädagogin sowie bei der Konzipierung und Durchführung des Lernangebots für die Spielgruppe „*Nemčina Hrou*“¹. Es ist eine große Herausforderung, der speziellen Situation von Lernenden im Vorschulalter in der Fremdsprachenvermittlung gerecht zu werden. Interessiert an der Vorgangsweise von KollegInnen, habe ich in meinem Umfeld in der Slowakei und in Österreich bei PädagogInnen hospitiert, die in verschiedenen Institutionen eine Fremdsprache für Kinder im Vorschulalter vermitteln.

1 „*Nemčina Hrou*“, übersetzt „Deutsch im Spiel“, ist eine Spielgruppe, in der Vier- bis Sechsjährige spielerisch in Kontakt mit der Sprache Deutsch kommen. Ich habe im Frühjahr 2008 im Rahmen meines Auslandspraktikums DaF eine solche Spielgruppe in Banská Bystrica (SK) aufgebaut und geleitet.

Mit vier dieser Kolleginnen habe ich semistrukturierte Interviews geführt (Orlovský 2009a, 2008a, 2008b u. 2008c), die in anonymisierter Form in diese Arbeit eingeflossen sind. Der verwendete Interviewleitfaden findet sich im Anhang. Darüber hinaus habe ich bei einem Treffen von muttersprachlichen MitarbeiterInnen des Projekts INTERREG Niederösterreich hospitiert (Orlovský 2009b).

Der Tenor war immer der gleiche: Während es für andere Zielgruppen eine Fülle an verschiedenen Lernbehelfen und Lehrbüchern gibt, ist der Markt an geeigneten Materialien für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung dünn gesät. Die PädagogInnen haben oft das Gefühl, sich Vermittlungstechniken „aus den Fingern saugen zu müssen“ (Orlovský 2009a). Durch diese Gespräche habe ich mich bestätigt gefühlt, mich in meiner Diplomarbeit mit diesen Vermittlungstechniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung auseinanderzusetzen.

Die Suche nach geeigneten Techniken für die Fremdsprachenvermittlung im vorschulischen Kontext bindet auch die Diskussion um „alternative Methoden“ im Fremdsprachenunterricht mit ein, die seit dem Paradigmenwechsel Ende der 70er / Anfang der 80er engagiert geführt wird (Schlemminger 2000a: 5). Brigitte Ortner (1998) stellt die diskutierten „alternativen Methoden“ im Überblick dar und versucht auch eine kritische Begriffsdefinition, in der sie sich schlussendlich für die Verwendung des Ausdrucks „unkonventionell“ entscheidet. Schlemminger (2000a: 6) kritisiert die Begrifflichkeit der alternativen Methoden, ohne dabei auf Ortner (1998) einzugehen, als schwammig und versucht in seinem Artikel, „mit der Nennung und Einbeziehung der ihr zugehörigen Bezugswissenschaft, den Erziehungswissenschaften, vielleicht etwas mehr Klarheit in dieses Gebiet hineinzubringen und zu einem besseren Verständnis unterschiedlicher pädagogischer Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung beizutragen“ (Schlemminger 2000a: 6).

Um diesen Diskurs, der schon Jahrzehnte anhält, mit allen Konnotationen in der vorliegenden Arbeit kurz zusammen zu fassen, wird in Abschnitt 1.4. der Methodenbegriff diskutiert und eine Arbeitsdefinition erstellt. Es wird begründet, warum in dieser Arbeit in Bezug auf Fremdsprachenvermittlung statt des Begriffs „Methoden“ der Terminus „Vermittlungstechniken“ verwendet wird. Weitere Begriffe,

die für dieses Thema bedeutend sind und in den Ausführungen immer wieder vorkommen, sind „Erst-, Zweit- und Fremdsprache“ sowie „Begegnungs- und Familiensprache“, das Begriffspaar „Erwerben“ und „Erlernen“, sowie der zentrale Begriff des „frühkindlichen Fremdsprachenlernens“, die ebenfalls im ersten Kapitel definiert werden sollen.

Beim Einstieg in das konkrete Thema „frühkindliche Fremdsprachenvermittlung“ stellt sich zunächst die Frage, in welchem institutionellen Rahmen Kindern Fremdsprachen vermittelt werden. Kapitel zwei widmet sich daher den institutionellen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens im Vorschulalter. Zwar ist die Betreuungssituation von Unter-sechs-Jährigen in Österreich nicht zuletzt durch das verpflichtende Kindergartenjahr für alle Fünfjährigen ab spätestens Herbst 2010 so geregelt, dass die Kinder überwiegend im Kindergarten betreut werden, der Vollständigkeit halber sollen aber auch Sprachschulen, private Initiativen und EU-Projekte angeführt werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dann terminologisch zumeist vom Kindergarten die Rede sein, andere Institutionen und Initiativen werden dabei aber immer mitgedacht.

Die eingangs erwähnte Frage, ob es überhaupt „irgendwas bringt“, Kindern schon vor der Alphabetisierung eine Fremdsprache beibringen zu wollen, beschäftigt betroffene Eltern und PädagogInnen genauso wie WissenschaftlerInnen – dies ist auch bei der ersten *European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age* 2009 in Brüssel zur Sprache gekommen. In Kapitel drei wird daher der Stellenwert einer ersten Fremdsprache in der sprachlichen Entwicklung des Kindes diskutiert. Der Artikel von Giulio Pagonis (2009), der versucht, verbreitete Mythen rund um frühkindlichen Fremd- und Zweitspracherwerb zu dekonstruieren und sich mit dem überindividuellen „Zusammenhang zwischen ‚Alter‘ und ‚Erwerbsverlauf‘“ auseinandersetzt, ist dabei eine wichtige Quelle, da er den Diskurs um die „Altersfrage“ sehr kritisch beleuchtet.

In unmittelbarem Zusammenhang damit steht die Frage nach Pros und Contras der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung. In Kapitel vier werden Gründe genannt,

warum der positiv besetzte Kontakt mit einer Fremdsprache schon vor Schuleintritt gewinnbringend für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes sein kann. Darüber hinaus werden Lernziele formuliert, die in einem realistischen Verhältnis zum Entwicklungsstand des Kindes im Vorschulalter sowie den zeitlichen Ressourcen in einer vorschulischen Bildungsinstitution stehen. Um der kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema genügend Platz einzuräumen, werden schließlich Chancen und Grenzen frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung einander gegenübergestellt.

Kinder im Vorschulalter sind eine ganz besondere Gruppe von LernerInnen. Sie zeichnen sich nicht nur durch ihr sehr junges Alter aus, sondern vor allem auch durch die spezielle kindliche Herangehensweise an Lernprojekte sowie an alle anderen Dinge des Alltags. Diesem forschenden, spielerischen Umgang mit dem Konzept Lernen muss in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung Rechnung getragen werden. In Kapitel fünf werden daher die besonderen Bedürfnisse von Lernenden im Vorschulalter aufgezeigt. Einerseits bestimmt die kognitive Entwicklung des Kindes jedweden Lern- und Lehrprozess und muss daher immer mitgedacht werden, andererseits spielen emotionale Faktoren eine viel gravierendere Rolle, als sie es in der Erwachsenenpädagogik tun.

Ein weiterer Punkt, der hier zu beachten ist, sind die Lernformen des Kindes. Neben dem Arbeiten, dem Forschen, dem Erfinden und dem Gestalten, spielt in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung vor allem das Spiel als Lernform eine wichtige Rolle. Alle diese Besonderheiten des frühkindlichen Fremdsprachenlernens fließen in die didaktischen Prinzipien und die Techniken des frühkindlichen Fremdsprachenlehrens ein.

Immer wieder wird in dieser Arbeit die Fremdsprachenvermittlung in den Bezugsrahmen der Ganzheitlichkeit gestellt. Dieser Bezugsrahmen „liegt zuerst einmal im Vorfeld von didaktischen Entscheidungen, d.h., er ist *pädagogischer Art*“ (Schlemminger 2000b: 18). Das sechste Kapitel widmet sich daher den Rahmenbedingungen vorschulischer Fremdsprachenvermittlung. Neben grundlegenden institutionellen Faktoren werden auch Aspekte wie Zeit, das Einbeziehen der Eltern in

den Bildungsprozess, sowie adäquate Medien und Materialien behandelt.

Den sich daraus ableitenden didaktischen Prinzipien ist im Anschluss daran Kapitel 7 gewidmet. Dem Prinzip der Freiwilligkeit, der vorbereiteten Umgebung, des Selbsttätigsein, der Anschaulichkeit, des ganzheitlichen sowie des angstfreien Lernens, der kommunikativen Kompetenz, der Vorrangigkeit von kreativen Verhaltensweisen, dem Prinzip der Passung, der Wiederholung und der sachbezogenen Verstärkung wird dabei jeweils ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Darin soll die Relevanz dieser didaktischen Prinzipien für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung dargestellt werden.

Diese Prinzipien, die in der Kindergartenpädagogik verwurzelt, aber durchaus auch für die Erwachsenenpädagogik relevant sind, bilden die Grundlage für das achte Kapitel, in dem verschiedene Techniken des frühkindlichen Fremdsprachenlehrens behandelt werden. Nach Schlemminger (2000a: 7) lässt sich die „noch andauernde verbale Virulenz um die ‚alternativen Methoden‘[...] überwiegend daraus herleiten, dass mit dieser Diskussion auf den wunden Punkt des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen wird: das Fehlen einer eigenständigen pädagogischen Herangehensweise bezüglich der gesteuerten Vermittlung von Fremdsprachen“. Genau dieser wunde Punkt soll hier behandelt werden. Die vorgestellten Techniken sollen ermöglichen, Kindern im Vorschulalter einen Einblick in eine Fremdsprache² zu geben, ohne sie dabei unter Druck zu setzen. Für jede Technik soll dabei untersucht werden, wie sie funktioniert, auf welchem wissenschaftlichen Ansatz sie beruht und was sie konkret für das (Fremd-)Sprachenlernen leistet.

Hinter der Auswahl der vorgestellten Techniken steht das Bild vom Kind als eigenständige, eigenverantwortlich lernende Persönlichkeit, die das Recht hat, ganzheitlich und auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt gefordert und gefördert zu werden. So werden mit jeder Technik andere Eingangskanäle angesprochen. Es gibt Techniken, die auf dem Zusammenspiel von Bewegung und Sprache basieren, es werden didaktische Spiele vorgestellt, in denen bekannte Konzepte aus Brettspielen,

2 Was für ein Kind in einer heterogenen Kindergartengruppe eine Fremdsprache ist, kann für ein anderes Kind derselben Gruppe natürlich Familiensprache oder Begegnungssprache sein.

Kreisspielen, Kimspielen etc. für die Fremdsprachenvermittlung genutzt werden und musikalische Techniken, in denen Melodie, Tanz und Rhythmik die tragenden Elemente für das Fremdsprachenlernen sind.

Eng damit verbunden sind Fingerspiele und Reime, die als eigenständige Vermittlungstechnik behandelt werden. Der kreative Ausdruck kommt bei Techniken rund um das Zeichnen, Malen und Basteln zum Tragen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Narration, die in der Welt des Kindes maßgeblich durch das Erzählen und Vorlesen repräsentiert wird (auch wenn die neuen Medien hier eine immer dominierendere Rolle spielen).

Untrennbar mit dem kindlichen Spiel verbunden ist das Rollenspiel. Schon im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene wurde das darstellende Spiel als wichtige Ressource entdeckt. Elemente der Linguistischen Psychodramaturgie und der Drama-Methode sollen in dieser Arbeit auf den vorschulischen Kontext umgelegt werden.

Als Wegbereiterin einer ganzheitlichen, am Kind orientierten Pädagogik ist Maria Montessori in die Geschichte eingegangen. Ihre Auffassung von Übungen des täglichen Lebens als Persönlichkeitsschulung kann sich die Fremdsprachenvermittlung vor allem für kindliche Lernende zu Nutze machen. In Abschnitt 8.8, „Experimentieren, Forschen und Übungen des praktischen Lebens“, fließen daher auf ihrer Arbeit beruhende Konzepte ein.

Die letzte vorgestellte Vermittlungstechnik wagt einen Schritt aus der vorbereiteten Umgebung des Kindergartenraums hinaus. Auf einem Ausflug ins Land der Zielsprache oder durch eine Exkursion in ein mehrsprachiges Gebiet oder eine mehrsprachige Institution wird die Fremdsprache zur Begegnungssprache und somit lebendig.

Keine der angeführten Vermittlungstechniken genügt sich selbst. Ein wesentliches Kriterium gelungener Fremdsprachenvermittlung ist eine Planung, in der die verschiedenen Techniken auf eine Weise miteinander verknüpft und immer wieder variiert werden, dass ein harmonisches Ganzes entsteht, das dem Prinzip des

mehrkanaligen Lernens gerecht wird. Anregungen dazu werden in Kapitel 9 gegeben, wo es um die Verbindung der angeführten Vermittlungstechniken geht.

Die Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln werden schließlich im letzten Kapitel der Arbeit zusammengeführt und mit einem Ausblick versehen.

Formale Aspekte dieser Arbeit betreffend sei erwähnt, dass Hervorhebungen in direkten Zitaten aus dem Original übernommen wurden. Ebenso wurde bei direkten Zitaten die Rechtschreibung beibehalten, auch wenn sie nicht der aktuellen Norm entspricht.

1 Definitionen

1.1 Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache - Begegnungssprache

Die Wissenschaft hat sich viele Namen für die Sprachen des Menschen ausgedacht. Von Erstsprache ist die Rede, von L1 und L2 bis Lx, von Mutter-, Vater- und Familiensprache, von Zweit-, Dritt- und Tertiärsprachen, Zielsprachen, Fremdsprachen und Begegnungssprachen, um nur einige zu nennen. In diesem Kapitel soll eine Definition der für diese Arbeit relevanten Termini erfolgen, um alle diese Begriffe im wissenschaftlichen Kontext zu verorten.

„Unter *Erstsprache* wird im allgemeinen die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat“ (Oskar 2003: 13). Oft wird Erstsprache neben der Abkürzung „L1“ (für *first language*) auch synonym mit „Muttersprache“ (ebd.) bzw. „Vatersprache“³ verwendet, womit auf ihre Funktion als „Bindeglied zur Familie und zu deren tradierten Ursprüngen“ (Berghoff u. Mayer-Koenig 2003: 33) hingewiesen wird. Familiensprachen sind in diesem Sinne alle Sprachen, die innerhalb einer Familie zur Kommunikation der Familienmitglieder untereinander verwendet werden. Je nachdem, ob Mutter und Vater die selbe oder unterschiedliche Sprachen mit dem Kind sprechen, ob das Kind von einer anderen Bezugsperson als den Eltern eine weitere Sprache regelmäßig hört oder ob es außerdem noch weitere Familiensprachen gibt, spricht man von mono-, bi- oder multilingualem Erstspracherwerb (Boeckmann 2006: 38). Voraussetzung ist, dass das Kind mit diesen Sprachen bis zum ca. vierten Lebensjahr konfrontiert wird. In diesem Alter ist der primäre Spracherwerb abgeschlossen und jede Sprache, die danach erlernt wird, ist eine Fremd- oder Zweitsprache für das Kind (ebd.). Die Einteilung in Erst- und Zweitsprache legt nahe, dass von einem Konzept ausgegangen wird, das den Menschen als monolingual konstruiert sieht. Dieser Ansatz wird durch jeden bi- oder multilingual aufgewachsenen Menschen in Frage gestellt, auch wenn Mehrsprachigkeit nicht Gleichsprachigkeit bedeutet (Barkowski, Harnisch u. Krumm 1980: 31).

3 Die Begriffe „Muttersprache“ und „Vatersprache“ werden im wissenschaftlichen Kontext vermieden, da sie eine Wertung implizieren.

Der Begriff „Zweitsprache“ wird in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verwendet. Barkowski schlägt eine Einteilung in drei wesentliche Bereiche vor (Barkowski 2007: 157):

- a) Die konkret-sprachlichen Produktionen von Zweitsprachenlernern in ihrer zweiten Sprache bzw. deren gesamte zweitsprachliche Kompetenz;
- b) das Unterrichtsfach, das die Vermittlung einer Zweitsprache zum Gegenstand hat;
- c) die (Teil-) Disziplin der Wissenschaften vom Lehren und Lernen der Sprachen, die sich mit dem Erwerb von Zweitsprachen sowie mit deren unterrichtlicher Vermittlung beschäftigt.

Wichtig ist die Unterscheidung der Zweitsprache von einer Fremdsprache, auf die die zitierte Einteilung ebenfalls anwendbar ist. Eine Zweitsprache wird in der Regel in einem muttersprachlichen Kontext gelernt, d.h. in einer Umgebung, in der diese Sprache zumindest von Teilen der Bevölkerung gesprochen und im täglichen Leben verwendet wird. Der Zweitspracherwerb erfolgt dabei weitgehend ohne unterrichtliche Unterstützung und weist hierbei Parallelen zum Erstspracherwerb auf. Der Unterschied zum Erstspracherwerb liegt in der Sprachkompetenz der Lernenden: Da sie bereits über eine Erstsprache verfügen, können sie beim Zweitspracherwerb auf deren Strukturen aufbauen (Boeckmann 2006: 40).

Im Gegensatz zu Erst- und Zweitsprache wird eine Fremdsprache in der Regel in einer Bildungsinstitution erlernt, ohne dass der alltägliche Sprachkontakt in dieser Sprache gegeben ist (ebd.: 38). Durch diesen fehlenden Sprachkontakt und die fehlenden authentischen Kommunikationssituationen wird im Fremdsprachenunterricht oft eine „vereinfachte, didaktisierte, nach Wortschatz und Grammatik sequenzierte Sprache“ (Boeckmann 2006: 42) vermittelt. Dem versucht man seit einigen Jahrzehnten durch den Einsatz authentischer Materialien entgegenzuwirken (ebd.: 42f).

Jede weitere Sprache, die zusätzlich zur ersten Fremdsprache erlernt wird, wird als „Drittssprache“ bezeichnet. Synonym dafür werden auch der Begriff „Tertiärsprache“ und die Abkürzung „L3“ verwendet. Wie viele Sprachen das sind, ist dabei nicht relevant. Wer nach der ersten Fremdsprache Englisch auch noch Türkisch, Russisch und Arabisch als Fremdsprachen lernt, hat z.B. drei Drittssprachen vorzuweisen (ebd.: 38).

Immer wieder werden Menschen in ihrem Alltag mit Sprachen konfrontiert, die sie weder als Erstsprache(n), noch als Zweit- oder Fremdsprache(n) gelernt haben. So treffen Erwachsene mehr oder weniger regelmäßig auf Menschen aus anderen Sprachgebieten, mit denen sie sich etwa beruflich verständigen müssen. Ein österreichischer Manager könnte z.B. seinen russischen Geschäftspartner auf Russisch begrüßen. Oder Kinder mit deutscher Erstsprache wollen mit Kindern mit türkischer Erstsprache im Park gemeinsam spielen. Vielleicht verstehen sie das eine oder andere Wort, können sich begrüßen oder sich sogar über ein paar für sie relevante Dinge unterhalten. Sprachen wie das Russische aus dem ersten und das Türkische aus dem zweiten Beispiel werden in dieser Arbeit als „Begegnungssprachen“ bezeichnet.⁴ Eine Fremdsprache kann nur dann zur Begegnungssprache werden, wenn der echte Kontakt zu Menschen hergestellt wird, die diese Sprache authentisch sprechen. Eine solche sprachliche Begegnung „setzt die Fähigkeit voraus, andere in ihrer Eigenart wahrzunehmen und zu verstehen. Sie ist nicht auf Informationsaustausch reduzierbar“ (Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch“, IDT Graz 2005). Dies muss schon in der Planung der Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt werden (ebd.).

Sei es nun die Erstsprache im muttersprachlichen Unterricht im Pflichtschulbereich, die Zweitsprache in einem Sprachkurs für AsylwerberInnen, die Fremdsprache in einem firmeninternen Sprachkurs für ManagerInnen oder die Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergarten – irgendeine Sprache ist immer die Zielsprache des jeweiligen Angebots. Wenn also in dieser Arbeit von „Zielsprache“ gesprochen wird, so ist jene Sprache gemeint, die in dem konkreten Sprachangebot vermittelt bzw. gefördert werden soll.

1.2 Erwerben - Erlernen

Im vorigen Abschnitt wurden durch die Verwendung der Begriffe Erst- bzw. Zweitspracherwerb und Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen bereits zwei verschiedene Konzepte von Sprachaneignung vorgestellt. Die Begrifflichkeiten „lernen“ und „erwerben“ werden zwar in der Alltagssprache wie in Publikationen oft synonym gebraucht, sollten aber im wissenschaftlichen Diskurs bewusst verwendet und

⁴ Für eine genauere Auseinandersetzung mit Begegnungssprachen s. Pelz (1999).

voneinander abgegrenzt werden.

Während mit „Erwerb“ das weitgehend „unbewußte, beiläufige (inzidentelle) Aneignen einer Sprache“ (Apeltauer 2006: 14) gemeint ist, werden mit „Lernen“ „bewußte (intentionale) Sprachverarbeitungsprozesse bezeichnet“ (ebd.). Die Erstsprache *erwirbt* das Kind also, da man beim Kleinkind nicht von einem intentionalen Lernprozess sprechen kann – auch dann nicht, wenn die Eltern es durch strukturierte Übungen für die richtige Verwendung verschiedener Pluralbildungen sensibilisieren wollen. Eine Fremdsprache wird meist in einem unterrichtlichen Kontext erlernt. Diese Darstellung vereinfacht den komplexen Sprachaneignungsprozess allerdings, da sie die Rechnung ohne die Lernenden macht. Eine Unterscheidung in formelle Situationen mit Unterricht und informelle Situationen ohne Unterricht fokussiert allein auf die Lehrenden. Tatsächlich können beide Formen, sowohl Lernen als auch Erwerben, von den Lernenden selbst gesteuert oder von einem Interaktionspartner / einer Interaktionspartnerin initiiert und strukturiert werden. Sowohl Selbst- als auch Fremdsteuerung ist also in beiden Kontexten gegeben (ebd.). Die Übergänge sind fließend (ebd.: 15).

Vor allem in der frühen Sprachvermittlung werden Fremdsprachenlernen und Erstspracherwerb immer wieder parallel geführt und mit den gleichen Verlaufsmustern erklärt. Schlemminger (2000b: 21) stellt allerdings in Frage, ob sich die Fremdsprachendidaktik „nicht einfach durch einen Kunstgriff einer Problemstellung entzieht, indem [...] [sie, *eingefügt S.O.*] sich bei der Gestaltung von Lernabläufen auf die ‚Natur‘, die ‚natürliche Methode‘ u.ä. Konstruktionen beruft, oder aber ob nicht doch ein Eingriff stattfindet, bloß auf einem anderen Niveau“.

Bei Vermittlungstechniken, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt werden, findet definitiv ein solcher Eingriff von pädagogisch-didaktischer Seite statt. Die Lerninhalte werden kindgerecht aufbereitet, Vokabeln durch mehrere Sinneskanäle vermittelt, Bewegungselemente und ein kreativer Umgang mit Sprache bewusst in den Sprachlernprozess eingebaut. Um in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung von Fremdsprachen/*lernen* sprechen zu können, muss allerdings das Kind selbst aktiv in den Lernprozess eingebunden werden.

1.3 Frühkindliches Fremdsprachenlernen

Als die Ergebnisse der Workshops auf der 2nd *European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age* am 24. September 2009 in Brüssel vorgestellt wurden, war plötzlich nicht mehr klar, wovon eigentlich gesprochen wird: Ist der Begriff *Early Language Learning* überhaupt anwendbar auf die Zielgruppe, die der Kongress im Auge hatte? Tatsächlich ergibt ein Blick ins Internet, dass die meisten deutschsprachigen Fach-Institutionen „frühes Fremdsprachenlernen“ auf den Unterricht in der Primarstufe beziehen (s. Massoudi [o.J.] u. LBS BW [o.J.]). Einzig das Goethe Institut schreibt auf seiner Homepage: „Deutsch als Fremdsprache beginnt nicht erst in der Grundschule. Schon im Elementarbereich wird versucht, Kinder an neue Kulturen und Sprachen heranzuführen und sie für die Sprachenvielfalt in unserer Welt zu öffnen“ (GI [o.J.]), und wendet damit den Begriff „frühes Fremdsprachenlernen“ sowohl auf den Primarbereich als auch auf den Vorschulbereich an.

Der Lösungsvorschlag für dieses Definitionsproblem war die Trennung der beiden Bereiche: *Early Language Learning* sollte sich auf Kinder im Grundschulalter beziehen, *Very Early Language Learning* hingegen auf Kinder im Vorschulalter. Was sich auf Englisch nach einem guten Terminus anhört, ist in anderen Sprachen allerdings weniger praktikabel, so die prompte Kritik. „Sehr frühes Fremdsprachenlernen“ hört sich in der Tat etwas kompliziert an. In anderen Sprachen klingt der Begriff noch unstimmgiger.

Ein Terminus, der für alle Sprachen anwendbar ist, konnte auf der 2nd *European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age* aus Zeitgründen nicht gefunden werden. In dieser Arbeit werden daher in Abgrenzung zum frühen Fremdsprachenlernen in der Primarstufe der Begriff „frühkindliches Fremdsprachenlernen“ bzw. „frühkindliche Fremdsprachenvermittlung“ für die Beschäftigung mit Kindern im Vorschulalter verwendet.

1.4 Der Methodenbegriff

Für eine adäquate Definition von Methoden der (Fremd-)Sprachenvermittlung ist es zielführend, die Methodik in einem ersten Schritt von der Didaktik abzugrenzen. Grundsätzlich widmet sich die Methodik den Lehrverfahren (Wie soll gelehrt werden?), die Didaktik hingegen beschäftigt sich mit den Lehrinhalten (Was soll gelehrt werden?) (Neuner 2007: 14).

Vielau (2007: 238) spricht von einem *didaktischen Modell* einerseits, „das die Einflüsse und ihr Zusammenwirken verständlich macht“ und einem *methodischen Kalkül* andererseits, „das aussagt, was man in einer bestimmtem Konstellation tun kann, um eine Fremdsprache mit Erfolgsaussicht (effektiv) und ohne zu großen Aufwand (optimal) zu lehren“. Beides ist erforderlich, um „zwischen alternativen Lernanordnungen begründet auswählen zu können“ (ebd.). Genau diese Auswahl ist aber schwierig, da auf jede Unterrichtssituation eine Vielzahl von Faktoren wirkt.

Es sind dies nach Neuner und Hunfeld (2000: 8-13) übergreifende gesellschaftliche Faktoren, Aspekte von allgemeiner Pädagogik und Aspekte von Schule als Institutionen der Gesellschaft, weiters Faktoren, die Deutsch als Unterrichtsfach betreffen, sowie solche, die sich unmittelbar aus der Konstellation in einer Lehrgruppe / Schulklasse ergeben. All diese Faktoren beeinflussen die Lehrmethoden und sind jeweils „systemartig mit den anderen verbunden“ (Vielau 2007: 238). Am Beginn einer wissenschaftlichen Arbeit, die sich mit Methodik befasst, muss in diesem Zusammenhang auf ein Grundproblem der Methodik hingewiesen werden: Das Zusammenspiel der Faktoren und der „Kausalzusammenhang von Prozess und Ergebnis, Ursache und Wirkung“ (ebd.: 239) sind unklar und in ihrer Komplexität noch nicht ausreichend erforscht bzw. dort gar nicht erforschbar, wo wir es mit den individuellen Lernvoraussetzungen jeder/s einzelnen Lernenden zu tun haben.

Während über die Unterscheidung zwischen Methodik und Didaktik noch relative Einigkeit herrscht – auch wenn Ortner (1998: 17) eine klare Trennung zwischen den Begriffsumfängen als nicht haltbar erachtet –, tut sich die Fachliteratur mit einer einheitlichen Definition von „Methoden“ schwerer.

Generell werden Methoden als „Lehrverfahrensinstrumente gedeutet. Sie sind aus der Perspektive der Lehrenden und als Anwendungsrichtlinien für diese“ (Ortner 1998: 20) verfasst. Einen Überblick über verschiedene allgemeine, spezifische und alternative Methodenbegriffe sowie über die diesbezügliche Fachdiskussion und historische Veränderungen geben Ortner (1998: 17ff) und Neuner (2007).

Neuner und Hunfeld (2000: 14ff) halten fest, dass für die eindeutige Festlegung des Methodenbegriffs in einem Land oder einem kulturellen Kontext ein „Konsens

bezüglich der übergreifenden gesellschaftlich-institutionellen Rahmenbedingungen“ sowie die „Bestimmung der übergreifenden pädagogischen Zielsetzung“ vonnöten sind. Da es für die Fremdsprachenvermittlung im vorschulischen Kontext bisher weder übergreifende Rahmenbedingungen noch vorgeschriebene einheitliche pädagogische Zielsetzungen gibt, soll in dieser Arbeit an Stelle des Begriffs „Methoden“ von „Techniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung“ gesprochen werden.

„Technik“, altgriechisch τέχνη, bedeutet „die Kunst, mit den zweckmäßigsten und sparsamsten Mitteln ein bestimmtes Ziel od. die beste Leistung zu erreichen“ (Wahrig-Burgfeind 1999). Das Ziel im Kontext dieser Arbeit soll sein, Kindern im Vorschulalter eine Fremdsprache lustbetont, stressfrei und kindgerecht zu vermitteln. Danach richten sich auch die Mittel, die dann zweckmäßig sind, wenn sie auf die Besonderheiten des frühkindlichen Fremdsprachenlernens eingehen und aktuelle Entwicklungsaufgaben sowie die emotionale Disposition des Kindes berücksichtigen. Zur Sparsamkeit werden diese Mittel meist durch die erwähnten institutionellen Faktoren der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung gezwungen, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2 Institutionelle Möglichkeiten der Fremdsprachenvermittlung für Kinder im Vorschulalter

Grundsätzlich lassen sich drei Konzepte für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung unterscheiden: die „Begegnung mit Sprache(n)“, das „sprachbezogene Curriculum“ und das „Lernen in zwei Sprachen“ (Christ 2007: 451f), die sowohl im Vorschulbereich als auch im Primarbereich angewandt werden. „Die Formen und Gegenstände unterscheiden sich in allen drei Konzepten nur graduell; die Unterschiede sind wesentlich durch das extrem unterschiedliche Zeitbudget bedingt“ (ebd.: 451). Das Problem der großen (zeit-)budgetären Unterschiede trifft vor allem die Fremdsprachenvermittlung im Vorschulbereich, wo es in Österreich (noch) an Gesamtkonzepten für die Ausbildung qualifizierter PädagogInnen und an einem einheitlichen Curriculum fehlt.⁵

⁵ Siehe dazu die Forderungen des *Centre for Intercultural Studies* zur Ausbildung von

So bunt wie die unterschiedlichen Umsetzungen dieser Gesetzeslücke sind auch die verschiedenen Fremdsprachenangebote für Kinder im Vorschulalter. „Es gibt eine enorme Verschiedenheit lohnender Aktivitäten auf allen Ebenen (von transnational bis individuell)“ (Edelenbos, Johnstone u. Kubanek 2006: 157). Im folgenden Kapitel werden Angebote in Kindergärten, Sprachschulen, privaten Initiativen und EU-Projekten erwähnt, um ein Bild der Landschaft des frühkindlichen Fremdsprachenlernens in Österreich zu zeichnen. Was Christ (2007: 451f) für Deutschland feststellt, gilt auch für die Quellenlage in Österreich: „Ein statistischer Gesamtüberblick über Begegnung mit Fremdsprachen im Vorschulalter ist nicht möglich“.

2.1 Frühkindliches Fremdsprachenlernen im Kindergarten

Mit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres in Österreich ab Herbst 2009 (einzelne Bundesländer erst ab 2010), hat der Kindergarten als Bildungseinrichtung enorm an Bedeutung gewonnen – vor allem im Bereich der Sprachvermittlung und Sprachförderung.

Dennoch gibt es nach wie vor „weder einheitliche und in manchen Bundesländern überhaupt keine Bildungsziele für den Kindergarten“ (Dannhauser 2009). Zwar wurde das Charlotte-Bühler-Institut vom Unterrichtsministerium in diesem Zusammenhang mit der Erstellung eines bundesländerübergreifenden Bildungs-Rahmenplans beauftragt, der Qualitätsstandards benennen soll, dieser Rahmenplan stellt aber lediglich eine „Praxisanleitung“ dar. Es handelt sich nicht um einen Lehrplan, auch wenn Bildungsministerin Claudia Schmied sich im Vorwort freut, dass es dank der „konstruktiven Zusammenarbeit von Ländern und Bund“ gelungen ist, „die jahrzehntelange Forderung nach einem gemeinsamen Bildungsplan für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren zu verwirklichen“ (CBI 2009b: Vorwort.).

Im Bildungs-Rahmenplan ist kein einziger Verweis auf die Vermittlung von Fremdsprachen im Kindergarten zu finden. Zwar können die sehr allgemein gehaltenen Formulierungen (CBI 2009b: 14f) auch auf die Fremdsprachenvermittlung angelegt werden, sie beziehen sich aber immer auf den Kontext des Zweitspracherwerbs im

KindergartenpädagogInnen nach dem Prinzip eines menschenrechtlich fundierten Zugangs zur frühen Mehrsprachigkeit (CIS 2001).

Kindergarten. Der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen, ebenfalls vom Charlotte-Bühler-Institut (2009a) erstellt, bezieht sich unter anderem „auf das frühe Kennenlernen einer Fremdsprache, z. B. Englisch, einer in der Region gesprochenen Minderheitensprache oder einer Sprache, die von mehreren Kindern in der Gruppe als Erstsprache verwendet wird“ (ebd.: 13) und denkt die frühe Fremdsprachenvermittlung in den Ausführungen über Zwei- und Mehrsprachigkeit zumindest mit. Für die Vermittlung von Fremdsprachen im Kindergarten werden *native speakers* oder mehrsprachige PädagogInnen sowie originalsprachige Medien gefordert (CBI 2009a: 27).

Während der Recherche für die vorliegende Arbeit entwickelte Familienstaatssekretärin Christine Marek (ÖVP) in Kooperation mit dem Charlotte-Bühler-Institut einen detaillierten Bildungsplan für Fünfjährige, der bis Herbst 2010 vorliegen und einheitliche Bildungsstandards für alle Bundesländer ermöglichen soll. Es bleibt zu hoffen, dass auch die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung ihren Platz in diesem Bildungsplan findet.

Im realen Kindergartenalltag haben sich Fremdsprachen längst ihren Platz im Bildungsangebot vieler Kindergärten gesichert. Die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung wird dadurch teilweise sogar zum Politikum. So fordert z.B. die Salzburger Landesrätin Maria Haidinger [o.J.], durch die Vermittlung der Fremdsprache Englisch in Salzburgs Kindergärten natürliche Sprachbegabungen von Kleinkindern zu erhalten und zu fördern. Dies soll nicht unter Leistungsdruck, sondern durch spielerischen Kontakt mit der Fremdsprache nach dem Prinzip der Freiwilligkeit geschehen.

Dass gerade Englisch oft als erste Fremdsprache gewählt wird, stößt nicht überall auf Beifall. In frühkindlichen Fremdsprachenangeboten sollten auf jeden Fall „auch die Sprachen der österreichischen Nachbarländer berücksichtigt werden“ (CBI 2009a: 26). Vermittlungskonzepte für diese Begegnungssprachen werden in Österreich teilweise bereits umgesetzt. So wird nach den Erhebungen des *Centre for Intercultural Studies* unter der Koordination von Susanna Buttaroni (CIS 2001) in „ca. 30 Gemeinden [...] Kroatisch zusätzlich zum Deutschen als Erziehungssprache verwendet, in den übrigen in Frage kommenden Gemeinden wird diese Zweisprachigkeitsregelung realisiert, wenn

zumindest 25% der Erziehungsberechtigten eine zweisprachige Betreuung wünschen“ (ebd.). Eine vergleichbare Regelung wurde 1990 für die ungarische Volksgruppe im Burgenland getroffen. Es fehlen laut CIS allerdings PädagogInnen mit Polnisch als Erstsprache in den österreichischen Kindergärten. Allgemein kritisiert Buttaroni (ebd.), dass das Angebot muttersprachlicher BetreuerInnen unsystematisch erfolgt und der Initiative der einzelnen Standorte überlassen ist. Da die pädagogische Ausbildung im Herkunftsland dieser PädagogInnen in Österreich oft nicht anerkannt wird, wird das muttersprachliche Personal lediglich mit einem „HelferInnen-Status“ eingestellt, was neben den finanziellen Nachteilen (Orlovský 2009a) auch eine „Herabsetzung der in der Alltagspraxis tatsächlich ausgeübten pädagogischen Funktion“ (CIS 2001) bedeutet.

Diese Arbeit legt nicht fest, welche Fremdsprache im Vorschul-Kontext vermittelt werden soll. Ziel der Ausführungen ist es, geeignete Vermittlungstechniken für Kinder im Vorschulalter zu diskutieren, die für alle Sprachen universal einsetzbar sind. Es wäre schön, wenn die vorgestellten Techniken in der Praxis auch für Sprachen eingesetzt werden, die nicht so prominent sind wie Englisch, mitunter aber als Begegnungssprachen eine viel größere Rolle im Leben der Kinder spielen.

2.2 Institutionen und Initiativen außerhalb des Kindergartens

Nicht nur Kindergärten bemühen sich, das Konzept von Mehrsprachigkeit in der Gruppe unter anderem durch Fremdsprachenangebote umzusetzen. Viele Sprachschulen bieten mittlerweile ebenfalls Kurse an, die speziell auf die Lernbedürfnisse sehr junger LernerInnen abgestimmt sind. Stellvertretend für viele andere Sprachschulen sollen im Folgenden einige Institutionen mit ihren Angeboten in Österreich vorgestellt werden, um einen Überblick über die aktuelle Marktsituation zu geben.⁶ Alle vorgestellten Kurse laufen jeweils für ein Semester, also je nach Wochentag insgesamt 10 bis 15 Mal und finden ein Mal wöchentlich statt.

Das Berlitz Center bietet einen Kinderkurs für „Kids von 3 bis 6 Jahren“ (Berlitz 2010) an. Zeitpunkt und Beginn des Kurses können individuell vereinbart und auch variiert werden. Die Kurse finden in Wien, Klagenfurt, Linz und Salzburg statt. Als Fremdsprache wird nur Englisch angeboten.

⁶ Das Kursangebot der verschiedenen Institutionen ändert sich von Semester zu Semester. Die zitierten Kurse fanden im Wintersemester 2009 bzw. im Sommersemester 2010 statt.

Die Wiener Volkshochschulen haben ein breites Angebot an verschiedenen Kursen, die sich an LernerInnen im Vorschulalter richten, abgestuft nach Alter und Zielsprachenkompetenz.⁷ Auch hier wird nur Englisch als Fremdsprache angeboten. So gibt es einen Kurs für Kinder von fünf bis sechs und einen für Jüngere im Alter von drei bis fünf Jahren, in denen Englisch auf dem Niveau A1 des GER/S⁸ jeweils eine Stunde pro Woche vermittelt wird.

AnfängerInnen im Alter von vier bis sechs Jahren wird ein eigener Kurs angeboten, mit Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten. Für die selbe Zielgruppe gibt es außerdem eine Kursschiene, die sich „Englischgarten“ nennt. Unter dem Motto „CU4 English“ (*see you for English*) sollen durch „lustiges Singen und Spielen in englischer Sprache“ (VHS 2010, Homepage) Englischkenntnisse erworben werden, die „den späteren Umgang mit der Fremdsprache wesentlich erleichtern“ (ebd.). Bei der Kursbeschreibung wird darauf hingewiesen, dass die Kinder zu Kursbeginn das vierte Lebensjahr abgeschlossen haben sollten.

In der Spielgruppe „*Let's sing and play*“ lernen Drei- bis Fünfjährige über Lieder, Spiele und Bastelarbeiten die Sprache Englisch kennen. Der Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit allen Sinnen. Für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren, die bereits Kontakt mit der englischen Sprache hatten, wird der Kurs „*Incy Wincy Spider*“ angeboten. Durch Singen und bewegungsorientiertes Lernen soll das Kind die Sprache Englisch „von Anfang an als Abenteuer und Herausforderung“ (ebd.) erleben.

Auch das Institut für angewandte Sprache in Wien und Baden gestaltet eine Spielgruppe für die Zielsprache Englisch, in der Kinder von drei bis fünf Jahren ein Mal wöchentlich für 1,5 Stunden unter muttersprachlicher Begleitung singen, spielen und basteln. Im Kinderkurs für 5-6-Jährige, sollen erste fremdsprachliche Wörter vermittelt werden. Der Fokus liegt auf der „Freude am Spracherwerb“ (IFA AUSTRIA 2009, Homepage). Die Teilnehmerzahl ist auf vier bis acht Kindern beschränkt. Erfreulicherweise bietet das Institut für angewandte Sprache auf Anfrage

7 Diese Kurse finden an mehreren Standorten statt. Für genauere Informationen s. die Homepage der Wiener Volkshochschulen (VHS 2010).

8 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Ein Raster zur Selbstbeurteilung ist online abrufbar. [Online: <http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/de>, Zugriff: 25.03.2010]

auch andere Sprachen als Englisch für Kinder an.

Die Initiative „KIKUS“ bietet Kurse an, in denen Deutsch für Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, sowie Englisch, Spanisch, Italienisch und Russisch als Fremdsprachen vermittelt werden. Die insgesamt 28 Kurseinheiten dauern je 60 Minuten. Edgardis Garlin, Gründerin von KIKUS und Obfrau des Vereins für kindliche Mehrsprachigkeit Austria, hat eigene Materialien entwickelt, die in allen Kursen verwendet werden und auch im Fachhandel erhältlich sind. Wichtigster Bestandteil dieser Materialien sind die KIKUS Bildkarten und die dazugehörigen Arbeitsblätter, die musikalische Behelfe und Bücher ergänzt werden.⁹

Als einzige der hier vorgestellten Institutionen bietet KIKUS auch Fortbildungsprogramme für PädagogInnen an (ZKM [o.J.], Homepage). Das Gemeinschaftsprojekt des Vereins für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. und dem Hueber-Verlag wurde 2005 vom Bündnis für Demokratie und Toleranz beim Wettbewerb „Aktiv für Demokratie und Toleranz 2005“ und von der Initiative „McKinsey bildet.“ mit dem 1. Preis ausgezeichnet.

Ziel aller vorgestellten Sprachkurse ist laut Kursbeschreibung ein positiver Erstkontakt mit der Fremdsprache. Die Kindersprachkurse finden ein Mal wöchentlich statt – was, wie noch zu zeigen sein wird, ein Mindestmaß an Zeitaufwand für das Erlernen einer Fremdsprache im Vorschulalter ist. Für einen optimalen Lernerfolg wären zwei Einheiten pro Woche zu empfehlen (Fliegerová u. Vloetová [o.J.]: 11), da sonst von Termin zu Termin viel „wieder verloren geht“ (Orlovský 2008a). Das zeitliche Limit dieser Kinderkurse wird natürlich auch von den Rahmenbedingungen bestimmt, wie etwa von den Arbeitszeiten der Eltern, anderen Freizeitaktivitäten, die mit dem Sprachkurs konkurrieren etc. Im Gegensatz dazu hat der Kindergarten hier die Möglichkeit, Fremdsprachen kontinuierlich zu vermitteln und auf die individuelle Lerngeschwindigkeit jedes einzelnen Kindes einzugehen.

Bedenklich – markttechnisch allerdings logisch – ist, dass als Zielsprache in den meisten Institutionen ausschließlich Englisch angeboten wird. Auch hier sind Kindergarten-Projekte im Vorteil, in denen die Mehrsprachigkeit in der Gruppe gezielt

⁹ Alle Materialien sind im Hueber-Verlag erschienen. Der Hueber-Verlag hat dazu eine eigene Homepage erstellt (KIKUS 2010). [Online: <http://www.hueber.de/kikus/>, Zugriff: 29.03.2010]

gefördert wird, indem die verschiedenen Erstsprachen der Kinder als gemeinsame Begegnungssprachen genutzt werden.

Sicher gibt es außer Kindergärten und Sprachschulen noch unzählige andere Initiativen, in deren Rahmen Kindern schon vor Schuleintritt der Kontakt mit einer Fremdsprache ermöglicht wird. Viele dieser Initiativen sind privat, sodass es schwierig ist, sie lückenlos zu dokumentieren und Qualitätsstandards nachhaltig zu sichern. Die Europäische Kommission für Mehrsprachigkeit hat deshalb ein Netzwerk ins Leben gerufen, das einen ersten Überblick geben soll über alle Projekte, Initiativen und Publikationen, die sich mit frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung auseinandersetzen (Orban 2009). Diese Campagne nennt sich *Piccolingo* (2009) und versucht über das Medium Internet, verschiedenste Institutionen aus dem gesamten EU-Raum, die sich mit frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung beschäftigen, miteinander zu vernetzen und zu unterstützen. Ziel ist vor allem, Eltern davon zu überzeugen, dass jedes Kind schon vor Schuleintritt mindestens zwei Sprachen lernen sollte. „*Piccolingo in action*“ ist eines der Highlights der Campagne. „*Local communities will have the opportunity to circulate information on early language learning, present new activities in the field and promote existing ones*“ (PIA 2009).

In diesem Abschnitt wurde eine Vielzahl von Möglichkeiten genannt, wie ein Kind im Vorschulalter eine Fremdsprache lernen kann und es gibt mit Sicherheit noch andere. Ab spätestens Herbst 2010 muss jedes Kind in Österreich verpflichtend ein Jahr den Kindergarten besuchen. Damit wird der Vorschulbereich in Österreich hauptsächlich durch den Kindergarten repräsentiert. Zudem ist zu bedenken, dass die meisten Sprachschulen nur in Landeshauptstädten Kurse anbieten. Einzig die Bildungsinstitution Kindergarten arbeitet also flächendeckend. Aus diesem Grund beziehen sich die Ausführungen in dieser Arbeit terminologisch auf den Kindergartenkontext, wenn sie nicht allgemein gehalten werden können. Fremdsprachenangebote anderer Institutionen für Kinder im Vorschulalter werden dabei stets mitgedacht.

3 Die erste Fremdsprache in der sprachlichen Entwicklung des Kindes

Wie bereits gezeigt wurde, fördert und fordert die Europäische Union frühkindliche Fremdsprachenvermittlung. Ein erster Kontakt mit der Fremdsprache wird schon vor Schuleintritt empfohlen. Dass eine Fremdsprache aber *nur* dann erfolgreich erlernt werden kann, wenn die Vermittlung möglichst früh einsetzt, „solange das Gehirn noch die notwendige Flexibilität dafür aufweist“ (Pagonis 2009: 113), bezeichnet Guilio Pagonis allerdings als einen der Mythen, „die zwar dem wissenschaftlichen Diskurs entstammen, dabei aber nur *eine* von mehreren Auffassungen wiedergeben und die Sachlage damit erheblich verkürzen“ (ebd.: 113f).

Zu welchem Zeitpunkt der sprachlichen Entwicklung des Kindes sich ein erster Einstieg in eine Fremdsprache tatsächlich anbietet und wie dies in der Fachdiskussion begründet wird, soll im Folgenden diskutiert werden.

3.1 Erstsprachliche Entwicklung des Kindes

Die erstsprachliche Entwicklung des Kindes „vollzieht sich auf *zwei Ebenen*, die vorerst mehr oder weniger parallel verlaufen“ (Schenk-Danzinger 1998: 213). Auf der vorsprachlichen Ebene der Kommunikation benützt das Kind Schrei, Ruf und Gebärde, um ein Bedürfnis oder einen Zustand auszudrücken. Diese vorsprachlichen Laute dienen, ähnlich wie im Tierreich, als Schlüsselreiz, der eine entsprechende Reaktion beim Sozialpartner auslösen soll. Der Säugling kann bereits durch Bewegungen der Hin- und Abwendung Zustimmung bzw. Ablehnung signalisieren und in etwa ab dem sechsten Lebensmonat auch die Mimik bewusst einsetzen. Im Tierreich sind Schrei, Ruf und Gebärde sowie die Mimik (etwa bei Schimpansen) „die wichtigsten instinktgesicherten Verständigungsmittel“ (ebd.). Beim Menschen entwickeln sich diese para- und nonverbalen Ausdrucksmittel nach Ausbildung der Wortsprache zu Begleitphänomenen.

Die zweite Ebene in der sprachlichen Entwicklung des Kindes ist demnach die Ebene der Wortsprache. Durch „*zirkuläre Selbstnachahmung* – das Kind hört seine Laute, wiederholt und variiert sie – kommt bis zum Ende des ersten Lebensjahres ein Bestand an Lauten zustande“ (ebd.), der eine ausreichende Basis für die Anfänge der

Wortsprache darstellt. In dieser „spielerischen Funktionsübung der Sprechmotorik“ (ebd.) lallt das Kind zuerst in einsilbigen Gutturallauten, um dann zu Doppellauten überzugehen. Schon etwa drei Monate, bevor das Kind zu sprechen beginnt, versteht es schließlich Elemente der Wortlaute und reagiert auf einfache Aufforderungen, auch ohne deren gestische Begleitung (ebd.: 214). Aufbauend auf die beschriebenen sensomotorischen Erfahrungen und die sprachlichen Anregungen des Umfeldes entwickelt sich schließlich die Wortsprache des Kindes.¹⁰

Wichtige Voraussetzungen für die sprachliche Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes sind sowohl seine kognitive Entwicklung (Rossmann 2000), als auch seine körperliche Entwicklung (Nauwerck 2003: 57). Letztere beinhaltet das Training der Sprechwerkzeuge, des Gehörs, sowie der Grob- und Feinmotorik. Durch das lustbetonte Spiel mit dem Säugling und das Anbieten kognitiver Reize, kann die sprachliche Entwicklung des Kindes gezielt gefördert werden (ebd.). Dies macht deutlich, dass die sprachliche Entwicklung des Kindes keineswegs automatisch verläuft und „kein bloßes Produkt zerebraler Reifungsprozesse ist. Wie alle menschlichen Verhaltensschemata scheint sich auch das Sprachvermögen in der Wechselwirkung von Anlage-, Reifungs- und Umweltfaktoren zu entwickeln“ (Graf u. Tellmann 1997: 56).

Sprache ist demnach im Normalfall in ein multifunktionales Beziehungsgeflecht eingebettet (Apeltauer 2006: 67). Die Interaktionserfahrungen, die sich daraus ergeben, sind ausschlaggebend für die kindliche Sprachentwicklung (ebd.: 65). So ist die sprachliche Entwicklung des Kleinkindes stark abhängig von elterlicher Zuwendung, der differenzierten Strukturierung des Umfeldes und der Möglichkeit der eigenen und selbsttätigen Auseinandersetzung mit Personen und Dingen der Umwelt (Leopold 1994: 33). Dieser Grundsatz, dem in der gesunden Aneignungssituation der Erstsprache eines Kindes meist instinktiv entsprochen wird, ist auch in der Fremdsprachenvermittlung zu berücksichtigen: Sprache ist in erster Linie ein Instrument zur Herstellung von sozialen Kontakten.

¹⁰ Für eine detaillierte Darstellung der sprachlichen Entwicklung des Kindes s. Wolfgang u. Jürgen Butzkamm (2004).

3.2 *Diskussion um den optimalen Zeitpunkt für eine erste*

Fremdsprache

Von Geburt an ist das Kind mit verschiedenen Sprachen konfrontiert und mit dem Sprachenlernen beschäftigt. Wie komplex dieser Lernprozess ist, wurde im vorigen Abschnitt erläutert. Das kindliche Gehirn ist für diesen Lernvorgang optimal ausgestattet.

Die Hirnforschung weist uns darauf hin, dass die neuronale Plastizität des Gehirnes bis zum 4. Lebensjahr am stärksten ist. Gelingt es, in dieser Zeit zwei oder mehrere Sprachen qualitativ gut den Kindern näher zu bringen (d.h. mit ihnen zu kommunizieren), dann kann dies für das Erlernen von Sprachen (auch weiteren) im weiteren Leben positive Auswirkungen haben. Dieses Zeitfenster sollte also optimal genutzt werden (Gombos 2005: 1).

Das Zeitfenster, das Gombos anspricht, läuft in der Fachliteratur auch unter der Bezeichnung „sensible Phase“ (Gruber, Prenzel u. Schiefele 2006: 118ff) oder „kritische Periode“ (Leopold-Mudrack 1998: 37) bzw. „*critical period*“ (Graf u. Tellmann 1997: 52f). Diese „Hypothese der Kritischen Periode“ wurde erstmals von Eric Lenneberg (1967) formuliert: „*Thus we may speak of a critical period for language acquisition. At the beginning it is limited by a lack of maturation*“ (ebd.: 179). Auch diese Hypothese nennt Pagonis (2009: 115f) einen Mythos, der den Forschungsdiskurs trotz verschiedener anderer Argumentationsrichtungen bis heute dominiert. Tatsächlich trifft die Hypothese der Kritischen Periode „für den Mutterspracherwerb zu, kann jedoch nicht vorbehaltlos auf den Fremdspracherwerb übertragen werden“ (Leopold-Mudrack 1998: 37). Die Situation scheint fatal: Die Praxis der Fremdsprachenvermittlung bleibt laut Pagonis (2009: 124) „dem Einfluss erwerbstheoretisch ungesicherter Initiativen ausgeliefert und die Existenz einer Vielzahl kontroverser Vermittlungsmethoden unausweichlich“.

Diesen Vorwurf ernst nehmend, stützt sich diese Arbeit in der Beschreibung kindgerechter Techniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung auf fundierte Erkenntnisse der Kindergartendidaktik, die auf den Fremdsprachenlernprozess umgelegt werden. So stark die Hypothese der kritischen Periode aber kritisiert wird, kann doch

von sensiblen Phasen für bestimmte Bereiche des Spracherwerbs ausgegangen werden. Die sicherste Erkenntnis liegt im Bereich der Phonologie. Der Erwerb einer akzentfreien Aussprache kann nur im

Kindesalter stattfinden, wobei für das Ende dieser Phase unterschiedliche Altersgrenzen angegeben werden (Leopold-Mudrack 1998: 37f),

auch abhängig von der Leistung des Gehörs. Weiters gehen die optimalen Entwicklungsphasen für bestimmte Aspekte der Morphosyntax schon im Alter von vier bis sechs / sieben Jahren zu Ende. Demnach kann Fremdsprachenvermittlung im frühen Kindergartenalter den Erwerb von Mehrsprachigkeit bedeutend erleichtern (Meisel 2007: 110f).

Als Konsens der Altersempfehlungen in der Fachliteratur für den Beginn frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung kann das vierte Lebensjahr genommen werden. Das Kind ist mit vier Jahren an einem Punkt seiner Aufnahmefähigkeit und seiner imitativen, sowie lautdiskriminativen und expressiven Fähigkeiten (Nauwerck 2003: 53), der eine optimale Aufnahme fremdsprachlicher Lerninhalte ermöglicht. Vor allem in einer Lernsituation wie im Kindergarten oder in einer Spielgruppe, in der die Kinder in der Gruppe lernen, bedarf es neben der kognitiven Reife aber auch grundlegender sozialer Fähigkeiten für erfolgreiches Fremdsprachenlernen. Fröhlich-Ward (2007: 198) setzt den frühest möglichen Zeitpunkt für institutionellen Fremdsprachenunterricht bei Kindern daher mit fünf Jahren an. Erst in diesem Alter besitzt die Mehrzahl der Kinder jene sozialen Fähigkeiten, „die sie zum altersgemäßen Erlernen einer Fremdsprache in stufenbezogenem Unterricht einer Gruppe befähigen“ (ebd.).

Sprache hat nicht nur eine linguistische und eine soziale Seite, sie ist vor allem auch emotional und sensorisch erfahrbar. Dieser Aspekt von Sprache ist für Kinder im Vorschulalter in höchstem Maße faszinierend. Vor allem im Alter zwischen dreieinhalb und viereinhalb Jahren interessiert sich das Kind „noch keineswegs für ‚Wörter‘ oder ‚Sätze‘, es wird von der sensorischen Seite der Sprache gefesselt [...] und von der rein sensorischen Tatsache, daß zu jedem Buchstaben ein entsprechender Laut gehört“ (Standing 2009: 89). Diese sensorische Spracherfahrung kann einen ersten Zugang zu einer Fremdsprache erleichtern. In den in dieser Arbeit diskutierten didaktischen Prinzipien und Techniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung spielt die sensorische Qualität von Sprache daher eine wichtige Rolle.

4 Für und Wider des frühkindlichen Fremdsprachenlernens

„Oma“, schreit der Frieder und zupft an Omas Rock. „Oma, wir wollen mal ausländisch reden. Jetzt gleich!“ (Mebs 2001: 58).

Wie das Fremde selbst haben auch fremde Sprachen eine faszinierende Wirkung auf Kinder im Vorschulalter. Um des „Anders-Seins“ willen (Kohlbacher 1994: 46) entwerfen sie Fantasiessprachen, reden „Ausländisch“, wie Frieder es im Text von Gudrun Mebs versucht und experimentieren mit fremd klingenden Lauten.

„Teddy“, fragt er, „kannst du Ausländisch?“
Und er schüttelt den Teddy hin und her. Der brummt sein Teddy-Brummen.
Wie er es immer macht, wenn er geschüttelt wird.
„Das ist doch nicht Ausländisch. Du bist blöd!“, schimpft der Frieder. „Sag etwas anderes“ (ebd.: 59).

Im öffentlichen Diskurs wird frühkindliche Fremdsprachenvermittlung kontrovers diskutiert. Für und Wider der Begegnung mit einer ersten Fremdsprache im Vorschulalter sowie Lernziele, Chancen und Grenzen von frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung werden im Folgenden beleuchtet.

4.1 Gründe

In der Fachliteratur werden unzählige Gründe angeführt, warum Kinder bereits im Vorschulalter in Kontakt mit einer ersten Fremdsprache kommen sollten. Kinder sind neugierig, ist da etwa zu lesen, begeisterungsfähig und offen für alles (Hüther 2006: 73). Kinder sind große Mimen (Wappelshammer, Kühne, Vloetová u. Walter 2008: 63) und sie saugen Informationen auf „wie ein Schwamm“ (Orlovský 2008c), so wird – oft eher schwammig – argumentiert.

Dies sind natürlich vor allem Stimmen, die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung aus verschiedensten Interessen propagieren wollen. Manche Argumente verwenden auch das Ausschlussverfahren. So setzen sich Fröhlich-Ward (2007: 199), sowie Graf und Tellmann (1997: 75f) etwa für Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten ein, obwohl sie den „vernünftigsten“ Zeitpunkt für den Einstieg ins Fremdsprachenlernen aus pädagogischer Sicht am Beginn der Grundschulzeit des Kindes sehen. Gerade die besondere Zeit des ersten Schuljahres aber berge „die Gefahr einer Überforderung des Kindes, wenn es neben dem Erwerb der

grundlegenden Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens gleichzeitig eine Fremdsprache zu lernen hätte“ (ebd.: 75).

Es gibt aber auch viele Studien, die sich detailliert mit den Vor- und Nachteilen von frühkindlichem Fremdsprachenlernen auseinandersetzen (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek, German u. Taeschner 1998). So entwickelten Vier- bis Sechsjährige nach einer Studie von Pinto¹¹ „in einem Ansatz, der eine Fremdsprache und ihre Erstsprache (Standard und Dialekt) beinhaltete, ein größeres mB [metalinguistisches Bewusstsein, *ergänzt S.O.*] für die Erstsprache als Kinder der Vergleichsgruppe, die nur in ihrer Erstsprache unterrichtet worden waren“ (Blondin u.a. 1998: 26). Diese metasprachlichen Kompetenzen sind verbunden mit einem Mehrwert an Wissen und Flexibilität (Tracy 2008: 60). Frühkindliche Mehrsprachigkeit stellt also einen kognitiven Mehrwert für die Entwicklung des Kindes dar.

Weitere Argumente für frühkindliche Fremdsprachenvermittlung sind die Wertschätzung des Sprachpotentials in der Gruppe (Jantscher 1998: 30), sowie das gesteigerte Selbstvertrauen bei den Lernenden (Blondin u.a. 1998: 28f).

Die EU-Kommission für Mehrsprachigkeit weist in ihrem Konzept für frühkindliche Fremdsprachenvermittlung neben bereits genannten Faktoren auf die Funktion des Fremdsprachenlernens für die Überwindung kultureller und geographischer Grenzen und auf Mehrsprachigkeit als Basisqualifikation am Arbeitsmarkt hin (Orban 2009). Dies sind freilich Gründe, die einer erwachsenen Sichtweise auf frühkindliches Fremdsprachenlernen entstammen und wahrscheinlich die Eltern überzeugen sollen, ihre Kinder eine Fremdsprache lernen zu lassen. Kinder denken nicht an Berufsmöglichkeiten. Sie haben Spaß an Neuem, am Entdecken, am Kommunizieren mit Kindern aus anderen Sprachgruppen (Jantscher 1998: 16). Die Motivation für die Begegnung mit einer Fremdsprache liegt beim Kind also im Hier und Jetzt, wenn genügend kindgerechte Anreize für das Fremdsprachenlernen geboten werden.

11 Maria Antonietta Pinto (1993), Le développement métalinguistique chez les infants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. In: *Scientia Paedagogica Experimentalis*, Vol. 30, Nr. 1, S- 119-148.

Neben sprachlichen, kognitiven und arbeitsmarktpolitischen Argumenten ist es auch die Förderung kindlicher Kompetenzen, die für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung sprechen. So werden durch das Fremdsprachenlernen implizit auch die Ich-Kompetenz des Kindes, seine soziale Kompetenz, die Motorik, kommunikative Fertigkeiten, Gestaltungskompetenz, Achtsamkeit und seine emotionale Kompetenz gefördert (Hübner 2008: 4ff). Voraussetzung dafür sind Vermittlungstechniken, die nicht nur die sprachlichen Fertigkeiten des Kindes im Auge haben, sondern das Kind ganzheitlich fördern und fordern.

4.2 Lernziele

Wie bereits angesprochen wurde, sind die beschriebenen kindlichen Kompetenzen ein wichtiges Lernziel der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung. Bei der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen im Vorschulbereich steht nicht der rein sprachliche Aspekt im Vordergrund, „es geht um die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder, [...] sowie die Notwendigkeit, die Kinder sprachlich und kulturell auf eine kommunikative Begegnung in Europa vorzubereiten“ (Fröhlich-Ward 2007: 198).

Gelungene fremdsprachliche Kommunikation ist ein sehr komplexes Lernziel und kann nur auf lange Sicht erreicht werden. Ziel eines Bildungsangebotes im Vorschulkontext kann lediglich sein, dass die Kinder Sprachgefühl und Sprachbewusstsein für die eigene und die fremde Sprache entdecken und mit der Sprachmelodie einer weiteren Sprache vertraut werden (CBI 2009: 27) und dass die Motivation geweckt wird, sich mit Fremdsprachen auseinander zu setzen. Frühe Fremdsprachenvermittlung bietet die Chance, dass Kinder lernen, „*to be open-minded, feel at home in any country [and, eingefügt S.O.] find foreign cultures alluring rather than threatening*“ (Piccolingo 2009).

Fremdsprachenlernen kann durchaus als Metaziel der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung gesehen werden. Durch ganzheitliche Vermittlungskonzepte werden neben den sprachlichen Fertigkeiten auch Motorik, Sinneswahrnehmung, Kreativität, sowie ästhetische und musikalische Sensibilisierung gefördert (Nauwerck 2003: 52). Kreative Lernstrategien und Lerntechniken, die im Vorschulalter

spielerisch erlernt wurden, können auch beim späteren Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext genutzt werden. Die Kinder sollen Freude am Umgang mit der fremden Sprache erfahren, Neugierde und Interesse für die fremde Sprache entwickeln, für akustische Eindrücke sensibilisiert werden, gewisse Strukturen und Regeln der fremden Sprache durch Wiederholung in spielerischen Aktivitäten einüben und ein Gespür für die Melodie, den Rhythmus und die Intonation der fremden Sprache bekommen (in Anlehnung an Fröhlich-Ward 2007: 201).

Dies sind Lernziele, die sich kaum in einer Lernzielkontrolle überprüfen und benoten lassen. Ziel eines Fremdsprachenangebotes im Kindergarten soll nicht sein, dass das Kind den Eltern zu Hause die neu gelernten Vokabeln brav aufsagen kann. Es darf aber darauf vertraut werden, dass die Fähigkeit zur Kommunikation in einer Fremdsprache durch entsprechende Angebote in der Bildungsinstitution Kindergarten angebahnt und grundgelegt wird (Jantscher 1998: 24).

4.3 Chancen und Grenzen

Frühkindliche Fremdsprachenvermittlung bietet also vielversprechende Chancen für einen interkulturellen Dialog. „Die Forschung von Gangl (1997) in Österreich zeigte, dass es mit einem kooperativen, interaktiven Ansatz möglich ist, Kinder für andere Kulturen zu öffnen“ (Blondin u.a. 1998: 32), dass sich Kinder aus unterschiedlichen Herkunftskulturen gegenseitig als „normal“ empfinden.

Die Bildungsinstitution Kindergarten stellt hier ein ideales Lernumfeld dar. Zum einen kann der interkulturelle Dialog in sprachlich heterogenen Kindergartengruppen schon im Kleinen praktiziert und gelebt werden. Zum anderen bietet die flexible Zeitstruktur im Kindergarten die Möglichkeit, die Fremdsprache stets in sinnvolles Tun zu integrieren (Nauwerck 2003: 52), sei es in vielfältigen Alltagstätigkeiten, in Übungen des praktischen Lebens oder durch gezielt für die Fremdsprachenvermittlung konzipierte Spiele (s. Kapitel 8).

Ein großer Vorteil von Fremdsprachenangeboten im Kindergarten im Gegensatz zu Kursen und Spielgruppen in Sprachschulen ist die räumliche Verwobenheit von Vormittagsbetreuung und Fremdsprachenangebot. Die Eltern müssen das Kind nicht

extra in die Kursstätte bringen, Lernmaterialien und Lernraum befinden sich direkt im Kindergarten (Leopold 1994: 37). Im Idealfall gibt der Kindergarten allen Kindern die Chance, eine Fremdsprache kennen zu lernen, egal aus welchem sozialen Milieu die Kinder kommen und welche finanziellen Mittel den Eltern zur Verfügung stehen (Müller 2003: 64).

Ein früher Start bedeutet jedoch nicht automatisch Vorteile beim Fremdsprachenlernen (Blondin u.a. 1998: 52). „Die Behauptung, Kinder seien einer Fremdsprache gegenüber positiv eingestellt und lernten diese in der entsprechenden Umgebung spielend und ohne Schwierigkeiten, bedarf der Relativierung“ (Leopold-Mudrack 1998: 40f). Kinder mit Migrationshintergrund, die sich in einer neuen Umgebung mit einer fremden Sprache erst zurechtfinden müssen, können sich z.B. weigern, sowohl die Sprache des Ziellandes als auch jede zusätzlich angebotene Fremdsprache zu lernen, wenn sie sich überfordert fühlen (ebd.: 41). Generell zeichnet sich die Psyche des Kindes bis zum 10. Lebensjahr aber durch eine „affektive Unvoreingenommenheit“ (ebd.) aus, die es die größte Aufnahmebereitschaft und Toleranz für kulturelle Unterschiede und fremde Sprachen zeigen lässt.

Generell kann festgehalten werden: Mehrsprachigkeit schadet keinem Kind, das „Erlernen von mehreren Sprachen an sich kann keine negative Folgen haben (Gombos 2003: 50). Die Gefahr besteht lediglich in der psychischen Überforderung des Kindes, wenn es durch eine zu hohe Erwartungshaltung etwa der Eltern oder der PädagogInnen unter Druck gesetzt wird. Kinder reagieren ebenso sensibel auf Stresssituationen, wie sie offen für fremde Sprachen sind. PädagogInnen sollten sich das immer vor Augen halten und auch mit den Eltern abklären und sich nicht von einer Art „Machbarkeitswahn“ (Butzkamm u. Butzkamm 2004: 309) leiten lassen.

Eine (selbst-)reflexive Ebene im Arbeitsprozess der PädagogInnen sowie eine ständige Reflexion und Adaption der Vermittlungstechniken und Lernmaterialien ist in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung unabdingbar. Wenn Kinder

frühzeitig mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnen, ohne dass ausreichende Lernhilfen oder ein zuverlässiges Konzept vorhanden sind, kann dies den Kindern eher schaden als nutzen. Enttäuschende Ergebnisse

können dazu führen, dass die Vorteile des frühen Fremdsprachenunterrichts insgesamt angezweifelt werden (EKM, Homepage der Europäischen Kommission für Mehrsprachigkeit 2008).

Ein wesentliches Problem der Fremdsprachenvermittlung im Vorschulbereich in diesem Zusammenhang ist die Diskontinuität, die durch das Fehlen einheitlicher Curricula und einer speziellen Ausbildung für FremdsprachenpädagogInnen bedingt ist. Diese „Diskontinuität schlägt sich in unterschiedlichen Lehrmethoden nieder, was der Unkenntnis der Lehrer über Traditionen, Möglichkeiten und Zwängen auf dem anderen Niveau entspringt und vermindert jeglichen Vorsprung durch Frühbeginn“ (Blondin u.a. 1998: 35).

Es ist also von größter Bedeutung, zielgruppenadäquate Techniken und ein angemessenes Lernumfeld für die Kinder zu schaffen. Denn „*early language learning is never an advantage or disadvantage by itself – it is a matter of the teaching method*“ (Cenoz 2009). Im folgenden Kapitel sollen deshalb zentrale Aspekte angeführt werden, die in diesem Prozess zu berücksichtigen sind.

5 Besonderheiten des frühkindlichen Fremdsprachenlernens

„Jüngere Kinder lernen Fremdsprachen nicht *schneller* oder *besser*, sondern *ganz anders* als ältere Kinder und Erwachsene“ (Fröhlich-Ward 2007: 201). Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten darf deshalb nicht als vorverlegter Fremdsprachenunterricht (miss-)verstanden werden, sondern braucht eigene Ziele, Inhalte und Methoden (Winter 2003: 91).

Dabei darf nicht vergessen werden, dass Fremdsprachenlernen sich „als beobachtbares Resultat nicht-beobachtbarer, individueller, mentaler Prozesse“ (Grotjahn 2007: 493) manifestiert. Die folgenden Ausführungen darüber, wie Kinder im Vorschulalter Fremdsprachen lernen, können also nicht mehr tun, als Richtwerte auszuloten. Letztlich muss jedes Kind individuell gefördert und gefordert werden.

Es gibt jedoch wichtige „Erkenntnisse über angstfreies Lernen bei Kindern, die begründet sind in dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder [und, *eingefügt S.O.*] fordern, dass der Unterricht für kleine Kinder Rücksicht auf ihre Wünsche und Bedürfnisse nehmen muss“ (Fröhlich-Ward 2007: 198). Welche speziellen Bedürfnisse

von Kindern im Vorschulalter dabei in die Überlegungen um adäquate Medien, Materialien, Inhalte und Vermittlungstechniken miteinbezogen werden müssen, soll in diesem Kapitel erörtert werden.

5.1 Kognitive Faktoren

Das Kind im Vorschulalter ist bereits zu komplexen kognitiven Leistungen fähig. Die Verbindung von frühen sensomotorischen Erfahrungen und den eigentlichen Denkakten wie die Unterscheidung von Gegenstandsmerkmalen haben dem Kind die Begriffsbenennung ermöglicht und dazu geführt, dass es seine Sprache immer mehr ausdifferenziert hat (Schenk-Danzinger 1998: 157ff). Eine der schwierigsten Denkleistungen dieser Begriffsbenennung ist die Symbolerfassung: Das Kind muss verstehen und akzeptieren, dass Wörter Dinge repräsentieren und es muss diese „Stellvertretungen“ (ebd.: 159) in einem nächsten Schritt verwenden und selbst kreieren.

Mit einer Fremdsprache wird das Kind mit einer Fülle an neuen „Stellvertretungen“ konfrontiert, die nicht an Stelle der erstsprachlichen Begriffe treten, sondern diese ergänzen. Es muss verstehen, dass es nun zwei (oder bereits mehr) sprachliche Systeme zur Verfügung hat, die jeweils ineinander abgeschlossen sind.

Das Weltbild des Vorschulkindes umfasst einige Anschauungen, die in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt und mit einbezogen werden sollten (ebd.: 159ff): Das Kind hat zum einen die Tendenz zur *Anthropomorphisierung*. Es stattet die gegenständliche Umwelt mit Fähigkeiten aus, über die es selbst verfügt. Ein weiteres Phänomen ist der *Finalismus*, der aus der Egozentristik dieser Altersstufe erklärbar ist. Das Kind zeigt die Tendenz, alle Erscheinungen als zweckbedingt zu sehen. So wird es z.B. nach Anschauung des Kindes nur Nacht, weil die Menschen schlafen gehen müssen.

Dem Kind im Vorschulalter geht es wie dem Knierutscher Jochem aus Peter Roseggers Roman „Als ich noch ein Waldbauernbub war“: „Mein Pate, der Knierutscher Jochem [...] war ein Mann, der alles glaubte, nur nicht das Natürliche“ (Rosegger 1952: 74). Das Kind schreibt Ereignisse und Erscheinungen in der Umwelt

eher dem Wirken einer höheren Macht zu, als an naturwissenschaftliche Erklärungen zu glauben, „oder irgendwelchen Kräften, die den Dingen selbst innewohnen und die diese willkürlich einsetzt“ (Schenk-Danzinger 1998: 163). Dieses *magische Denken* machen sich PädagogInnen zunutze, wenn sie eine Handpuppe verwenden und offen lassen, ob sie die Puppe führen, oder ob die Puppe selbst spricht (Rossmann 2008). Kinder sind nicht dumm, sie haben offenbar ein Bedürfnis nach magischen Gestalten (Schenk-Danzinger 1998: 164).

Weiters zu beachten ist, dass das Kind im Vorschulalter zwar die Dimensionen *Raum und Zeit* bereits kennt, allerdings noch keine Vorstellung über das Verhältnis der Dimensionen zueinander hat. Die Raumkategorien für das Kind sind Nachbarschaft, Geschlossenheit (etwa in Form eines Kreises) und Eingeschlossenheit (etwa in Form eines verschlossenen Behälters, den es jederzeit wieder öffnen kann). Zeitabläufe wiederum werden für das Kind „*durch räumliche Gegebenheiten* oder andere *wahrnehmbare Veränderungen* repräsentiert“ (ebd.). Um eine längere Strecke mit dem Roller zurück zu legen, braucht man in der Logik des Kindes also in jedem Fall länger, als für eine vergleichbar kürzere Strecke, größere Menschen sind immer älter als vom Körpermaß kleinere. Die Vorstellung des Kindes von Raum und Zeit muss in der Auswahl und Vermittlung von Begriffen in der Zielsprache berücksichtigt werden.

5.2 Emotionale Faktoren

„*My brain ... that's my second favorite organ!*“, so Hauptcharakter Miles in Woody Allans Science Fiction-Komödie „*Sleepers*“ (1973). Nicht nur Miles weiß: Das menschliche Gehirn wird stark von Empfindungen und Emotionen beeinflusst (Chighini u. Kirsch 2009: 13). Die Affektologie, ein Konzept der Entwicklung psychischer Strukturen nach Luc Ciompi (1998) versucht, „Fühlen und Denken im psychischen Erleben nicht gesondert, sondern in ihrem ständigen engen und untrennbaren Zusammenwirken zu verstehen“ (Simon, Clement u. Stierlin 2004: 26). Nach diesem Konzept „besteht die Psyche aus einem hierarchischen Gefüge von ‚affektologischen Bezugssystemen‘, d.h. von internalisierten Denk-, Fühl- und Verhaltensschemata mit untrennbar verbundenen kognitiven und affektiven Anteilen“ (ebd.: 26f).

Emotionen sind also ein wichtiger Faktor, der auch in die Konzeption, Planung und Durchführung frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung mit einbezogen werden muss. Die Erinnerung ist nichts anderes als „*a connection in the brain to restore previously made connections*“ (Van de Craen 2009). Dieser Prozess kann allerdings gestört werden: Durch äußere Faktoren wie Stress, Lärm, oder optische Überreizung, aber auch durch lernhemmende Emotionen, wie Desinteresse, Misserfolg, Enttäuschung, Aggression oder Befremden (Vester 1996: 114f). Diese Faktoren sind insofern wesentlich für den Lernerfolg, als die Lernenden in der Lernsituation nicht nur die vermittelten Sachinformationen aufnehmen, sondern gleichzeitig auch alle Begleitinformationen, wie die Lernumgebung oder das emotionale Verhältnis zum Pädagogen / zur Pädagogin (ebd.: 128). Die damit verbundenen positiven und negativen Emotionen werden dadurch wiederum zu Begleitinformationen des Lernstoffes (ebd.: 135ff).

Verweigert sich ein Kind dem Fremdsprachenangebot, so ist das „demnach nicht in erster Linie das Ergebnis bösen Willens, sondern das Resultat von Lernhemmnissen, auf die der Schüler selbst keinen aktuellen Einfluss hat, die aber mittel- und langfristig geändert werden können“ (Roth 2006: 68). Positiv formuliert heißt das: Wenn die Lernatmosphäre vertraut ist und sich das Kind wohl fühlt, wird in der Lernsituation eine positive Hormonreaktion aktiviert. Beim späteren Informationsabruf wird in der Folge auch die empfundene Freude erinnert und der Körper entspannt sich.

Ebenso wichtig wie die Beachtung der lernhemmenden Emotionen ist die Beschäftigung mit lernfördernden Emotionen, die jedoch in vielen Lerntheorien fehlen, wie Evolutionspsychologe Harald A. Euler (1983: 69ff) kritisiert. Zu den lernfördernden Emotionen gehört das Bindungsgefühl ebenso wie die Motivation.

Es ist äußerst wichtig, als Lehrperson „den Beziehungsaspekt (als Pendant zum Inhaltsaspekt)“ (Schlemminger 2000b: 23) im Lernprozess und in der Interaktion zwischen Gruppe und Lehrperson bewusst wahrzunehmen, für sich selbst oder in der Gruppe zu thematisieren und aufzuarbeiten. Wenn die Qualität der Bindung zur Lehrperson unsicher ist, kann der Lernprozess konfliktreich sein. Im Gegensatz dazu lernt das Kind zuversichtlich, wenn auch die Bindung sicher ist (Grossmann 1983: 173). Vereinfacht gesagt heißt das, Kinder lernen schneller, je lieber sie den Pädagogen / die

PädagogIn haben (Nauwerck 2003: 49). Kinder brauchen eine konstante Bezugsperson, die fest mit der Fremdsprache verbunden ist genauso wie emotionale Zuwendung beim Fremdsprachenlernen (Orlovský 2008c). Sind diese Faktoren gegeben, bilden sich schließlich „geistige Beweglichkeit und angemessene Selbstbeherrschung aus, die das Kind bei seinen zunehmend anspruchsvoller werdenden Auseinandersetzungen mit der Umwelt“ (Grossmann 1983: 174), sprich bei der Kommunikation in der Fremdsprache braucht.

Neben der positiven Beziehung zum Pädagogen / zur Pädagogin wird das Kind auch durch seine Neugierde und seinen Spieltrieb motiviert. Neugierde ist die „Grundlage von Informationsbedürfnis, Wissensdrang und schöpferischer Tätigkeit [...] [und, *eingefügt S.O.*] scheint hauptsächlich für effektiven Lernfortschritt auf der Basis der Eigendynamik des menschlichen Organismus“ (Kühne 2008b: 42) verantwortlich zu sein. Das Kind lernt also nur, wenn es sich in der Lernumgebung und in der Beziehung zur Bezugsperson sicher und wohl fühlt, wenn es neugierig wird auf die neue Sprache und wenn sein Spieltrieb aktiviert wird. Diesbezügliche didaktische Mängel gleichen Kinder im Gegensatz zu erwachsenen LernerInnen nicht durch Fleiß, sondern durch Unaufmerksamkeit aus (Kaltenbacher 2009: 45).

5.3 Lernformen des Kindes

Im letzten Kapitel wurde es angesprochen: Kinder lernen anders. Lernen kann ganz allgemein als „Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrungen“ (Niederle 2000c: 29) definiert werden. Zwar haben auch Kinder bereits einen reichen Erfahrungsschatz und damit ein Vorwissen, das sie für das Fremdsprachenlernen aktivieren können (Graf u. Tellmann 1997: 66f), ihre Vorstellungen sind allerdings noch nicht so klar strukturiert wie bei erwachsenen Lernenden, Lernprozesse noch nicht klar intendiert (Kühne 2008b: 81), abstrakte Gedankengänge noch nicht ohne konkrete Bezüge möglich (Winter 2003: 98). Dies alles hat Konsequenzen für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung.

Während Erwachsene beim Fremdsprachenlernen (aus Gewohnheit) oft Tabellen wünschen und sich grammatische Assoziationen zunutze machen, lernt das Kind aus

dem Sachzusammenhang (Kühne 2008b: 86 u. 114). Das kleine Kind nützt ganzheitliche Verarbeitungsstrategien im Umgang mit Sprache. Erst mit zunehmendem Weltwissen werden die Lernstrategien immer analytischer (Nauwerck 2003: 55).

Ist das Kind mit der Suche nach Neuem und Interessanten beschäftigt, herrschen in seinem Gehirn Unruhe, Erregung und Spannung. Durch ein Erfolgserlebnis wird diese Spannung plötzlich in Wohlbehagen, Freude und Zufriedenheit aufgelöst. Diese positiven Emotionen machen wiederum Lust auf eine neue Suche. Dazwischen braucht das Kind Ruhephasen, damit sich das Gefundene setzen kann (Hüther 2006: 75f).

In der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung sollten die PädagogInnen dem Kind daher vom ersten Tag an Raum geben, agieren und mit ihnen interagieren zu können (Kühne 2008b: 13). Nach heutigem Kenntnisstand ist anzunehmen, dass ein wesentlicher Teil des Informationsverarbeitungsprozesses „in der Verankerung und Repräsentation, der Erinnerung und Aufrufbarkeit von Information“ (Ortner 1998: 155) stattfindet.

Kinder im Vorschulalter verspüren den Drang, Neues und Unbekanntes anzufassen, also über den eigenen Körper damit vertraut zu werden (Vester 1996: 152). Auch Sprache nehmen junge Kinder gestalthaft wahr. Sie wollen eine Fremdsprache *begreifen*. Die Lernweise des Kindes ist damit eine höchst aktive, „reproduzierende Lernmethoden sind späteren Lernstadien vorbehalten“ (Niederle 2000c: 33).

Die komplexe Arbeitsweise des kindlichen Gehirns verlangt ganzheitliche Konzepte der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung (Ortner 1998: 154). Am besten lernt das Kind im unbekümmerten Spielen und Ausprobieren (Vester 1996: 155; Nauwerck 2003: 51).

5.4 Das Spiel als dominante Lernform

Spielen und Lernen stehen in keinem Gegensatz zueinander, denn das Spiel ist „die wichtigste Form der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt“ (Niederle 2000b: 16). Das Spiel bietet dem Kind eine hohe Motivationskomponente und einen großen Freiheitsraum; es schafft einen hohen Grad an Befriedigung (ebd.). „Im Spiel entdecken und festigen Kinder ihre Fähigkeiten, gewinnen laufend Erkenntnisse und eignen sich spielerisch Kompetenzen des Alltags an“ (Konecny u. Leitner 2000: 239f). Dabei ist das Kind frei von Leistungsdruck.

Die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung kann sich die „Universalität des Spiels als Vermittler elementarer Lernprozesse“ (Schenk-Danzinger 1998: 193) zunutze machen. Jede Form von Spiel ist ein Lernvorgang – das freie Spiel ein unsystematischer, akzidenteller, unbewusster (ebd.), das vom Erwachsenen initiierte und geleitete Spiel ein zumindest teilweise bewusster, geleiteter.

In Kapitel 8 werden in den verschiedenen Kategorien von Vermittlungstechniken unterschiedliche Spielformen vorgestellt, die sich für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung eignen. Je älter das Kind wird, desto deutlicher gehen die im Spiel gesetzten Ziele „Hand in Hand mit einem wachsenden Gefühl der Verantwortung“ (ebd.: 200). Das Kind wird versuchen, die Aufgabenstellungen so gut wie möglich zu bewältigen, Aufgaben zu Ende zu führen und verschiedene Lerninhalte immer wieder zu üben. Diese Entwicklung kommt der Fremdsprachenvermittlung natürlich entgegen. Wichtig zu beachten ist aber, dass der Spielcharakter durch die Zweckwidmung der Spiele nicht verloren geht. Voraussetzung dafür ist unter anderem ein variations- und kontrastreiches Sprachangebot (Tracy 2008: 156).

6 Rahmenbedingungen

Bevor über didaktische Prinzipien nachgedacht und an Vermittlungskonzepten gearbeitet werden kann, müssen die Mindestbedingungen für frühes Fremdsprachenlernen erfüllt sein, da sonst auch das beste Konzept nicht funktioniert (Blondin u.a. 1998: 64). Wie neue Erkenntnisse der Kognitions- und Emotionspsychologie sowie der Hirnforschung zeigen (Roth 2006), hängt es überwiegend von unbewussten Prozessen ab, ob Lernende eher rasche oder langsame Fortschritte im Lernprozess machen. Lehrende müssen sich damit abfinden, dass sie „keinen direkten, willentlichen Einfluss auf den Lernerfolg haben, weder auf den eigenen noch den [ihrer, *eingefügt S.O.*] [...] Schüler, sondern jede Einflussmöglichkeit geht nur über die Beeinflussung der *Rahmenbedingungen* des Lehrens und Lernens“ (ebd.: 68).

Generell lassen sich die Rahmenbedingungen in Entscheidungsfelder und Bedingungsfelder teilen (Niederle 2000a). Die Entscheidungsfelder betreffen Bildungsziele, Bildungsinhalte, Vorgangsweisen und Bildungsmittel. Diesen Bereichen, die bis zu einem gewissen Grad willentlich geplant werden können, widmet sich diese Arbeit.

Die Bedingungsfelder beeinflussen den Lehr- und Lernprozess in mindestens ebenso großem Maße, können allerdings kaum beeinflusst werden. Es handelt sich hier um anthropologisch-psychologische Determinanten wie den Entwicklungsstand und die Lernbiografie von Kindern, um Interaktionsprozesse, sowie um soziokulturelle Determinanten, wie das häusliche Milieu, aus dem die Kinder kommen, die Situation des Kindergartens und schließlich gesellschaftliche und kulturelle Faktoren.

Diese Faktoren können hier (abgesehen von der Situation des Kindergartens – s. Abschnitt 6.1) nur erwähnt werden, eine ausführlichere Diskussion würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Es sei aber noch einmal ausdrücklich erwähnt, dass die „Schaffung von lernförderlichen Rahmenbedingungen“ eine „unverzichtbare Voraussetzung“ dafür ist, „daß jedes Kind in jeder Phase des Bildungsweges die Möglichkeit erhält, eine angemessene Art des Fremdsprachenlernens zu erfahren“ (Jantscher 1998: 7).

Für einen ersten Überblick zur spezifischen Situation der jeweiligen LernerInnengruppe bieten Wappelshammer, Kühne, Vloetová und Walter (2008: 60) eine praktische „Übersicht zum strukturellen und inhaltlichen Aufbau von Spracherwerbseinheiten“. Sie sammeln darin Fragestellungen zu Häufigkeit, Zeitpunkt und Dauer, Ort, Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, zu der durchführenden Person, der Planung, dem inhaltlichen Aufbau, der Wiederholung außerhalb der Einheiten, der Nachbereitung, dem Erproben in der „Welt“ und der Evaluation. Allgemeine Richtlinien für geeignete Rahmenbedingungen der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung werden im Folgenden diskutiert.

6.1 Institutionelle Faktoren

Die Situation des Kindergartens, die Standort, Träger und Erhalter, Anlage und Ausstattung ebenso umfasst wie die Organisationsform der Bildungseinrichtung, in welcher Fremdsprachenvermittlung stattfindet, hat einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Bildungsangebote an sich. Im Kindergartenengesetz¹² sind nicht nur die genannten Determinanten für jedes Bundesland einheitlich geregelt, es ist auch festgelegt, dass Lernen unter Ausschluss jeglichen schulartigen Unterrichts erfolgen muss:

Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen (Auszug aus § 1 des 17. Wiener Kindertagesheimgesetzes: Aufgaben der Kindertagesheime).

Besonders wichtig für erfolgreiches Fremdsprachenlernen ist die pädagogische Kontinuität, die über die verschiedenen Stufen des Bildungssystems sichergestellt werden sollte, vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe (Blondin u.a. 1998: 57). Dies meint eine weitgehende Kontinuität der Vermittlungstechniken und die kontinuierliche fremdsprachliche Betreuung der Kinder, was die Zusammenarbeit der Bildungsinstitutionen bedingt. In manchen Projekten ist es sogar die selbe Pädagogin / der selbe Pädagoge, der die Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten durchführt und die Kinder auch in der Volksschule weiter betreut (Orlovský 2009b).

Pädagogisch-didaktische Kontinuität ist nicht möglich ohne eine einheitliche, gute Ausbildung der Lehrenden im Bereich der „Vor- und Grundschulpädagogik und Fremdsprachendidaktik für diese Altersstufe“ (Blondin u.a. 1998: 59), ohne fundierte Kenntnisse der Lehrenden sowohl in der Erstsprache der Lernenden als auch in der Zielsprache sowie über „Aneignungsprozesse in der ersten und zweiten Sprache“ (ebd.).

¹² In Österreich ist die Gesetzgebung und Vollziehung im Kindergartenwesen laut Bundes-Verfassungsgesetz Art. 14 (4) Landessache. Stellvertretend für die neun Landesgesetze wird hier das Wiener Kindertagesheimgesetz zitiert.

6.2 Zeit

Der Mangel an ausgebildeten Fachkräften beeinflusst auch eine andere Rahmenbedingung: Den Zeitfaktor. Nach Fröhlich-Ward (2007: 200) sollten die Unterrichtsphasen „häufig, wenn möglich täglich, und von kürzerer Dauer (15 oder 20 Minuten) sein, um der Lehrkraft die Möglichkeit zu geben, die sprachlichen Impulse in ständiger, variierender Wiederholung zu erteilen und um den Kindern zu ermöglichen, die Impulse intensiv zu erleben.“ Dieser Forderung sind im Kindergarten aus Personalmangel leider organisatorische Grenzen gesetzt. Nicht immer sind zweisprachige PädagogInnen im Team, die Fremdsprachenangebote flexibel in den Kindergartenalltag einflechten können, oft betreut eine externe Fachkraft mehrere Kindergärten gleichzeitig (Orlovský 2009b).

Im pädagogischen Alltag werden sehr viele verschiedene Modelle von unterschiedlicher Dauer (10 bis 50 Minuten) und einer unterschiedlichen Anzahl von Einheiten (ein Mal wöchentlich bis täglich) praktiziert (Jantscher 1998: 12). Da sich Kinder dieser Altersstufe nicht länger als 20 bis 30 Minuten durchgehend konzentrieren können (Kohlbacher 1994: 46), sind kürzere, jedoch häufigere Einheiten sinnvoll. Eine Einheit pro Woche ist dabei das Minimum für einen kontinuierlichen Lernprozess. Bei größeren Zeitabständen vergessen die Kinder die vermittelten Lerninhalte wieder und haben keine Erfolgserlebnisse. Zwei Treffen pro Woche ist ein real durchführbares Mittelmaß (Fliegerová u. Vloetová ([o.J.]: 11), in dem sich das lerntheoretische Optimum mit den realen Rahmenbedingungen im Kindergarten überschneidet.

Generell hat der Zeitfaktor zwei Hauptcharakteristika (Blondin u.a. 1998: 44f): Bisher wurde hier nur die *time on task* besprochen, jene Zeit, die tatsächlich für die verschiedenen Aktivitäten genutzt wird. Bei der Lernzeit (*time for learning*) handelt es sich um die etwas weitere Zeitspanne, in der Gelegenheiten zum Lernen bereitgestellt werden. Dies kann auch in der Freispielzeit geschehen und erfordert nicht immer ein geplantes Angebot in einer geschlossenen Gruppe.

So wichtig der Zeitfaktor ist, ein größeres Zeitbudget gewährleistet noch keine besseren Resultate. Das Bildungsangebot muss speziell auf die Zielgruppe abgestimmt

werden (ebd.: 58). Bevor überhaupt mit einem Fremdsprachenprojekt im Kindergarten begonnen werden kann, brauchen die Kinder aber

eine sorgfältige Vorbereitung und Einstimmung auf ein solches Projekt, um entsprechend motiviert und interessiert die Lernherausforderung einer neuen Sprache anzunehmen. Anfängliche Scheu und Scham sind daher zu respektieren, es braucht entsprechende Zeit, sich einzugewöhnen, einander gegenseitig kennenzulernen (Wappelshammer u.a. 2008: 55).¹³

6.3 Einbeziehen der Eltern

Dass eine behutsame, langsame Eingewöhnungsphase ohne sichtbare Lerneffekte sich nicht immer mit der Erwartungshaltung der Eltern deckt, ist ein Problem, mit dem sich viele der Pädagoginnen, die für diese Arbeit interviewt wurden, konfrontiert sehen (Orlovský 2009a, 2008a u. 2008c).

Gerade deswegen ist es so wichtig, die Eltern über die Zielsetzungen der vorschulischen Fremdsprachenvermittlung aufzuklären und über die Inhalte und Vermittlungstechniken zu informieren. Paragraph 4 des 17. Wiener Kindertagesheimgesetzes sieht „[i]nnerhalb eines Arbeitsjahres, das sich vom ersten Montag im September bis zu Beginn des nächsten Arbeitsjahres erstreckt, [...] mindestens eine gemeinsame Beratung zwischen den Fachkräften des Kindertagesheimes und den Erziehungsberechtigten der Kinder“ vor. Es ist aber durchaus sinnvoll, die Eltern laufend durch Elternbriefe, Anschlagtafeln und spezielle Elternabende über Ziele und Verlauf der Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten zu informieren.

Nur wenn den Eltern geholfen wird, realistische Lernziele und pädagogische Grundsätze des Fremdsprachenangebots nachvollziehen zu können, kann eine optimale Förderung der Kinder erreicht werden. „Die Beteiligung der Eltern schafft eine ermutigende, unterstützende Umgebung“ (Blondin u.a. 1998: 56) auch außerhalb der Lerneinheiten im Kindergarten. Die Kinder können den Eltern die gelernten Lieder, Geschichten und Spiele in der Fremdsprache stolz vorführen und so spielerisch wiederholen.

¹³ Eine derartige Einstimmung kann zum Beispiel in Form von einfachen Kreisspielen zur Sprachsensibilisierung geschehen. Dass Sprache dabei gar nicht unbedingt das Thema sein muss, zeigen Wappelshammer u.a. (2008: 55f) in einem sehr schönen Beispiel.

6.4 Medien und Materialien

Verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen zu Strategien, Vermittlungstechniken und Materialien haben gezeigt, dass authentische, narrative Materialien in Zusammenhang mit einem interaktiven Ansatz die besten Lernergebnisse bei der Fremdsprachenvermittlung für Kinder im Vorschulalter erzielten (Blondin u.a. 1998: 47ff).

Im Sprachlernprozess ist jenen „Medien der Vorzug zu geben, die viele Lernmöglichkeiten bieten. Sie fordern das Kind zu intensiven Spielprozessen, zu Prozessen des Erkundens, Experimentierens und Entdeckens heraus“ (Niederle 2000a: 9). Das heißt, alle Lehr- und Lernmaterialien sollen einen hohen Aufforderungscharakter haben (Huppertz 2003a: 26), „auf ganzheitliches Lernen zugeschnitten sein und die altersspezifischen Lernstrategien unterstützen und weiterentwickeln“ (Jantscher 1998: 8).

„Originalität hat Vorrang vor Mediatisierung“ (Huppertz 2003a: 28), denn Medieneinsatz an sich stellt keinen Wert dar. Der Lernerfolg kann nur dann gesteigert werden, „wenn das Medium sinnvoll in den allgemeinen Lehr- und Lernprozess integriert werden kann“ (Roick 2003: 114). Bei jedem Medieneinsatz ist darum zu hinterfragen, was man durch den Medieneinsatz erreichen möchte und welche Funktion das Medium im Lernangebot übernehmen soll (ebd.). Außerdem ist natürlich zu überprüfen, ob die Medien für die jeweilige Zielgruppe geeignet sind (Jantscher 1998: 8; Kohlbacher 1994: 47).

Lange schon haben die „neuen Medien“ Einzug in den Kindergartenalltag gehalten. Wie auch in Kapitel 8 zu sehen sein wird, können Tonträger, digitales Bildmaterial und vergleichbare Medien einen wertvollen Beitrag zur Fremdsprachenvermittlung leisten. Die PädagogInnen sind im Umgang mit diesen „psychisch-neutralen Informationsquellen“ (Vester 1996: 153) jedoch als LernpartnerInnen und -helferInnen unerlässlich.¹⁴

¹⁴ Zu Einsatzmöglichkeiten der „neuen Medien“ s. außerdem Roick (2003).

7 Didaktische Prinzipien

„*Implicit learning is more difficult to describe [than explicit learning, eingefügt S.O.] – no wonder that schools are horrified by this chaos*“, konstatierte Piet Van de Craen (2009) vom *European Language Council* auf der *2nd European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age* in Brüssel. Der große Vorteil von Sprachlernangeboten im Kindergarten ist wahrscheinlich, dass in dieser Institution beim Planen von Aktivitäten von den Besonderheiten des frühkindlichen Lernens ausgegangen wird, anstatt aus „Angst vor dem Chaos“ auf traditionelle Vermittlungstechniken¹⁵ der Erwachsenenbildung zurückzugreifen.

Welche didaktischen Prinzipien sich konkret aus den Besonderheiten des frühkindlichen Fremdspracherwerbs ableiten lassen, wird in diesem Kapitel festgestellt. Die Zusammenstellung der Prinzipien erfolgte auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Literaturrecherche. Der Reihung liegt dabei keine Wertung zu Grunde. Die Prinzipien sind dem Aufbau eines Fremdsprachenangebots entsprechend angeordnet.

7.1 Das Prinzip der Freiwilligkeit

Was planen KindergartenpädagogInnen, wenn sie ihren Wochenplan erstellen? Beschäftigungen, Aktionen, Aktivitäten oder Angebote? Hier geht es nicht um Wortspielereien oder darum, Synonyme zu verwenden, um die Planung möglichst eloquent zu dokumentieren. Jeder dieser Begriffe vermittelt ein anderes Bild vom Kind in der Bildungsinstitution Kindergarten: Soll es beschäftigt werden, damit es nicht etwa auf dumme Gedanken kommt? Oder geht es darum, möglichst viel *action* in den Kindergartenalltag zu bringen?

Natürlich soll sich das Kind in seinem Lernprozess aktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen. Aktivitäten müssen jedoch immer Angebote sein. Diese Angebote sollen dem Kind nicht aufgezwungen werden. Es ist vielmehr wichtig, „auf die spezifische und selbst entwickelte Dynamik des Individuums zu achten“ (Kühne 2008b: 43f). Ein Angebot ist per definitionem ein „Vorschlag, etwas für einen

¹⁵ Einen Überblick über diese Techniken geben Neuner (2007) bzw. Neuner und Hunfeld (2000).

anderen zu tun“ (Wahrig-Burgfeind 1999: 84), sozusagen eine freiwillige Dienstleistung der Erziehenden an die Kinder. Die Kinder müssen damit auch die Wahl haben, dieses Bildungsangebot anzunehmen oder nicht. Sie dürfen das selbst entscheiden und müssen „jederzeit aus diesem Angebot aussteigen können. Die begleitenden Erwachsenen werden eine solche verbale oder nonverbale Ablehnung erkennen und akzeptieren“ (Stern 1994: 19). Um dem Kind die Möglichkeit zu geben, eine verantwortungsvolle Entscheidung für oder gegen das Fremdsprachenangebot zu treffen, sollte es eine Weile beobachtend Teil nehmen dürfen (ebd.).

In der Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten ist es vor allem wichtig, das Kind auch in seiner Entscheidung, wann es sprechen will (und wann nicht), ernst zu nehmen. Kinder dürfen niemals zum Sprechen gezwungen werden! Egal, ob das Kind sich nun aktiv am Angebot beteiligt oder lieber am Rand sitzt und zuhört, die Eindrücke werden verarbeitet und das Gehirn arbeitet auf Hochtouren (Orlovský 2008c). Sich bewusst zu machen, dass man mit einem Angebot aus verschiedenen Gründen nie alle Kinder einer Gruppe erreichen kann, nimmt den Druck von den PädagogInnen und den Kindern gleichermaßen (Orlovský 2009b). Oft sind es gerade hochbegabte Kinder, die sich zunächst weigern, zu sprechen.¹⁶

Erziehung ist immer ein „Führen und Wachsen zugleich, ist notwendige Einweisung in eine Tradition und zugleich Befähigung zur Freiheit und Selbstbestimmung“ (Butzkamm u. Butzkamm 2004: 302).

7.2 Das Prinzip der vorbereiteten Umgebung

Die Entwicklung der Lernbereitschaft und -fähigkeit des Kindes wird nicht nur durch biologische Determinanten, sondern auch maßgeblich durch die Umgebung beeinflusst. Für die Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten bedeutet dies, dass die Lernumgebung so gestaltet werden sollte, dass sie eine optimale Konstellation der äußeren Bedingungen ergibt (Graf u. Tellmann 1997: 75). Ideal ist dabei eine „differenzierte Umwelt ohne starke Fluktuation der Reizdarbietung“ (Peltzer-Karpf 1994: 27). Maria Montessori wies darauf hin, dass „alles in der Umwelt

¹⁶ Jürgen und Wolfgang Butzkamm (2004: 302ff) führen in diesem Zusammenhang das beeindruckende Beispiel von Anja-Kristins Erstspracherwerb an: Das Mädchen verweigerte das Sprechen konsequent bis zu seinem dritten Lebensjahr, um dann seinen gesamten passiven Wortschatz zu aktivieren und sich von Anfang an in ganzen Sätzen zu artikulieren.

des Kindes nicht nur Ordnung, sondern ein bestimmtes *Maß haben muß*, und daß Interesse und Konzentration in dem Grade wachsen, wie Verwirrendes und Überflüssiges ausgeschieden wird“ (Montessori 1993: 127).

Wenn die Kinder den Lernraum betreten, sollten sie sich vom Aufforderungscharakter der Umgebung und den sinnlich aufbereiteten Lernmaterialien sofort angesprochen und in den Bann gezogen fühlen. Dieser Lernraum kann dabei der multifunktionale Bereich oder ein besonders dekoriertes Tisch im Gruppenraum sein, es besteht aber auch die Möglichkeit, einen Raum im Kindergarten allein der Fremdsprache zu widmen und entsprechend auszugestalten. So schlägt Huppertz (2003c: 19) vor, z.B. einen „französischen Raum“ einzurichten, in dem dann auch nur Französisch gesprochen wird.

Trotzdem sollte dieser zweckgewidmete Raum eine Lernumgebung bleiben, die für unterschiedliche Aktivitäten im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung zu unterschiedlichen Orten werden kann (Zini 2009: 6). Eine Umgebung, die komplex ist, die Kinder aber trotzdem willkommen heißt – die einen variablen Rhythmus zulässt, „der – wie die Musik – Pausen und Stille braucht“ (ebd.).

7.3 Das Prinzip der kommunikativen Kompetenz

Seit den 70er Jahren beschäftigt die Fremdsprachenunterrichts-Forschung die Frage, wie das übergeordnete Lernziel der „Kommunikativen Kompetenz“ im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann (Neuner 2007). Diese didaktische Perspektive, die auf die Lernenden und den Lernprozess fokussiert, muss auch in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung maßgebend bleiben, denn „*content learning, not linguistic learning brings motivation for the student*“ (Björklund 2009). Nicht etwa lautliche oder grammatische, sondern inhaltliche Aspekte der Sprache interessieren das Kind am meisten. Isolierte Übungen, etwa zur Aussprache bestimmter Phoneme, sind also fehl am Platz im vorschulischen Fremdsprachenlehren (Graf u. Tellmann 1997: 78ff).

Nur ein Sprachunterricht, der „Sprache als Bestandteil einer situationsgebundenen, interaktiven Handlung“ (ebd.: 79) begreift, entspricht dem Prinzip des ganzheitlichen Lernens, weil er einen ganzheitlichen Begriff von

Kommunikation vermittelt. Sprechen soll als Handeln verstanden werden (Winter 2003: 94), Fremdsprachenlernen (sprach-) handlungsorientiert sein. Langfristige „Lernmotivation und die Entwicklung von Sprachkompetenz sind [...] bei Kindern in der Regel an authentische Sprechsanlässe gebunden“ (Danzer u.a. 2007: 109), Kinder wollen eine Sprache lernen, wenn sie das Gefühl haben, dadurch mit anderen Kindern oder Erwachsenen sprechen und damit auch spielen zu können (ebd.). Das heißt, dass Sprache in interaktiven Situationen organisiert werden muss, wenn Kinder davon profitieren sollen (Kühne 2008b: 64). „*The L2* [= erste Fremdsprache, eingefügt S.O.] *must be used as language of instrument from the first day on*“, fordert Björklund (2009).

Wie auch in einem zweisprachigen familiären Kontext, muss in der Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten das sprachliche Umfeld gestärkt werden. Das bedeutet, dass sowohl die Erst- als auch die Fremdsprache(n) für das Kind „wahrnehmbar und lebendig“ (Gombos 2003: 52) sein müssen. „Lebendig heißt, dass Menschen diese Sprache zur Kommunikation nutzen, lebendig heißt auch, dass sich diese Menschen in der jeweiligen Sprache an das Kind wenden und mit ihm kommunizieren“ (ebd.). Um eine Sprache zu lernen, ist das Kind auf bewussten Sprachgebrauch und kindgerechte Kommunikation (ebd.) angewiesen. Im Kindergartenkontext bieten sich dabei situationsbezogene Sprachelemente an, die bei ritualisierten Tätigkeiten oder im Spiel ihren fixen Platz haben und so für die Kinder greifbar werden.

7.4 Das Prinzip der Anschaulichkeit

In der erstsprachlichen Entwicklung des Kindes können Gegenstandsmerkmale schon relativ früh unterschieden werden. „Diese Unterscheidungen beruhen auf *ersten Begriffsbildungen*, das heißt auf Abstraktion von Merkmalen, die mehreren verschiedenen Objekten gemeinsam sind“ (Schenk-Danzinger 1998: 157). „Gelb“ sind etwa die Banane, die Zitrone, die Sonne, ein Schal, „eckig“ die Tischfläche, der Würfel, der Radiergummi. Bei dieser Begriffsbildung handelt es sich „um eine auf sensomotorische Erfahrung aufbauende, *nichtsprachliche* Leistung“ (ebd.), die mit dem „sensomotorischen Abstraktionsprozess eng verbunden und ohne ihn nicht möglich“ (ebd.: 158) ist.

Auch das Kindergartenkind ist noch weitgehend auf „konkrete sinnliche Erfahrung als Grundlage seiner Denkopoperationen angewiesen“ (Graf u. Tellmann 1997: 84). Das Prinzip der Anschaulichkeit ist also für die Wortschatzerarbeitung in der frühkindlichen Fremdsprachvermittlung von zentraler Bedeutung. Vermittlungstechniken, die rein auf das Verbale fokussieren, kommen aus den Predigtschulen des Mittelalters (Vester 1996: 125f). Was für Schnapsrezepte ein Qualitätsmerkmal sein mag, ist für das Fremdsprachenlernen eine Katastrophe. Vor allem Kinder brauchen anschauliche, konkret erfahrbare Materialien und Kommunikationssituationen, um eine Sprache zu lernen (Winter 2003: 91).

„Anschauung im umfassenden Wortsinn ist nicht auf die rein visuelle Wahrnehmung beschränkt, sondern sie meint ebenso die hör- und fühlbare Vergegenwärtigung“ (Graf u. Tellmann 1997: 84) der präsentierten Lerninhalte. Anschauliche Materialien müssen dabei nicht notwendigerweise direkt die Realität widerspiegeln. Auch Texte in der Zielsprache sind anschaulich, wenn sie in ihrer sprachlichen und inhaltlichen Komponente an die Phantasie und die Vorstellungskraft der Kinder appellieren – an ihre innere Anschauung (ebd.: 85).

7.5 Das Prinzip des ganzheitlichen Lernens

Wie schon die Ausführungen zum Prinzip der Anschaulichkeit verdeutlicht haben, will eine lebensbezogene Didaktik keine „Verkopfung“ (Huppertz 2003a: 25). Nach Pestalozzis Bild vom Lernprozess mit Hirn, Herz und Hand (ebd.), sind sowohl Denken und Wissen, als auch Fühlen und Emotionen, sowie Handeln und Aktion wesentliche Bestandteile für ganzheitliches Lernen.

Der Begriff der Ganzheitlichkeit bezieht sich dabei sowohl auf das didaktische Prinzip des ganzheitlichen Lernens, das Thema dieses Abschnitts ist, als auch auf das Bild vom Kind „in seiner Ganzheit von Körper, Geist und Seele“ (Graf u. Tellmann 1997: 77). Weiters meint Ganzheitlichkeit ein ganzheitliches Verständnis von Sprache, die nicht nur Laut, Struktur und Inhalt umfasst, sondern „untrennbar mit einem Sprecher und einer Sprechsituation verbunden“ (ebd.: 78) ist. Pädagogisch ganzheitlich ausgerichtete Ansätze der Fremdsprachenvermittlung, wie sie in dieser Arbeit grundlegend sind, zeichnet ein subjektiv gefärbter Sprachbegriff aus

(Schlemminger 2000b: 28): „Sprache und Sprachlernen, ob gesteuert oder nicht, betrifft immer die ganze Person“.

Dies spiegelt sich, auf den Bedeutungskontext der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung angewandt, auch in der österreichischen Gesetzeslage wider: Nach § 1 des 17. Wiener Kindertagesheimgesetzes haben Kindertagesheime

die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.

Für Kinder in den ersten zehn Lebensjahren ist es besonders wichtig, möglichst alle Sinneskanäle für ihren Lernprozess zu nutzen, um alle Repräsentationssysteme zu bedienen und so späteren Lernproblemen vorzubeugen (Berghoff u. Mayer-Koenig 2003: 56). „Kinder sind ein Labor für die Sinne und aktivieren mit jeder Sinnesaktivität wieder andere Sinne. Sie haben eine synästhetische Fähigkeit, nehmen also gleichzeitig mehrere Sinneseindrücke wahr“ (Zini 2009: 6).

Das Kind erlebt die Sprache so, wie sie in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung verwendet werden soll: als Kommunikationsmittel (Stern 1994: 20). Ganzheitlich ausgerichtete Sprachlernangebote vermitteln nicht nur die Zielsprache, sondern „eröffnen dem Kind [darüber hinaus, *eingefügt S.O.*] Erlebnis-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, die für seine Lebenssituation bedeutsam sind und auf denen späteres Lernen aufbauen kann“ (Niederle 2000b: 16).

Sprachaufnahme und -anwendung müssen also in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung „in anschaulichen, konkret erfahrbaren Kommunikationssituationen erfolgen“ (Winter 2003: 91). Konkret heißt das, dass die Zielsprache kindorientiert und ganzheitlich, unter Einbeziehen verschiedener Lernkanäle (Nauwerck 2003: 56) wie Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Tasten und Bewegungserfahrungen vermittelt wird. Durch eine solche ganzheitliche Darbietungsweise von Sprache können sich Begriffe im Hirn vielfach verankern. Mehrkanaliges Lernen bietet stärkere Assoziationsmöglichkeiten als ein „realitätsfremdes Eintrichtern“ (Vester 1996: 126). Kindliches Fremdsprachenlernen

geschieht daher vor allem in der ersten Phase des Lernprozesses maßgeblich über „Handeln, Begreifen, Anschauen, Wahrnehmen von Dingen, frohe und spielerische Erlebnisse“ (Leopold 1994: 34), über Bewegungslernen und die Interaktion mit GesprächspartnerInnen. Eigene Aktivität begünstigt dabei „eine Entwicklung der Verschaltungen im Gehirn“ (Kühne 2008b: 43), da unser Wortschatzgedächtnis assoziativ arbeitet (Gerngroß, Puchta u. Krenn 1998: 6). Durch das Wahrnehmen eines neuen Begriffes über mehrere Eingangskanäle wird das neue Wissen kontextualisiert (Björklund 2009) und kann später besser abgerufen werden.

7.6 Das Prinzip der Passung

Niederle (2000b: 25) nennt es das Prinzip der Passung, Graf und Tellmann (1997: 72) sprechen vom Rationalisierungsprinzip, Jürgen und Wolfgang Butzkamm (2004: 100f) verwenden das Prinzip der Mehrdarbietung und das Prinzip der leichten Überforderung synonym. Gemeint ist dabei das, was seit Stephen Krashens Input-Hypothese als „i+1-Prinzip“ bekannt ist: Das Prinzip, vom Leichten zum Schwierigen und vom Ganzen zum Detail zu gehen. Jedes Kind wird dabei dort abgeholt, wo es steht – was bedeutet, dass immer auch die erstsprachliche Kompetenz des Kindes in die Planung des Fremdsprachenangebots miteinbezogen werden muss (Peltzer-Karpf 1994: 28). Das bedeutet ein individuell auf jedes Kind abgestimmtes Bildungsangebot, in dem die individuelle Dynamik im Kind wahrgenommen und akzeptiert wird (Kühne 2008b: 44). Dabei ist der/die Erziehende gefordert, denn die „Balance zwischen Unterforderung und Überforderung der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zu halten, ist eine Kunst und nur durch entsprechende Vorbereitung, permanente Beobachtung und Reflexion von Bildungsprozessen möglich“ (Stern 1994: 20).

Wer Kinder fördern will, muss sie fordern, „muß ihnen immer mehr bieten, als ihrem augenblicklichen Kenntnisstand entspricht“ (Butzkamm u. Butzkamm 2004: 100), denn den „höchsten Aufforderungscharakter haben diejenigen Aufgaben, die vom Kind unter Aufbietung all seiner Kräfte gerade noch gelöst werden kann“ (Niederle 2000b: 25).

7.7 *Das Prinzip des Selbsttätigseins*

Eng mit dem Prinzip der Freiwilligkeit verbunden ist das Prinzip des Selbsttätigseins. Das Kind soll sich die zur Verfügung gestellten Lernangebote und Materialien nicht nur frei auswählen, sondern sich dann auch eigenverantwortlich damit auseinandersetzen können. Das Kind als aktiv lernende Persönlichkeit wahr- und ernst zu nehmen, heißt, zuerst einmal zu beobachten, was es bereits alles kann, um dann in einem nächsten Schritt festzustellen, was es braucht, „damit das bei ihm potenziell Vorhandene aktualisiert und realisiert wird“ (Huppertz 2003a: 19).

Das viel zitierte *learning by doing* ist also eine ideale kindgemäße Lernform (Stern 1994: 19). Das Kind lernt „durch Selbsttätigsein und durch Aufgreifen von intellektuellen und emotionalen Erlebnissen aus der unmittelbaren Umwelt und durch handelnde Auseinandersetzung mit dieser“ (ebd.). Die Bereitstellung von Lernhilfen durch die Erziehenden steht dabei in einem befruchtenden, dialogischen Verhältnis mit der Selbsttätigkeit des Kindes. Das selbstständige, aktive Gestalten des Kindes ist Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Lernmotivation und für die Ausbildung seiner individuellen Persönlichkeit (Leopold 1994: 33).

Frühes Fremdsprachenlernen im Kindergarten braucht demnach offene Situationen, in denen die Kinder aktiv gestalten können. Medien und Vermittlungstechniken, die Selbsttätigkeit begünstigen, ist der Vorzug zu geben. Ein wichtiger Faktor des kindlichen Selbsttätigseins ist dabei die Berücksichtigung von individuellen Interessen und Bedürfnissen. „Je nach persönlicher Neigung und Begabung entwickeln manche Kinder Spezialinteressen, die sie zu besonderen Leistungen auf einem bestimmten Gebiet befähigen“ (Niederle 2000b: 24). Die Förderung von Kindern mit bestimmten Talenten sowie die Anerkennung erstsprachlicher Kompetenzen mehrsprachiger Kinder wirken sich positiv auf das Spiel- und Lerngeschehen der ganzen Gruppe aus (ebd.) und können helfen, das Fremdsprachenlernen im Kindergarten zu bereichern und facettenreicher zu gestalten.

7.8 *Das Prinzip des angstfreien Lernens*

Dass Kinder im Vorschulalter nicht fähig sind, sich die grammatischen Strukturen der Zielsprache durch das Bewusstmachen von Regeln zu erarbeiten, dürfte niemanden mehr überraschen. Trotz der Absenz von Grammatiktests und Schularbeiten, wie sie ab der Sekundarstufe 1 Teil des Fremdsprachenunterrichts sind, kann es aber auch im vorschulischen Kontext zu Leistungsdruck kommen – etwa wenn die Eltern erwarten, dass ihr Kind nach zwei Jahren spielerischen Fremdsprachenlernens im Stande ist, dem Kellner im Urlaub die kulinarischen Wünsche der gesamten Familie mitzuteilen. Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten muss jedoch „jeden als Belastung empfundenen Leistungsdruck vermeiden“ (Graf u. Tellmann 1997: 85).

Eine Voraussetzung für das „Lernen im entspannten Feld“ und das „Freisein von Zeit- und Leistungsdruck“ ist die Möglichkeit, dass die Kinder das Anspruchsniveau ihrer eigenen Leistung selbst bestimmen (Niederle 2000b: 24). Dazu gehört, das einzelne Kind in seiner individuellen grundlegenden und aktuellen Befindlichkeit (Huppertz 2003a: 20f) ernst zu nehmen.

Jedem Lernprozess liegen konkrete biologische Mechanismen zu Grunde. Neue Informationen, die „mit Freude, Erfolgserlebnis, [...] Neugierde, Spaß und Spiel verbunden“ (Vester 1994: 155) sind, werden weit besser im Gehirn verankert als mit einer Stresssituation verbundene Lerninhalte. Wird das Fremdsprachenlernen für die / den LernendeN von unangenehmen Erlebnissen befreit und mit angenehmen, schönen Erinnerungen verknüpft, bewirkt, wird auch die Ausschüttung von Stresshormonen im Gehirn und durch die Nebennieren verringert. So können „die vorhandenen Assoziationsmöglichkeiten für das Denken und Lernen voll genützt werden“ (ebd.). Vester (ebd.) spricht von einem „doppelten Effekt“, da beim späteren Abrufen der Lerninhalte auch die positiven Emotionen, die Freude an der Sprache und der Spaß beim Lernen wieder erinnert werden.

Das Fazit ist so simpel wie wirkungsvoll: „*The student must become very comfortable and confident with the foreign language*“ (Björklund 2009). Nur so können Kinder angst- und stressfrei lernen – und mehr als ein positiver, spielerischer Erstkontakt mit einer fremden Sprache soll Fremdsprachenlernen im Kindergarten auch nicht sein.

7.9 Das Prinzip der Vorrangigkeit von kreativen Verhaltensweisen

Eine sehr simple Form, rezeptives Sprachwissen in authentischen Kommunikationssituationen abzutesten, sind Entscheidungsfragen, auf die der Gesprächspartner nur mit dem Satzäquivalent „ja“ oder „nein“ antworten kann.

„Zeichnest du einen Baum?“

„Ja.“ – Sehr gut, das Kind hat den Satz verstanden und adäquat darauf reagiert. In vielen Schulbüchern für den Fremdsprachenunterricht wird so z.B. Leseverstehen geprüft.

Tracy (2008: 174) warnt allerdings davor, dem Kind Ja-/Nein-Fragen zu stellen. Jede Entscheidungsfrage lässt sich durch eine Ergänzungsfrage ersetzen. Statt „Zeichnest du einen Baum?“ kann ich etwa fragen: „Was zeichnest du denn da Schönes?“ Auch auf diese Frage „bekommt man kurze Antworten, aber vielleicht garniert mit einem Artikel, Genus und Kasus“ (ebd.). Wenn das Kind sprachliche Freiheiten zugestanden bekommt, kann es sich unmittelbar mit seinen „persönlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten und eigenen Vorstellungskräften in die Fremdsprachenbildung einbringen“ (Winter 2003: 91). Bei allen Angeboten im Kindergarten sind „Aufgabenstellungen zu bevorzugen, die zu kreativen Problem- und Gestaltungsprozessen herausfordern“ (Niederle 2000b: 16). §1 des 17. Wiener Kindertagesheimgesetzes fordert: „Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen.“ Fremdsprachenlernen im Kindergarten darf und soll die kindliche Phantasie anregen (Winter 2003: 94). Nur das ermöglicht dem lernenden Kind eine „*variety of different ways to handle and process the content to be learnt*“ (Björklund 2009).

Fremdsprachenvermittelnde müssen sich trauen, davon wegzugehen, die sprachliche Reaktion des Kindes vorausplanen zu wollen. Sie dürfen loslassen, dem Kind etwas zutrauen – das, was kommt, darf kreativ sein.

7.10 Das Prinzip der Wiederholung

„Übung macht den Meister“, lautet das alte Sprichwort, mit dem seit Jahrhunderten Erziehungsberechtigte ihre Sprösslinge ermuntern, sich die Schuhe selber zu binden oder noch eine Luftmaschenkette zu häkeln. Die alte Weisheit ist nach

wie vor aktuell, auch und vor allem was das Fremdsprachenlernen betrifft.

Kindliche Lernende sind besonders auf Wiederholungen angewiesen. „Erlernes wird umso wertvoller, je öfter es gebraucht wird“ (Niederle 2000b: 28) und wenn die Kinder erleben, dass sie Fortschritte machen, werden auch die Spiele und Angebote immer lustiger. Fliegerová u. Vloetová ([o.J.]: 11) schlagen mindestens zwei Einheiten pro Woche für das Vermitteln einer Fremdsprache im Kindergartenkontext vor. Einem Thema widmen sie sich dabei etwa zwei bis drei Wochen.

Das ständige Wiederholen sämtlicher bereits kennen gelernter Strukturen ist Voraussetzung dafür, dass die jeweiligen Lerninhalte nachhaltig im Gedächtnis verankert werden und auch nach einer längeren Pause mit geringem Aufwand wieder abgerufen werden können.

Diese Wiederholungen können in Rituale eingebaut werden, was besonders am Anfang des Lernprozesses die Festigung grundlegender Kenntnisse erleichtert (Nauwerck 2003: 51) und den Kindern Sicherheit gibt. Die erwachsene Person, die den Bildungsprozess begleitet, sollte die Zielsprache konsequent verwenden, damit die Kinder lernen, „dem Gesagten einen Sinn zu entnehmen[,] [...] damit sie Sprachstrukturen zur Bewältigung von speziell (meist rituell wiederkehrenden) Situationen aufnehmen können“ (Gombos 2003: 59). „Durch Wiederholungen und Abwandlungen wird Erlebtes gefestigt und kann in anderen Situationen angewandt werden“ (Stern 1994: 19f).

Schliewert (2003: 127) schlägt vor, das dargebotene Sprachmaterial stets mit zu notieren, um von einer Einheit zur nächsten und nach einer längeren Pause den Faden nicht zu verlieren. Durch Wiederholungen der notierten Begriffe, Wortwendungen und Satzstrukturen am Ende des Angebots bzw. am Beginn der darauf folgenden Einheit(en) wird es möglich, eventuelle Frustrationen beim Kind aufzufangen (ebd.: 130).

Genau so wichtig wie das Wiederkehren ritualisierter Sprachelemente ist die Verwendung von Wörtern und Strukturen in vielen verschiedenen Situationen (Björklund 2009). Nur wenn abwechslungsreiche Übungsmöglichkeiten geboten werden, bleibt auch die Lust am Üben erhalten (Niederle 2000b: 28).

Rosemary Tracy (2008: 194) stellt verschiedene Möglichkeiten vor, wie bereits eingeführte Wörter in unterschiedlichen Kontexten lustvoll von und mit den Kindern

wiederholt werden können. Dadurch bekräftigen bzw. berichtigen sich ihre Annahmen bezüglich der Bedeutung der Wörter und thematisch verwandte Wörter werden innerhalb eines gemeinsamen Netzwerkes miteinander verknüpft. Dies zeigt, dass schon das Abrufen und Vertiefen von passivem Wortschatz durch Wiederholung ein wichtiger Teil des Lernprozesses ist, den das Kind *aktiv* vorantreibt.

7.11 Das Prinzip der sachbezogenen Verstärkung

Erfolg und Misserfolg sind wichtige Größen beim Fremdsprachenlernen. Wer ein Erfolgserlebnis in der Kommunikation in einer Fremdsprache hatte, wird motiviert sein, seine fremdsprachlichen Kompetenzen zu vertiefen und weiter auszubauen. Solche Erfolgserlebnisse stärken das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation in gleichem Maße, wie Misserfolge sie schwächen können. „Das junge Kind, dessen Selbstwertgefühl erst im Aufbau begriffen ist, ist [hier, *eingefügt S.O.*] besonders empfindlich. Es braucht daher viele Erfolgserlebnisse“ (Niederle 2000b: 28).

In unmittelbarem Zusammenhang damit steht der Umgang mit Fehlern. Das Kind braucht die nötige Zeit, „vom Zuhören und Zusehen zum Nach- und Mitsprechen zu finden und auch Fehler machen zu können. [...] Dementsprechende Bedeutung hat ein fehlerfreundlicher Umgang mit den lernenden Kindern“ (Wappelshammer u.a. 2008: 47).

Ein wesentliches Moment dabei ist, dass sich der / die Erziehende mit seiner / ihrer Wertung zurücknimmt. „Ergebnisse, die sichtbarer Ausdruck der eigenen Tüchtigkeit sind, genügen meist auch als ‚Verstärker‘. Das Kind weiß aufgrund seiner Leistung selbst, dass es ‚gut‘ ist“ (Niederle 2000b: 28). Die Aufgabe der Erziehenden ist hier lediglich, genügend Angebote und Sprechansätze zur Verfügung zu stellen, um dem Kind viele Gelegenheiten zu geben, sich eigenständig mit den Lerninhalten auseinander zu setzen und damit erfolgreich zu sein. Natürlich werden dabei viele Fehler passieren. Statt sich jedoch auf Fehler zu konzentrieren, sollte das Prinzip der Sprachaufmerksamkeit berücksichtigt werden, also die „von Neugier geleitete Zuwendung zur Sprache“ (Portmann-Tselikas 2006: 29). Ein solches Erzieherverhalten wirkt der Angst vor Fehlern entgegen, da es Fehlern freundlich gegenübersteht. „Fehlerfreundlichkeit bedeutet, Fehlern ihre magische Anziehungskraft zu nehmen, sie nicht mehr wichtig zu nehmen“ (Wappelshammer u.a. 2008: 49). Es ist nicht notwendig,

Kinder sofort zu verbessern, wenn sie Fehler machen. Ein solches Verhalten kann sogar kontraproduktiv wirken, da viele Kinder es als beschämend erleben, vor der Gruppe „zurechtgewiesen“ zu werden.¹⁷

Neben der fremdsprachlichen Kompetenz kann es auch ein wertvolles Lernziel sein, zu vermitteln, „dass Fehler zum Lernen dazugehören und auf scheinbar paradoxe Weise auch darauf hinweisen können, dass eine Regel der neuen Sprache erkannt wurde und somit sogar ein Fortschritt erzielt werden kann“ (ebd.).

Durch all diese Prinzipien sollen die Kinder in „vielfältigen Erlebnis-, Spiel- und Handlungszusammenhängen“ (Stern 1994: 20) die Möglichkeit bekommen, ihre Begeisterung, Leistungsfreude, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Selbstständigkeit zu entfalten, sowie sich selbst in ihrer eigenen Körperlichkeit zu erfahren (Steiermärkisches Kindergarten- und Hortgesetz, zit. nach: Stern 1994: 23).

8 Techniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung

Im Jahr 1998 wurde in gleich zwei wissenschaftlichen Publikationen zum Thema „frühes (Fremd-)Sprachenlernen“ die Forderung nach adäquaten Inhalten und Vermittlungstechniken für Kinder im Vorschulalter und im Primarbereich gestellt (Blondin u.a. 1998: 61; Jantscher 1998: 7). Das Thema ist nach wie vor aktuell. Die EU forciert Innovationen im frühen Fremdsprachenunterricht und in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung (Orban 2009). Mit dem Herabsetzen des Anfangsalters ist es allerdings noch nicht getan, „[e]ine solche Maßnahme stellt keine pädagogische Lösung dar. Es ist äußerst wichtig, angemessene Methoden zu entwickeln, die mit den Bedürfnissen der jeweiligen Altersgruppe übereinstimmen“ (Blondin u.a. 1998: 61).

Graf und Tellmann (1997: 76) beantworten die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines sehr frühen Einstiegs ins Fremdsprachenlernen mit dem Argument, dass ein Unterricht, der im Sinne eines freudbetonten, ganzheitlichen Lernkonzeptes nicht lehren, sondern erziehen möchte, auch im frühen Kindesalter keine Belastung oder Überforderung darstellt – *wenn* er sich altersgemäßer Vermittlungstechniken bedient.

¹⁷ Wie Fehlerkorrektur im Kontext des frühkindlichen Fremdsprachenlehrens dennoch auf kindgerechte Weise passieren kann, beschreiben Berghoff und Mayer-Koenig (2003: 46f).

Ein angemessenes methodisches Vorgehen wiederum impliziert „die Auswahl alltagsbezogener kindgerechter Themen, die kreativ, spielerisch, ganzheitlich orientiert dargeboten werden“ (Nauwerck 2003: 50).

Für die vorliegende Arbeit wurden verschiedene Techniken sowohl aus der Fachliteratur als auch aus der Kindergarten- und Sprachschulpraxis gesammelt, die sich als *student-centered teaching-methods* (Björklund 2009) charakterisieren lassen. Hierzu wurden neben einer intensiven Literaturrecherche Hospitationen bei Fremdsprachangeboten, sowie Interviews mit FremdsprachpädagogInnen durchgeführt. In die Überlegungen fließen auch meine eigenen Erfahrungen ein, die ich in Zusammenarbeit mit dem Österreich-Institut Bratislava als Leiterin der Spielgruppe *Nemčina hrou*¹⁸ in Banská Bystrica (Slowakei) für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren gemacht habe.¹⁹ Um die Techniken übersichtlich zu strukturieren und eine unkomplizierte Planung zu ermöglichen, wurde eine Gliederung von Vermittlungstechniken für Kinder im Vorschulalter erstellt.

In der Fachliteratur finden sich viele Versuche, Vermittlungstechniken in Gruppen einzuteilen. So geben Chighini und Kirsch (2009: 96f) etwa einen umfassenden Überblick über Techniken der Fremdsprachenvermittlung, die jeweils den Fertigkeiten (Lese-)Verstehen, Wortschatz, Sprechen, Schreiben, Sehverstehen und Hörverstehen zugeordnet sind. Einige dieser Techniken stellen sie exemplarisch anhand von einzelnen Aktivitäten oder Stundenbildern vor, die in übersichtliche Sinnschritte gegliedert sind und leicht für die Praxis adaptiert werden können. Diese Techniken sind zwar teilweise auch im Vorschulbereich einsetzbar, orientieren sich durch die Gruppierung nach den genannten Fertigkeiten allerdings an LernerInnen, die bereits zu einem Großteil alphabetisiert sind.

Edgardis Garlin (2008: 48ff) versucht eine Gruppierung von Techniken, die sich besonders für die Fremdsprachenvermittlung für Kinder im Vor- und Volksschulalter eignen, unterscheidet dabei aber nicht zwischen Medien (z.B. die Puppen „Mimi“ und „Momo“, der Zaubersack und das Zaubertuch und Techniken (z.B. Rollen- und Theaterspiele, Fingerspiele, Bewegungsspiele).

¹⁸ Slowakisch für „Deutsch im Spiel“

¹⁹ S. dazu Rossmann (2008).

In dieser Arbeit wird eine Gliederung vorgenommen, deren Ausgangspunkt der Grundsatz ist, die Zielsprache immer in authentischen Kommunikationssituationen zu verwenden – in Situationen also, die den Kindern nicht nur im „Fremdsprachenunterricht“, sondern auch in ihrem Alltag begegnen. Die authentischste Sprechsituation für ein Kind im Vorschulalter ist das Spiel. Die Gliederung orientiert sich an der Kindergartendidaktik und bündelt die Aktivitäten in verschiedene Kategorien von Arbeitstechniken, die sich aus den frühkindlichen Lernformen (Niederle 2000c) ableiten.

Techniken aus dem Kindergartenalltag werden hier mit Ansätzen aus der alternativen Fremdsprachendidaktik für Erwachsene verwoben. Diese Ansätze werden in den jeweiligen Abschnitten benannt und näher erläutert. Dabei wird nach den basalen Fragekreisen vorgegangen, mit denen sich Lehrende auseinandersetzen müssen, bevor sie eine bestimmte Technik im Fremdsprachenunterricht einsetzen (Schlemminger 2000b: 18ff). Dazu gehören lernerorientierte Fragen, unterrichtsorientierte Fragen und lerntheoretische Vorannahmen, sowie die Frage nach dem Sprachbegriff, welcher der Technik zu Grunde liegt.

Schlemmingers Fragenkatalog kann für den Kontext der vorschulischen Fremdsprachenvermittlung adaptiert werden. Um das Prinzip der Ganzheitlichkeit in der Auswahl der Vermittlungstechniken für Kinder im Vorschulalter zu gewährleisten, könnten sich Fremdsprachenvermittelnde demnach folgende Fragen stellen:

a) Lernerorientierte Fragen: Fragen des Kindes an das Angebot

In einem ganzheitlich orientierten Vermittlungskonzept sollte das Kind als LernendeR folgende Fragen stimmig für sich beantworten können:

- Warum möchte ich mich in der Fremdsprache ausdrücken können?
- Mit wem möchte ich in der Fremdsprache kommunizieren können? „Wer ist dieser *andere*“ (Schlemminger 2000b: 18)?
- Was möchte ich diesem Gegenüber in der Fremdsprache vermitteln können?
- Kann ich mitentscheiden, was, wie und wie schnell ich lerne, mich in der Fremdsprache auszudrücken?

b) Unterrichtsorientierte Fragen: Fragen der VermittlerIn an sein / ihr Angebot

- Wie kann die vorhandene Mehrsprachigkeit der LernerInnengruppe thematisiert und in den Lernprozess mit hineingenommen werden?
- Wie wird das Kind „aktiv in die inhaltliche, methodische und didaktische Gestaltung des Unterrichts mit einbezogen“ (Schlemminger 2000b: 19)?
- Wie wird Fremd- und Anderssein in dem Angebot auf die Lebenswelt der Kinder abgestimmt thematisiert?
- Wie kann sich jedes Kind mit seinen individuellen Fähig- und Fertigkeiten in den Lernprozess einbringen?

c) Lerntheoretische Vorannahmen

- Wodurch charakterisiert sich das Lernen als selbstgesteuertes, als forschendes, experimentierendes, entdeckendes Lernen?
- Wo im Lernprozess wird der sozialisierte Gruppenprozess der dualen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrperson übergeordnet?²⁰
- Welche Angebote zielen nicht nur auf Wortschatzvermittlung ab, sondern beziehen ganz bewusst die Förderung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls der Lernenden mit ein?
- Mit welchen Strategien wird Leistungsdruck vermieden und das Lernen freud- und lustbetont gestaltet?

d) Sprachbegriff

- Wie kommt der funktional-instrumentale Handlungsaspekt von Sprache zum Tragen? Ergeben sich aus den geplanten Angeboten Situationen, die die Zielsprache in interaktive Handlungsabläufe einbinden?
- Wo ist Platz, den affektiven Charakter der Sprache zu betonen? Wann und auf welche Art und Weise bekommen die Kinder Gelegenheit, in der Zielsprache mitzuteilen, wie sie da sind, d.h. wie es ihnen psychisch und physisch geht und mit welcher emotionalen Gestimmtheit sie am Fremdsprachenangebot teilnehmen? Auf welche Weise haben die anderen Kinder die Möglichkeit, verbale oder nonverbale Empathie auszudrücken?

²⁰ Diesen Punkt betreffend muss natürlich die soziale Reife der Kinder mitgedacht werden.

- Wie werden die Kinder in ihrem individuellen Sprachbedürfnis ernst genommen? Hat der Inhalt der sprachlichen Äußerung Vorrang vor der grammatikalischen Richtigkeit und der korrekten Aussprache?

Diese Fragen bilden ein wichtiges Auswahl- und Beurteilungskriterium für Techniken und konkrete Angebote der Fremdsprachenvermittlung gerade für sehr junge LernerInnen und sollen als Folie für die Besprechung der einzelnen Vermittlungstechniken dienen.

8.1 Bewegungsspiele

„Es kommt das ganze Kind, nicht nur der Kopf“ hält Sportpädagogin und Erziehungswissenschaftlerin Renate Zimmer (2003) gleich im Titel ihres Fachartikels fest. Von Kindergartenkindern zu verlangen, dass sie länger als vierzig Minuten still sitzen, zuhören und dabei auch noch etwas lernen, ist utopisch und wird ihren natürlichen Bedürfnissen nicht gerecht. Schon nach zehn Minuten aufmerksamen Zuhörens ist zu beobachten, wie anstrengend diese Tätigkeit für die Kinder ist (Orlovský 2008b).

Zudem unterstützt Bewegung kognitive Lernprozesse. Durch und in der Bewegung nehmen Kinder „ihre Umwelt differenziert wahr und sammeln vielfältige Erfahrungen“ (Müller u. Schminder 2009: 7). So bauen Kinder im Vorschulalter z.B. durch Bewegungserfahrung und den konkreten Umgang mit den Dingen im Raum eine innere Vorstellung vom äußeren Raum auf (Zimmer 2003: 30). Schon das einfache Gehen durch den Raum oder andere „Bewegungen mit geringer Intensität [...] regen die Gehirndurchblutung an“ (Müller u. Schminder 2009: 11) und optimieren so die Informationsverarbeitung.

Die Einbeziehung des kinästhetischen Analysators, des Bewegungssinns, fördert aber auch die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz, da das Erleben des eigenen Körpers und der eigenen Grenzen durch die Erprobung von Bewegungsabläufen wesentlich zu einer positiven Selbsterfahrung beiträgt (ebd.: 7). „Kinder erleben zuerst durch ihre körperlichen Aktivitäten, dass sie selbst imstande sind, etwas zu leisten, dass sie mit ihren Handlungen etwas bewirken können“ (Zimmer 2003: 29).

8.1.1 Bewegung und Fremdsprachenlernen

Welchen Einfluss hat Bewegung aber auf das (Fremd-)Sprachenlernen? – Sprache muss in einem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz als Teil der Gesamtmotorik (Berghoff u. Mayer-Koenig 2003: 58) gesehen werden. Bewegungserfahrung geht der Spracherfahrung voraus (Heinemann 2009: 5), bildet also eine Grundlage für Sprache. Umgekehrt ist ein Mensch, wenn er spricht, stets „in der Gesamtheit seiner motorischen Bezüge aktiv“ (ebd.). Der Grund dafür liegt in der „sensorischen Integration“ (Ayres 2002: 3ff): „Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Sprachfunktionen sind neurogenetisch miteinander verbunden. Die sensomotorischen Systeme, deren Zentrum im Großhirn liegen, können ihre Tätigkeit nur im Verbund ausüben“ (Kraxberger 2007: 43). Die Kommunikation mit Hilfe verbaler Ausdrucksmittel und damit auch das Sprachhandeln in einer Fremdsprache sind „in gewissem Sinn ein Endprodukt der sensorischen Integration“ (Ayres 2002: 144).

In der frühen Fremdsprachenvermittlung hat Bewegung vor allem in Form von Bewegungsspielen Platz. Damit sind alle Spiele gemeint, die Bewegung als tragendes Element haben, etwa Fang- und Weglauf- oder Reaktionsspiele. Im Gegensatz zu den wettkampfausgerichteten Sportspielen haben Bewegungsspiele die Förderung der Alltagsmotorik unter Zuhilfenahme variablen Geräts zum Ziel (Ihlius 2001). Sie charakterisieren sich durch Regelloffenheit und bieten den meist heterogenen Spielergruppen einen offenen Rahmen, um selbst neue Spielideen zu entwickeln. Während bei Sportspielen durch den Wettkampfcharakter im Vordergrund steht, die Spielenden auf die Bedingungen des Spiels zu trimmen, lassen Bewegungsspiele verschiedene, mehrdimensionale Sinnbezüge zu. Das Spiel kann an die jeweilige Gruppe angepasst werden.

Bei allen mit Bewegung arbeitenden Techniken ist zu beachten, dass der Raum genügend Platz bietet, um die Verletzungsgefahr gering zu halten und den Kindern Bewegungsfreiheit einzuräumen. Dadurch können sie nicht nur lernen, ihren eigenen Raum bewusst wahr- und einzunehmen (Kaul u. Wagner 2009: 22ff). Sich bewegen zu können, hat auch Einfluss auf die motorische, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung des jungen Menschen (Slavetinsky 1998: 14). Es nimmt daher nicht

wunder, dass die Fremdsprachendidaktik Körperbewegung in Kombination mit sprachlichen Äußerungen schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts als methodisches Prinzip entdeckt hat.²¹

8.1.2 Total Physical Response

Eine Technik, die auf diesem Prinzip aufbaut, ist *Total Physical Response*²². Urheber dieser Vermittlungstechnik ist James J. Asher, Professor für Psychologie und Statistik an der *San Jose State University* in Kalifornien. TPR wurde 1963 mit Unterstützung des Forschungsbüros der Kriegsmarine entwickelt. Ziel Ashers war ein neuer, effektiverer Weg des Fremdsprachenlehrens für Kinder und Erwachsene. Damit richtete er sich vor allem gegen den damals gängigen Audio-Lingualismus (Ortner 1998: 58f).

Das Prinzip der TPR-Technik basiert auf „Positionen der Verhaltenspsychologie, die kindlichen L1-Erwerb als eine Stimulus-Response-Abfolge deuten, wobei ein verbaler Stimulus eine physische Aktion auslöst“ (ebd.: 61). In seinem erstmals 1977 erschienenen Buch gibt Asher (1996) genaue Anweisungen für Lehrende, die seine Technik anwenden möchten: Man nehme je einen KursteilnehmerIn an die Hand, rufe „Spring!“ und springe selbst. Die beiden Freiwilligen werden durch den physischen Impuls quasi mitgerissen, die anderen Lernenden beobachten und verstehen den verbalen Befehl in der Fremdsprache durch die illustrierende Aktion. Der Befehl wird zehn Mal wiederholt, wobei die physische Aktion die ersten fünf Mal direkt nach der verbalen Äußerung folgt, die Lehrperson bei den nächsten fünf Durchgängen aber nach jedem Befehl eine Pause lässt, um den Lernenden die Chance zu geben, ohne Vorbild korrekt zu reagieren. Durch die zeitversetzte Bewegung der Lehrperson können sie ihre Reaktion überprüfen.

Im nächsten Stadium weitert der / die PädagogIn die Ein-Wort-Befehle auf kurze Befehlssätze aus. „Inhalt und Bedeutung der Befehle beziehen sich auf den Aktionsradius Klassenraum“ (Ortner 1998: 59). Länge und Komplexität der Befehlssätze werden ausgedehnt und die Wiederholungen reduziert, bis auch längere

²¹ Ortner (1998: 156) nennt in diesem Zusammenhang einige psychologische Theorien und konkrete Studien.

²² Im Folgenden als TPR abgekürzt.

Befehlsketten auf eine einmalig erfolgende Anweisung hin ausgeführt werden können.

„TPR is effective for people of all ages including pre-literate young children, as you have discovered. The reason is that TPR is a primary tool that does not require reading and writing“, so James Asher (2009) im Interview mit der Autorin dieser Arbeit. TPR als einzige Vermittlungstechnik in einem Zweitsprachenkurs für nicht alphabetisierte Erwachsene mit Migrationshintergrund anzuwenden, scheint jedoch problematisch. Zwar mag das Lernen lustbetont und stressfrei sein, die Verwendung des Imperativs ist im gesellschaftlichen Leben aber nicht immer angebracht. Wenn die LernerInnen etwa beim nächsten Einkauf das im Kurs Gelernte ausprobieren wollen und zur Bäckerin sagen „Gib mir Brot“, wird das als respektlos eingestuft werden. Zudem „ist der Anspruch, den komplexen L2-Erwerbszusammenhang aus einigen wenigen Aspekten zu erklären und daraus ein Lernprogramm abzuleiten, das den gesamten L2-Erwerbsprozess trägt, in Frage zu stellen“ (Ortner 1998: 66).

Diese Technik zwischendurch als *Energizer* spielerisch in den Unterricht einzubauen, kann aber durchaus zu einer freudbetonten, lockeren Atmosphäre im Kurs beitragen.

8.1.3 TPR in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung

Larsen-Freeman nimmt an, dass die eben kritisch beleuchtete Verwendung des Imperativs in der TPR-Technik die Lebensumstände von Kindern berücksichtigt: „*One reason for the use of imperatives is their frequency of occurrence in the speech directed at young children learning their native language*“ (Larsen-Freeman 2000: 115). Was auf jeden Fall den besonderen Bedürfnissen von Kindern als Lernenden entgegenkommt, ist das Ziel von TPR, den Stress zu reduzieren, mit dem Fremdsprachenlernen oft verbunden ist (ebd.: 114). Die Möglichkeit, nonverbal auf die zielsprachlichen Äußerungen des Lehrenden zu reagieren, vermeidet Druck auf die Lernenden, sich verbal äußern zu müssen. Hier wird das Prinzip der Freiwilligkeit berücksichtigt: Die Lernenden bestimmen selbst, wann sie sprechen möchten. Asher setzt diesen Zeitpunkt nach etwa zehn bis zwanzig Unterrichtsstunden an. Bei der Arbeit mit sehr jungen Kindern ist zu berücksichtigen, dass Kettenbefehle sehr lange nicht gemerkt und schon gar nicht aufgesplittet werden können (Kohlbacher 1994: 47).

Wer den eigenen Fundus an Kinderspielen aufmerksam durchgeht, wird rasch auf einige Elemente des TPR stoßen. Das Spiel „Feuer, Wasser, Sturm“ etwa, das in verschiedenen kulturellen Kontexten bei Kindern bekannt und beliebt ist, funktioniert nach ebendiesem Prinzip: Je nach Befehl des / der SpielleiterIn werfen sich die Kinder so schnell wie möglich auf den Boden, steigen auf Stühle und Bänke oder halten sich an einem Gegenstand fest. Wolf Martin Fischer (2009) stellt in seinem Artikel eine „Sammlung von Bewegungsspielen und Bewegungsmustern“ (Fischer 2009: 48) vor, die das „Behalten und Verstehen sprachlicher Strukturen und Elemente durch die Umsetzung in Bewegung“ (ebd.) erleichtern. Weitere praktische Ideensammlungen zu diesem Thema bieten Müller und Schminder (2009) in der selben Ausgabe der Fachzeitschrift „Frühes Deutsch“, sowie Martin Ihlius (2001) im Skriptum zu seinem fachdidaktischen Seminar „Bewegungsspiele“.

Kühne und seine Mitarbeiterinnen (2008a: 48) sehen in der TPR-Technik eine adäquate Methode der Fehlerkorrektur: Einerseits können die Lernenden an der Reaktion der anderen überprüfen, ob sie den Befehl verstanden haben, die Lehrperson kann sich aber auch absichtlich falsch verhalten und durch den lauten Protest der Kinder korrigiert werden, was den Kindern großen Spaß macht.

8.1.4 Die Audio-Motor-Technik

Ein weiterer Ansatz, der Fremdsprachenlernen über visuelle und auditive Reize und die Umsetzung in Bewegung steuert, ist die Audio-Motor-Technik. Hier wird mit vorgefertigten Hörtexten gearbeitet. Bei der Audio-Motor-Technik handelt es sich um eine „Hörverständnis-Strategie“, in der „die Lernenden Töne hören, die Bedeutung derselben sehen und eine körpersprachliche Antwort geben“ (Ortner 1998: 69). Im Gegensatz zu TPR ist die Audio-Motor-Technik nicht als Weg zur Fremdsprache konzipiert, der den Anspruch hat, sich alleine zu genügen. Die einzelnen Übungen sind auf einen Zeitraum von zehn Minuten beschränkt und dienen allein dem Vokabellernen (ebd.).

Zwar wird auch diese Technik stark kritisiert (vgl. ebd.: 70), bei der Arbeit mit Kindern im Vorschulalter ist diese Form der Wortschatzarbeit als eine von mehreren

Techniken aber sicher reizvoll – besonders, wenn die Hörtexte selbst hergestellt werden und damit dem direkten Erfahrungsraum der Kinder entspringen. Zuerst kommt wie beim TPR ein Befehl in der Zielsprache (z.B. „Putz dir die Zähne!“ oder „Du putzt dir die Zähne.“), gefolgt von einer Pause, in der die Kinder die Bedeutung des akustischen Signals erkennen und körpersprachlich umsetzen. Als Auflösung wird ein passendes Geräusch eingespielt.

Mit digitalen Aufnahmegeräten ist es mit geringem Aufwand möglich, das Geräusch fließenden Wassers, eines vorbeifahrenden Autos oder einer Türklingel, die Geräuschkulisse beim Zähneputzen und vieles andere mehr festzuhalten. Diese motivierende Tätigkeit wird den Lernprozess der Kinder sicher positiv beeinflussen. Der fertige Datenträger kann auch von den Kindern alleine im Tagesablauf bzw. zu Hause immer wieder ausprobiert werden.

Um dem Prinzip der Ganzheitlichkeit in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung gerecht zu werden, ist das kindliche Bedürfnis nach Bewegung immer mit einzubeziehen. Bewegungselemente sollen darum auch in alle anderen Vermittlungstechniken integriert werden. So können Reime, Gedichte und Fingerspiele durch Lautgesten und rhythmische Bewegungsformen begleitet werden, Lieder können tänzerisch umgesetzt und Geschichten pantomimisch dargestellt werden (Heinemann 2009: 6). Beim kreativen Gestalten werden Fein- und Grobmotorik gefördert und Bewegungsspiele können bei einem Ausflug ins Land der Zielsprache den ersten Kontakt mit Kindern aus der „fremden“ Kultur erleichtern.

8.2 Musikalische Techniken

Musik ist ein besonders ergiebiger und ausbaubarer Bereich der frühkindlichen Erziehung, durch den schon die Jüngsten auf individuelle Art und Weise am Reichtum menschlicher Kultur teilhaben können (Butzkamm u. Butzkamm 2004: 358f). Sie ist eine der vielen Sprachen, mit deren Hilfe Menschen miteinander in Beziehung treten können. Musik ist überregional einsetzbar und kann nicht nur den Erstkontakt zu fremden Menschen, sondern auch den Erstkontakt zu einer fremden Sprache erleichtern. „Wo Sprache nicht nur Sprache, Bild nicht nur Bild, Musik nicht nur Musik, Tanz nicht nur Tanz ist – dort, wo Semantik grenzüberschreitend in Bewegung gerät, wo die

verschiedenen Sinnesbereiche in Beziehung treten und zu einem Ganzen werden“ (Jax 2000: 167) –, dort kann eine neue Sprache auch im Kind etwas bewegen und zum Schwingen bringen.

Im folgenden Abschnitt werden Grundlagen und verschiedene Einsatzmöglichkeiten musikalischer Techniken in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung vorgestellt.

8.2.1 Lieder

„Singen ist ‚Kraftfutter‘ für Kindergehirne“, so Neurobiologe Gerald Hüther (2008: 8f). Lieder werden nicht nur um ihrer selbst willen gesungen, sondern vor allem eingesetzt, um allgemeine und musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kind zu wecken und zu fördern. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten wiederum wirken sich positiv auf das (Fremd-)Sprachenlernen des Kindes aus. Die Sprachkenntnisse, die durch die Lieder erworben wurden, versickern womöglich im Laufe der Zeit, wirken aber quasi „unterirdisch“ weiter und können die Wurzeln für späteres Interesse an einer Fremdsprache bilden (Butzkamm u. Butzkamm 2004: 358f).

Eine wichtige Kompetenz, die durch den Einsatz musikalischer Techniken vermittelt wird, ist die Sozialkompetenz, denn in „der musikalischen Arbeit mit Kindern steht in der Regel das gemeinsame Erleben gleichberechtigt mit dem Singen im Mittelpunkt“ (Fiedler 2006: 7). Sowohl Lieder als auch alle musikalischen Spiele, auf die weiter unten eingegangen wird, haben eine „ordnende und integrierende Wirkung“ (Kaul u. Wagner 2009: 96), die sich sowohl auf das Individuum als auch auf die Gruppe bezieht. Einerseits ist die „Verbindung zwischen dem Höreindruck der eigenen Stimme beim Sprechen und Singen und dem gleichzeitigen inneren körperlichen Erleben [...] so eng, dass sich körperliche und emotionale Bewegungen direkt in ihr äußern“ (Fiedler 2006: 6). Andererseits verbindet Singen „auf der Basis von Kommunikation, Akzeptanz, Vertrauen und respektvollem Umgang miteinander“ (ebd).

Lied ist aber nicht gleich Lied. Bei der Auswahl sind folgende Kriterien zu berücksichtigen (Große-Jäger 1999: 15): Zuerst wird der inhaltliche Gesichtspunkt überprüft. Der Inhalt des Liedes soll der kindlichen Erfahrungswelt entsprechen.

Weiters sollte die Melodie dem im jeweiligen Lied angesprochenen Lebensgefühl entsprechen. Das dritte Auswahlkriterium bezieht sich auf die wichtigste kindliche Lernform, das Spiel und verweist bereits auf die folgenden Kapitel: Neben der lustbetonten Förderung musikalischer Fähigkeiten soll das Lied Möglichkeiten bieten, selbiges spielerisch zu gestalten.

Werden Lieder in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung eingesetzt, kommt natürlich noch der sprachliche Aspekt dazu: Der sprachliche Ausdruck des Inhalts muss auf das Sprachniveau der Lernenden abgestimmt sein. Die größte Herausforderung für die Kinder bei dieser Technik ist sicher, die fremden Laute und Wörter zuerst akustisch aufzunehmen und dann korrekt wiederzugeben. Schliewert (2003: 129f) rät, dem Kind das Lied bei der Einführung in den Nacken zu singen, da die Resonanz am Hinterkopf wesentlich deutlicher ist als in der Stirngegend.

Lieder und andere musikalische Techniken eignen sich in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung vor allem als Einstieg in die Einheit bzw. als erste Kontaktmöglichkeit mit der Fremdsprache an sich: Huppertz (2003c: 16) schlägt vor, ein Lied in der Fremdsprache in der Gesamtgruppe einzuführen, noch bevor das Projekt „Fremdsprache“ beginnt. Dies dient sowohl als Motivation als auch als Entscheidungshilfe. Jene Kinder, die Interesse haben, können sich für das ganze Projekt melden.

Im Folgenden wird erläutert, wie Lieder mit rhythmischen Übungen, Bewegungen im Raum, mit szenischen Darstellungen, sowie mit tänzerischen Elementen verbunden werden können, um das frühe Fremdsprachenlernen zu unterstützen.

8.2.2 Musikalische Spiele

In der Fachliteratur werden verschiedenste Begriffe verwendet, um Spiele mit musikalischen Elementen zu beschreiben. Jede einzelne Spielart verfolgt andere Ziele und ist für ein anderes Stadium des Fremdsprachenlernens einzusetzen. Eine kurze Definition der einzelnen Kategorien soll einen Überblick schaffen.

Das *Leierspiel* ist die einfachste Form des Kreisspiels, in dem basale Verse sich ständig wiederholen. Rhythmisches Singen wird dabei „meist von Herummarschieren,

Springen, Hüpfen, Klatschen, Durchgehen, Nachahmen etc. begleitet“ (Müller 2005: 6). Diese Spiele können bereits sehr junge Kinder bzw. Kinder am Anfang des Sprachlernprozesses ausführen. Ein Beispiel dafür ist das deutsche Lied „Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann“, ausführlich vorgestellt von Große-Jäger (1999: 160ff).

Das *bewegte Singspiel* verbindet einfache Gesten mit Sprechgesang. Es ist zwischen dem Leierspiel und dem Darstellungsspiel anzusiedeln. Die das Lied begleitenden Gesten sind differenzierter als das Stampfen, Klatschen oder Marschieren des Leierspiels, die Bewegungen werden aber von jedem Kind für sich ausgeführt. Ein Beispiel dafür ist „*Head, shoulders, knees and toes*“, ein beliebtes Singspiel, das sich mit geringem Aufwand in alle Sprachen übertragen lässt. Variationen verschiedener bewegter Singspiele stellt Fischer (2009: 47f) vor.

Darstellungsspiele zeichnen sich durch einen deutlichen Handlungsablauf ab. Über mehrere Strophen wird eine Geschichte erzählt und von den Kindern mit einfachen Mitteln dargestellt. Dabei können auch mehrere Kinder gemeinsam eine Szene darstellen. Der Einsatz diverser Requisiten verstärkt die Motivation der Kinder (Müller 2005: 6). Um die Handlung der Geschichte zu verstehen, brauchen die Kinder den erforderlichen Wortschatz und die kognitive Fähigkeit, einen komplexen Handlungsablauf nachvollziehen zu können. Ein Beispiel für ein Darstellungsspiel ist das Lied „Gestern an der Haltestelle“ (Große-Jäger 1999: 41f). Das Lied thematisiert in kurzen Versen das Kommunikationsproblem zweier Menschen, die unterschiedliche Sprachen sprechen. Die Fremdsprache wird durch sinnlose Silben dargestellt und als Lösungsstrategie wird auf die nonverbale Ebene hingewiesen, was das Lied besonders wertvoll für fremdsprachenlernende Kinder macht. Große-Jäger (1999: 17ff) stellt neben Text und Melodie Stufen der Liedvermittlung und didaktische Hinweise zu diesem Darstellungsspiel vor.

Auf *Tanzspiele*, die in diesem Zusammenhang ebenfalls interessant sind, wird im Abschnitt „Tanz“ (8.2.4) näher eingegangen.

8.2.3 Rhythmisch-musikalische Elemente

Rhythmisch-musikalische Erziehung, begründet durch Emile Jaques-Dalcroze (Witoszynskyj, Schneider u. Schindler 2000: 7), „geht von dem ursprünglichen Bedürfnis des Menschen nach Bewegung aus und setzt Musik, Stimme, Sprache und

Materialien, kombiniert mit der Bewegung, als erzieherische Mittel ein“ (ebd.: 11). Ziel rhythmisch-musikalischer Elemente in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung ist es, über Bewegungserfahrungen gekoppelt mit Rhythmus und Musik das Körpergedächtnis zu aktivieren und so den Sprachlernprozess nachhaltig zu unterstützen und zu intensivieren. Körpererfahrung und differenzierte Sinneseindrücke begünstigen, ähnlich wie bei Kimspielen, die Begriffsbildung in der Erst- wie in der Fremdsprache. Weitere Ziele beider Techniken sind das Entwickeln kreativer Fähigkeiten, soziales Lernen und Wahrnehmungsdifferenzierung (ebd.).

Ein wichtiges Element der rhythmisch-musikalischen Erziehung ist das Spiel mit Stimme und Sprache. Aktivitäten dieser Art eignen sich in besonderem Maße für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung. Dazu gehören etwa chorisches und rhythmisches Sprechen von Gedichten und Texten, das Experimentieren mit Reimen und Nonsensversen mit starker Betonung des Sprachrhythmus, das Bilden von klanglichen und dynamischen Varianten einfacher Wortsilben, Vokale oder Konsonanten und die Umsetzung von Geschichten in Bewegungsabläufe (ebd.: 19f).

Zur Veranschaulichung dieser Ausführungen soll auf den Artikel von Barbara Schultze (2005) hingewiesen werden, die rhythmisch-musikalische Aktivitäten mit dem Seil vorstellt. In den Übungen dienen taktile Wahrnehmung als Anlass zur Sprachentwicklung. Beate Müller-Karpe (2009: 21) beschreibt, wie das Gedicht „Was ich alles kann“ in Bewegung umgesetzt werden kann.

8.2.4 Tanz

Tanz als „Einheit von Bewegung, Singen, Sprechen und Spielen“ (Müller 2005: 4) hat seinen besonderen Reiz für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung. Wie auch bei Liedern, Rhythmen und verschiedenen musikalischen Spielen sind Tänze Kulturträger. Darüber hinaus eignet sich Tanzen für die Sensibilisierung im sensorisch-kinästhetischen Bereich (Jax 2000: 178).

Schon beschwingtes Gehen ist eine Form von Tanzen, so wie melodisches Sprechen eine Form von Singen ist. Das Finden des eigenen Rhythmus beim Gehen und Tanzen, beim Sprechen und Singen selbst gewählter Laute, Wörter oder Sätze kann in

jeder Altersstufe als Einstieg in ein Fremdsprachenangebot dienen. Aktivitäten dieser Art können den Lernenden helfen, auf sich selbst zu hören und Stress oder andere belastende Emotionen abzubauen und fördern auf diese Weise das seelische und körperliche Wohlbefinden.

Die Sprache selbst ist dabei zunächst nebensächlich. Besonders bei AnfängerInnen sollen im Tanz zuerst „Impulse, den anderen zu *berühren* und sich mit dem anderen darin zu verbinden, wahrgenommen werden. Die Mitteilungen sind nonverbaler und gegenwärtiger Natur; Spontaneität und Augenblick zählen“ (Jax 2000: 178).

Ganz im Sinne einer ganzheitlichen Pädagogik sind auch die Körperhaltung und die Bewegung des Menschen beim Tanz „als Ausdruck seiner Gesamtpersönlichkeit zu sehen. Die Verbindung zwischen Psyche und Körper spiegelt sich in der Ausdifferenziertheit des aktiven Bewegungsapparates wider, beginnend im Kindesalter und weiterführend bis ins Erwachsenenalter“ (Fiedler 2006: 6f). Fühlt sich der / die Lernende erst in der eigenen Haut und in der Gruppe wohl, werden auch die Fremdsprache positiv konnotiert und der Lernprozess gefördert.

Tanzspiele haben für kindliche Lernende einen besonders hohen Aufforderungscharakter. Im Gegensatz zu den bewegten Singspielen sind die Bewegungen zur Musik bei Tanzspielen nicht mehr auf das Individuum beschränkt, sondern werden paarweise oder im großen Kreis ausgeführt (Müller 2005: 7). Das Hauptaugenmerk liegt auf der tänzerischen Ausgestaltung einer Handlung, die aus dem Lied konstruiert wird. Bewegungserfahrungen, die in rhythmischen Sensibilisierungsübungen gemacht wurden, können hier einfließen.

Ein Beispiel für ein Tanzspiel ist der Katzentanz (Große-Jäger 1999: 58ff). Die Koordination von Melodie, Liedtext in der Fremdsprache und tänzerischer Bewegung erfordert freilich hohe Konzentration und ein fortgeschrittenes Niveau der Lernenden.

8.3 Fingerspiele, Reime und Rätsel

Wie aus dem vorangegangenen Abschnitt hervorgeht, ist jedem Menschen schon allein durch die Atmung und den individuellen Herzschlag ein natürliches Rhythmusempfinden eigen (Jax 2000: 169). Dieses Rhythmusgefühl und die Lust am Experimentieren damit beschränken sich aber nicht nur auf Körperbewegungen. „Sobald Kinder sprechen, spielen sie mit der Sprache. Sie drehen und wenden die Silben, Wörter und Sätze. Sie experimentieren mit dem Klang der Sprache so lange, bis sie sich alle Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Muttersprache zu Eigen gemacht haben“ (Näger 2002: 46).

Dieses Prinzip kann sich die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung mit Hilfe von Fingerspielen, Reimen und gereimten Rätseln zu Nutzen machen, um kindliche Lernende zu motivieren und ihnen die Fremdsprache lustvoll näher zu bringen.²³

8.3.1 Der Rhythmus meiner Sprache

In der verbalen und paraverbalen Kommunikation sind prosodische und rhythmische Prozesse von zentraler Bedeutung (Jax 2000: 169). Die Grenze zwischen rhythmisch-musikalischen Sprechtechniken und Fingerspielen oder Reimen mit Fokus auf den Sprechrhythmus ist fließend. Ziel aller rhythmischen Übungen in der Fremdsprachenvermittlung ist das Sich-Einlassen auf die nonverbalen Aspekte von Sprache: auf Rhythmus, Ton und Klang (ebd.: 169). Die Bedeutung der Worte ist dabei noch nebensächlich.

Genau hier liegt die besondere Bedeutung von einfachen Reimen und Fingerspielen für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung: Die Lernenden dürfen sich zuerst auf den Klang einlassen, ohne sich vom Nichtverstehen einschüchtern zu lassen. Die Bedeutung der Verse erschließt sich nach und nach, fast wie von selbst. Denn Rhythmus, Ton und Klang „lassen ein Bewusstsein für das unmittelbare Erfassen des Ganzen einer Situation entwickeln, begünstigen Reaktionsvermögen und spontane sprachliche Gestaltung und erleichtern einen lebendigeren persönlichen Ausdruck in der Fremdsprache“ (ebd.: 169f).

²³ Wie in vielen Fachpublikationen werden diese drei Techniken auch hier miteinander in Verbindung gesetzt. Vgl. z.B. Arndt u. Singer (Hg.) (2001), sowie Krull (2003).

Ein Beispiel für ein einfaches Gedicht, bei dem der Sprachrhythmus über der Bedeutung steht, ist Christian Morgensterns Gruselett (1907):

Der Flügelflagel gaustert
durchs Wiruwaruwolz,
die rote Fingur plaustert,
und grausig gutzt der Golz.

Diese und ähnliche Sprachspielereien zeigen den Kindern, dass mit den „wesentlichen Elementen Klang und Rhythmus [...] experimentiert werden, [...] schöpferisch gearbeitet und auch originell umgegangen werden“ (Näger 2002: 47) darf. Die Kinder werden angeregt, selbst Wörter aus der Fremdsprache aufzugreifen und lautmalerisch zu interpretieren, bzw. Wörter aus der Erstsprache zu verfremden. „Solche eigenen ‚Spracherfindungen‘ sollten von Erwachsenen unterstützt und angeregt werden“ (ebd). Als Beispiel sei auf Veronika Jax (2000: 170ff) verwiesen, die den methodischen Weg vom Spiel mit der sinnlosen Silbe und dem Hinhören auf den eigenen Rhythmus zum Verbalisieren einzelner Wörter und Phrasen anschaulich beschreibt.

8.3.2 Reime

Reime üben eine besondere Faszination auf Kinder aus. Neben dem lustbetonten Spiel mit Klang und Bedeutung, das man so oft im Spielverhalten von Kindern im Vorschulalter beobachten kann, werden Reime auch eingesetzt, um Tabuisiertes zu verbalisieren (Näger 2002: 46). Spottverse, deftige Witze und ausgedachte Nonsens-Schimpfwörter haben hohen Unterhaltungswert und werden oft auch noch Jahre später erinnert. Viele der Reime erhalten sich sogar über Generationen hinweg, wie die Erfahrung im eigenen Verwandtschafts- und Freundeskreis oder ein kurzer Blick in Internetportale für junge Eltern zeigen.

Reime sind hervorragende Sprachmittler und erhöhen zudem die Merkbarkeit (Kohlbacher 1994: 47). Durch das Hören und das Mit- und Nachsprechen von Reimen wird das phonologische Bewusstsein der Kinder geschult (Näger 2002: 46f). Sie erkennen von selbst, dass Wörter aus Silben mit unterschiedlicher Betonung aufgebaut sind, ohne dass ihnen das komplexe Regelwerk der Prosodie auseinandergesetzt werden muss. Die tiefeninformativen Reize der rhythmischen Reime machen die Lernenden wach und aufmerksam (Kraxberger 2007: 45).

In der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung können Reime vielfältig eingesetzt werden: Man kann sie rhythmisch sprechen, sich Melodien dazu ausdenken,

sie mit Orff-Instrumenten begleiten, szenisch umsetzen, oder eine Bildergeschichte dazu gestalten, indem Standbilder zu den einzelnen Reimen fotografisch dokumentiert werden (Näger 2002: 50). Die daraus entstandenen Bilder können schließlich auf Plakaten gemeinsam mit den verschriftlichten Reimen präsentiert werden.

8.3.3 Fingerspiele

Schon mehrmals wurde in dieser Arbeit darauf hingewiesen, wie wichtig Bewegung für den Spracherwerb ist. Dies bezieht sich natürlich nicht nur auf die Grobmotorik, die z.B. mit Bewegungsspielen gefördert werden kann, sondern auch auf die Feinmotorik. „Das gibt Anlass, in der Arbeit mit Kindern Fingerspiele, Reime und Verse einzusetzen. Sie geben mit Rhythmus und Takt eine Struktur vor, an der sich Kinder leicht festhalten können. Der gleich bleibende Sprachrhythmus von Versen gibt ihnen ein sicheres Gefühl“ (Näger 2002: 48).

Fingerspiele sind per definitionem „Dramatisierungen von volkstümlichen Reimen oder gereimten Geschichten“ (Arndt u. Singer 2001: 27). Für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung sind sie besonders wertvoll durch die Ausgestaltung mit leicht nachahmbaren Bewegungen. „Obwohl sie nur sehr einfache Aussagen übermitteln, erhalten sie doch für das Kind viele reizvolle, überraschende Momente“ (ebd.), sie „verlangen Geschicklichkeit, Körperbeherrschung und Konzentration“ (ebd.: 28f).

Fingerspiele dienen als Vorstufe zu schwierigeren und komplexeren feinmotorischen Aufgaben wie Schneiden, Zeichnen, Schreiben, etc. Der Grund für die Bedeutung der Feinmotorik für den Erwerb der Sprache liegt in der Neurobiologie: „Im Gehirn sind Hand- und Mundregion räumlich überpräsent und liegen eng beieinander“ (Kraxberger 2007: 45).

Als mündlich und schriftlich über viele Generationen hinweg tradiertes Kulturgut nehmen Fingerspiele sowohl in der erstsprachlichen Sprachförderung als auch in der Fremdsprachvermittlung einen hohen Stellenwert ein. Mit geringem Aufwand jederzeit einsetzbar, bringen sie den Kindern Sprache lustbetont näher. Neben der Feinmotorik fördern Fingerspiele durch die Reime und das rhythmische Sprechen außerdem das phonologische Bewusstsein. Die „Merkfähigkeit, das Körpergefühl und die Sprachfertigkeit des Kindes an sich“ (ebd.) werden ebenfalls geschult. „Bei entsprechendem Vorbild übt das Kind beim Fingerspiel akzentuiert und ausdrucksvoll einen Reim zu sprechen. Es lernt neue Wort und Begriffe kennen, entdeckt Ähnlichkeiten von Worten und Endsilben. Mit der Bewegung übernimmt das Kind

allmählich die sprachliche Form der Spiele“ (Arndt u. Singer 2001: 27). Durch diese Verbindung einer mit Sinn hinterlegten Bewegungsfolge mit der Zielsprache wird dem Handlungsaspekt von Sprache Rechnung getragen: Die Einheit von Sprache und Handeln verhilft dem Kind zu einer authentischen Aussprache (Näger 2002: 47).

Mit Fingern gespielte Geschichten (Arndt u. Singer 2001: 85ff) sind sprachlich komplex und recht anspruchsvoll zu spielen. Sie sollten vor allem im Anfangsstadium des frühkindlichen Fremdsprachenlernens nur von der erwachsenen Bezugsperson für die Kinder gespielt werden. Die Kinder hören gespannt zu, schulen ihre rezeptiven Fertigkeiten und machen einzelne Bewegungen mit bzw. sprechen einzelne Wörter mit, wenn sie möchten.

Neben den sprachlichen und motorischen Zielen haben Fingerspiele auch einen hohen emotionalen Wert. Wenn das Kind immer wieder das gleiche Fingerspiel, den gleichen Reim einfordert, bittet es den Erwachsenen, ihm seine Aufmerksamkeit zu schenken. Diese unzähligen Wiederholungen werden als Beweis der Zuneigung und als Bestätigung empfunden (Näger 2002: 46).

Dabei müssen Fingerspiele nicht immer aus einem Buch oder einer anderen Quelle stammen. In meiner persönlichen Praxis mit Kindern im Vorschulalter habe ich Kindern, die schüchtern oder traurig waren, oder aus einem anderen Grund Aufmerksamkeit brauchten, oft mit dem Zeigefinger einen Kreis in die Kinderhand gemalt, die Finger des Kindes von der Handfläche ausgehend Richtung Fingerspitzen ausgestriffen und dazu geheimnisvoll geraunt: „Das ist die Sonne. Sie hat einen runden Körper und viele lange, warme Sonnenstrahlen!“

Dieses Handmalen bietet sich auch als Einstiegsritual für die Fremdsprachenvermittlung an. Jedes Kind bekommt zu Beginn der Einheit ein Symbol in die Hand gemalt und hört dazu den entsprechenden Ausdruck in der Zielsprache. Durch die Verbindung von taktiler und auditiver Wahrnehmung werden das Körpergedächtnis, das auditive und das visuelle Gedächtnis aktiviert, um diese ersten Vokabeln zu merken (Schultze 2005: 7). Die persönliche, liebevolle Zuwendung der erwachsenen Bezugsperson hilft dem Kind, sich zu entspannen und schafft eine vertraute Atmosphäre.

Durch Fingerspiele, die mit Melodien überliefert wurden, bzw. Fingerspiele mit größerem Bewegungsumfang, in die auch ganzkörperliche Bewegungen einbezogen werden, verschwimmen die Grenzen zu den Bewegungsspielen und den musikalischen Techniken.

8.3.4 Rätsel

Rätsel wurden vor langer Zeit erfunden, um die Gedanken, Ideen und Vorsätze der Menschen in verschlüsselter Sprache zu verbergen und die Menschen vor bösen Kräften zu schützen. Bei einigen Rätseln ist der Zusammenhang mit uralten Zaubersprüchen nachzuweisen. „So sind uns Rätsel als ein Zeugnis volkstümlicher Poesie erhalten“ (Arndt u. Singer 2001: 122). Waren Rätsel „in früheren Jahrhunderten zunächst ein Belustigungsmittel für Erwachsene“ (ebd.: 124), wurden sie bald auch für Kinder entdeckt. Rätsel üben eine Faszination auf Kinder aus. „Sie lassen etwas ahnen vom Wunderbaren, Rätselhaften“ (ebd.: 123). Für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung sind sie wertvoll, da sie vielfältige Möglichkeiten aufzeigen, „wie man auf verschiedene Art und Weise über einen Gegenstand sprechen kann“ (ebd.). Wie auch Fingerspiele und Reime fördern sie die poetische Wahrnehmung der Welt.

Die bereits erläuterten Prinzipien gereimter Sprache in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung gelten daher auch für Rätsel. Dabei ist allerdings zu beachten, dass gereimte Rätsel zwar leichter ins Ohr gehen als solche in freier Versform, dass sie aber auch komplexer sind und kindliche Lernende sich vor allem im Anfangsstadium evt. überfordert fühlen. Bei der Auswahl von Rätseln für Kinder in der Zielsprache ist daher darauf zu achten, dass sie geradlinig aufgebaut und eindeutig sind in der Angabe der Merkmale des zu erratenden Gegenstandes (ebd.: 126).

Rätsel, in denen die Lösung als Reimwort in die letzte Zeile eingefügt wird, eignen sich besonders für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung. Solche, in denen der Doppelsinn von Wörtern für das Rätsel genutzt wird, sind zwar reizvoll als Herausforderung in der Förderung der Erstsprache, in der Fremdsprachenvermittlung sind sie hingegen zu vermeiden. Mehrdeutige Wörter würden die Kinder verwirren.

Besonders in Verbindung mit einer neuen Sprache ist ein Erfolgserlebnis beim Lösen von Rätseln äußerst wichtig. Um das Lösen von Rätseln im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens zu erleichtern, kann mit einer Handpuppe gearbeitet werden. Die Puppe (z.B. ein kleiner Hund, ein Drache oder eine Fantasiefigur aus einer alten Socke) schüttelt „heimlich“, ohne von dem / der erwachsenen PädagogIn „bemerkt“ zu werden, den Kopf, wenn die Kinder eine falsche Lösung sagen, nickt heftig, wenn ein richtiger Lösungsansatz in den Raum gestellt wird und gibt den Kindern Hinweise in non-, paraverbalen oder verbalen Form.

Die Freude daran, selbst Rätsel stellen und damit andere herausfordern zu können, bietet einen positiven Anreiz, „sich Rätsel anzueignen und damit auch neue sprachliche Muster aufzunehmen“ (ebd.: 130).

In der täglichen Kindergartenarbeit werden Rätsel gerne als Einstieg in ein neues Thema, als Motivation für eine Geschichte oder ein neues Lied eingesetzt. Das Rätsel in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung als Ausgangspunkt für ein neues Thema zu nehmen, würde allerdings eher überfordern als die Neugier der Kinder zu wecken. Hier dienen Rätsel vorrangig der Übung und Festigung (Krull 2003: 8). Sie sind „nicht als Einführung der Wörter oder Erstbegegnung gedacht, sie sollen nicht isoliert für sich stehen, sondern sind als Teil in einem größeren Sach- und Sprachzusammenhang zu sehen“ (ebd.: 73). Rätsel können auch in einer Situation gestellt werden, in der die Kinder sich gerade mit dem zu erratenden Gegenstand beschäftigen oder die Tätigkeit ausführen, um die es geht. So ist die Lösung leichter zu erraten. Gleichzeitig werden das zu erratende Wort in der Zielsprache und das Rätsel als Ganzes in Zusammenhang mit einem sinnvollen Bewegungsablauf leichter memoriert.

Um der Frustration beim Kind vorzubeugen, bietet es sich an, Rätsel mit optischem Anschauungsmaterial aufzubereiten. Dies kann z.B. durch Bildkärtchen geschehen. Das Bilderrätsel ist eine eigene Art von Rätsel., bei dem Wörter im Bild dargestellt werden. Dies eignet sich vor allem zur Erarbeitung zusammengesetzter Nomen (Haus-Tür, Tier-Garten, Heu-Gabel), wenn die Kinder die Bedeutungen der einzelnen Wortteile bereits kennen. Es können aber auch mehrere Rätsel sinnvoll zueinander in Kontext gestellt als Rätselgeschichte erzählt werden. Die jeweiligen Lösungen können durch Bildkärtchen veranschaulicht und zu einem Puzzle zusammengefügt werden. Eine reizvolle Variante des Rätselratens ist auch die pantomimische Darstellung von bereits vertrauten Begriffen. Dies eignet sich vor allem bei basalen Verben, wie „essen“, „schlafen“, „gehen“ etc.

Rätsel dürfen nicht zum „Vokabelsammeln“ missbraucht werden. Sie sollten immer in einem sinnvollen Kontext mit dem Thema stehen, mit dem sich das Kind gerade beschäftigt (ebd.: 8). Natürlich bieten sich Rätsel zwischendurch als kleine Muntermacher an oder können gut in Leerlaufzeiten eingesetzt werden, wie z.B. beim Warten auf den Bus oder in der Abholzeit. Generell ist jedoch die Einbettung des Rätsels in dialogische Sprache (ebd.: 7) nach dem Prinzip der kommunikativen Kompetenz sinnvoll.

8.4 Narrative Techniken

Sprache bedeutet immer Kommunikation. Ein Sprachunterricht, der den kommunikativen Aspekt von Sprache außer Acht lässt, arbeitet mit sinnentleerter Sprache. Als eines der wichtigsten Prinzipien der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung generell wurde daher das Prinzip der kommunikativen Kompetenz vorgestellt (s. Abschnitt 7.3). Kommunikation ist vor allem ein natürliches Bedürfnis, etwas mitzuteilen (Chighini u. Kirsch 2009: 31). Eine besondere Art der Kommunikation ist das Geschichtenerzählen. Geschichten stellen einen Lerninhalt dar, „dessen didaktische Dimension in ihm selbst liegt, die nicht von außen herangetragen werden muss“ (Chighini u. Kirsch 2009: 30). Sie bieten die Möglichkeit, das Kind als narrative Persönlichkeit wahr- und ernst zu nehmen.

8.4.1 Der narrative Ansatz

Die Narration ist neben dem Spiel und der Immersion einer von drei kindlichen Lernwegen, die Chighini und Kirsch (2009: 30ff) für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung vorschlagen. Dieter Kirsch beschäftigt sich im Besonderen mit dem „narrativen Ansatz“, der ursprünglich aus der Psychologie kommt: In einem sozialen Kontext dominierende Erzählungen werden als Machtmittel gesehen, die „Wahrheiten“ erzeugen, Konstruktionen, „denen gesellschaftliche Wahrheit zugeschrieben wird und die durch solche Zuschreibung das Leben der Menschen festlegen“ (Simon u.a. 2004: 232). Der therapeutische Ansatz „geht davon aus, daß Informationen zu vergangenen Erlebnissen im Hinblick auf eine aktuell plausible Lebensgeschichte strukturiert, aufbewahrt oder fallen gelassen werden“ (Echterhoff u. Saar 2000: 4). Ziel des narrativen Ansatzes in der Psychotherapie ist es, „die oft festgefahrenen Geschichten mit einem neuen Umfeld oder Fokus zu versehen“ (Biro 2007: 42), um es möglich zu machen, eine neue, weniger belastende Lebenserzählung daraus zu formulieren. Dieses Verfahren wird auch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen angewandt (ebd.: 46).

Als Konzept in der Fremdsprachenvermittlung fokussiert der narrative Ansatz auf das Moment des Erzählens in Hinblick auf die sprachliche Gestaltung einer Geschichte. Dies erfordert Konkretheit. Die verwendeten Geschichten müssen „in Bilder, in

Handlungen umgesetzt werden können“ (Kirsch 1993: 71). Kirschs Forderung, das spielende Handeln in den Mittelpunkt zu stellen, deckt sich mit den didaktischen Prinzipien des Selbsttätigseins, der kommunikativen Kompetenz und des Sprachhandelns, sowie mit den Prinzipien der Anschaulichkeit und der Vorrangigkeit von kreativen Verhaltensweisen, die in Kapitel 7 diskutiert wurden. Durch die besondere Berücksichtigung der Lernform „Spiel“ ist der narrative Ansatz in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung hervorragend umsetzbar.

Zuallererst muss jedoch das Interesse der Kinder geweckt werden, um Geschichten handelnd erfahrbar zu machen. Das kann nur durch Geschichten geschehen, die von für die Kinder „Merk-Würdigem“ (Kirsch 1993: 76) berichten. Dabei muss dem Kind nicht jedes Wort in der Geschichte von Vornherein verständlich sein. Auch bei Volksmärchen oder komplexen Erzählungen in der Erstsprache wird das Kind im Vorschulalter nicht immer alles verstehen. Trotzdem werden dem Kind Märchen vorgelesen, um ihm „andere Welten näher zu bringen, ihm den Reichtum von Sprache zu erschließen und seine Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern“ (Massoudi 2007). Durch das Hören von Geschichten in der Fremdsprache bzw. im elaborierten Code der Erstsprache erarbeiten sich die Kinder Strategien, wie sie das Wesentliche aus der Geschichte herausfiltern können.

Geschichten sprechen immer eine Sprache der Emotionalität, der Bilder und Metaphern (Chighini u. Kirsch 2009: 32). Die Kinder lernen, die Leerstellen in der Geschichte mit ihren eigenen Ideen und Vorstellungen auszufüllen. Die Geschichte lässt ihre persönlichen Erfahrungen anklingen. Durch Geschichten in einer neuen Sprache eröffnen sich für die Kinder neue Welten. Die Narration eröffnet den Lernort „Leben“ (ebd.).

8.4.2 Multisensorische Arbeit mit Geschichten

Die Einbindung neuer Wörter in eine spannende Geschichte erleichtert das Memorieren der Vokabeln, da unser Wortschatzgedächtnis assoziativ arbeitet (Gerngroß u.a. 1998: 6). Es wurde bereits angesprochen, wie wichtig hier die Funktion von Geschichten als Motivationsträger ist. Interesse an der Geschichte hilft dem Kind beim Zuhören, reicht allein allerdings noch nicht aus, um die neue Sprache nachhaltig

im Gehirn zu verankern. Erst wenn multisensorisch mit der Geschichte und damit mit dem Sprachmaterial gearbeitet wird, werden sowohl die Wörter als auch die grammatikalischen Strukturen im Gedächtnis verankert. Das häufige Wiedererzählen von Geschichten, das Kinder oft von selbst einfordern, schafft eine „textgrammatische Sensibilität“ (ebd.) bei den Lernenden: „Sie entwickeln ein ‚Gefühl‘ für die inneren Zusammenhänge eines Textes“ (ebd.).

Dieses „Verankern“, von dem hier immer wieder gesprochen wurde, ist eine Technik aus dem Neurolinguistischen Programmieren, einer Methode, die sich vor allem aus Methoden der Psychologie und der Linguistik zusammensetzt und die seit 2006 vom Wissenschaftsministerium als Psychotherapie anerkannt ist (Rösner 2008). Beim sogenannten „Ankern“ wird ein „positiver emotionaler Zustand [...] ausgewählt und mit einem Stimulus – wie etwa einem Druckpunkt oder einem Wort – verbunden, über den das positive Gefühl dann jederzeit reproduziert werden kann. Das Gehirn wird so auf neue Assoziationsketten „programmiert“ (ebd.).

Für die Narration in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung heißt das, dass die sprachlichen Informationen aus der Geschichte auf der auditiven Sinnesebene „mit Impulsen aus einem anderen Sinnesbereich assoziiert und gespeichert“ (Gerngroß u.a. 1998: 13) werden und später durch die Wiederholung der jeweiligen Tätigkeit und dem Aufrufen der Impulse leichter abgerufen werden können.

Beier (2007: 14) nennt diesen Vorgang „Ereignisverknüpfungen“. Dies meint die Fertigkeit, „einzelne Situationen einer Geschichte zu einer logischen und kausalen Kette zu verknüpfen, um das Ziel, also das Ende / die Auflösung einer Geschichte zu verstehen“ (ebd.). Die Kinder aktivieren in diesem Verstehensprozess sowohl ihr Weltwissen, als auch ihre bisherigen Kenntnisse bezüglich der Geschichte, die sie vielleicht schon in einem anderen Kontext gehört haben oder die in der Gruppe schon mehrmals erzählt wurde (ebd.). Dadurch wird über die Zeit „eine Ereigniskette gebildet, die immer durchschaubarer und klarer wird, je mehr Informationen man hat“ (ebd.).

Diese Informationen kann sich das Kind durch multisensorische Angebote rund um die Geschichte selbsttätig erarbeiten. Hierzu können alle anderen in dieser Arbeit beschriebenen Vermittlungstechniken zum Einsatz kommen. So können z.B. gemeinsam

mit den Kindern Quartettkarten zu Märchenfiguren gebastelt (Trapp 2008: 43ff) oder ein Projekt mit Stationen zu einer bestimmten Geschichte gestaltet werden, in denen die Kinder einzelne Handlungselemente mit verschiedenen Sinnen nachempfinden und so vertiefen können (vgl. Walter 2008: 52ff).

8.4.3 Arbeit mit Bilderbüchern

Bilderbücher tragen die sinnliche Dimension des Erzählens bereits in sich: Durch die Bilder erschließt sich den Kindern eine zusätzliche Verstehensebene. Sie sind eine gute Möglichkeit, „den Dialog mit dem Kind interessant und für das Kind attraktiv sowie lerneffektiv zu gestalten“ (Kühne 2008b: 63). Was aus dem Text nicht herausgehört wird, kann aus den Illustrationen heraus gelesen werden. Beim dialogischen Betrachten des Bilderbuchs schult man damit nicht nur die sprachliche Rezeptions- und Ausdrucksfähigkeit, sondern in besonderem Maße auch die ästhetische Wahrnehmungskompetenz (Feiner 2009).

Einen besonderen Reiz haben Bilderbücher, in denen die Illustrationen nicht einfach wiederholen, was der Text vorgibt, sondern eine eigene Geschichte erzählen. In einigen Fällen sind Text und Bild sogar kontrapunktisch mit einander verflochten. Ein Beispiel dafür ist das Buch „Nachts“ des preisgekrönten Illustrators Wolf Erlbruch (1999): Vater und Sohn spazieren gemeinsam durch die Nacht. Der Junge, der nicht schlafen will, macht phantastische Entdeckungen, die Erlbruch in ebenso phantastischen Collagen einfängt. Der Vater hingegen sucht seinen Sohn auf der Textebene davon zu überzeugen, dass man in der Nacht, wenn alles still ist und schläft, am besten in seinem Bett liegt.

Kontrapunktische Bild-Text-Interdependenzen fordern die Lesenden. In den Leerräumen zwischen der Erzählstimme der Illustration und der Narration des Textes entsteht eine weitere Erzählebene, die jeder / jede Lesende der Geschichte hinzufügt. „Die Sprachfortschritte der Kinder, die häufig mit Büchern konfrontiert werden, sind auffällig“ (Kühne 2008b: 63).

8.4.4 Methodische Hinweise

Den theoretischen Ausführungen zu diesem Kapitel seien noch einige konkrete methodische Hinweise hinzugefügt. Die Kriterien für die Auswahl geeigneter Geschichten für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung orientieren sich nicht nur

an den Sprachkenntnissen der Kinder, sondern v.a. auch an ihrem Entwicklungsstand und ihren Interessen. Im Alter von vier bis sechs Jahren brauchen Kinder Geschichten, die ich-bezogen, also eng mit ihrer eigenen Erfahrungswelt verbunden sind (Beier 2007: 15) und mit deren Figurenpersonal sie sich identifizieren können. Zumindest eine Figur aus der Geschichte sollte Identifikationspotential für die Kinder bieten. Die Figurenkontraste sollten dabei relativ scharf sein (ebd.), da die Kinder noch in der Schwarz-Weiß-Moral verhaftet sind. Weiters ist ein chronologischer Handlungsablauf vonnöten (ebd.), da sich die Kinder in zu vielen Nebenhandlungen verlieren und dem Verlauf der Geschichte nicht mehr folgen können. Je basaler die Sprachkenntnisse sind, desto linearer muss der Handlungsablauf und desto überschaubarer sollte auch die Anzahl der Figuren sein.

Wie schon gesagt ist es nicht schlimm, wenn die Kinder nicht jedes Wort in der Geschichte verstehen. Die Geschichte muss auch nicht in die Erstsprache übersetzt werden. Die Kinder wissen sich schon zu helfen, indem sie ihr Weltwissen und ihr Kontextwissen aktivieren. Viel wichtiger ist es, die Erzählung anschaulich darzustellen, neue Wörter multisensorisch einzuführen und die Eindrücke aus der Geschichte durch verschiedene begleitende Angebote zu verankern. Die einzelnen Sinneskanäle können dabei durch Bildkärtchen, Plakate oder Figuren (visuell) angesprochen werden, durch Geräusche oder musikalische Untermalung z.B. mit Orff-Instrumenten (auditiv), durch Gerüche, die z.B. die Welt einer orientalischen Prinzessin illustrieren können (olfaktorisch), durch eine Taststation mit verschiedenen Gegenständen, die in der Geschichte vorkommen (haptisch), durch einen Tanz, eine Bewegungslandschaft, ein kurzes szenisches Spiel (kinästhetisch/motorisch) etc.

Durch die multisensorische Vermittlung der Geschichte wird erreicht, dass die Sprache dieser Erzählung nicht zum Lernstoff verkümmert (Chighini u. Kirsch 2009: 34). Im Gegenteil: Das Sprachmaterial wird lebendig. Es steht den Kindern für den weiteren Sprachlernprozess zur Verfügung, kann von ihnen nach Bedarf verwendet werden. Der Zauber der Narration aber wird bewahrt.

8.5 Dramapädagogische Techniken

Im letzten Abschnitt wurde der szenische Aspekt frühkindlichen Fremdsprachenlernens bereits angesprochen: Das Bilderbuch eröffnet einen Bühnenraum, Geschichten können szenisch dargestellt und so vertieft werden. Im Alter von vier bis fünf Jahren befindet sich das Kind auf dem Höhepunkt des Phantasie- und Rollenspiels. „Eine Vielfalt von Geschichten entsteht, immer wieder variiert, neu angereichert und kreativ verändert und gestaltet“ (Beier 2007: 13). Die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung kann diese kreative Energie durch dramapädagogische Techniken für sich nützlich machen. Die kreative Leistung des Kindes liegt dabei „in *Symbolsetzungen*, in den *Rollenzuweisungen*, in der *Kombination der rasch fluktuierenden Handlungsabläufe*, in der Art, wie *Materialien verschiedenster Art zur Repräsentanz von Dingen* verwendet werden“ (Schenk-Danzinger 1998: 201).

8.5.1 Das Spiel mit der Rolle

Das Rollenspiel ist die „vom Kind organisierte Umstrukturierung der Wirklichkeit, bildet eine Brücke zu deren Verständnis. Mit Hilfe der ihm adäquaten Mittel der Reproduktion verarbeitet es die Umwelt, macht sich diese verständlich und zu Eigen“ (Schenk-Danzinger 1998: 203). Huppertz (2003a: 58) unterscheidet drei Arten von Rollenspiel: das Theaterrollenspiel, das Spiel von Kindern unter sich und das intentional angeregte und pädagogisch begleitete Rollenspiel. Alle drei Arten haben vielfältige Funktionen für das Kind im Vorschulalter. Sie fördern sowohl den sozialen und den kognitiven, als auch den sprachlichen Bereich (Winter 2003: 98).

Das sich entwickelnde Kind gewinnt damit gleich dreifach (Tselikas 1999: 31): Es erlebt sich zunächst selbst in anderen Rollen, als es in der Realität einnimmt. Im Rollenspiel kann das Kind selbst einmal eine Autoritätsperson spielen und als Mutter oder Vater, König, Hexe oder Verkehrspolizist Macht auf andere ausüben. Zweitens kann es sich im Spiel z.B. durch die Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Kommunikationssituationen interkulturelle Kompetenz aneignen. Durch die Übernahme und das Experimentieren mit einer Rolle kann das Kind „spielerisch von seinem überwiegend egozentrischen Verhalten zu einem sozial-kritischen Verhalten gelangen“ (Winter 2003: 98). Drittens hat dies natürlich positive Auswirkungen auf die

(fremd-)sprachlichen Fertigkeiten des Kindes. Indem es sich von seinem gewohnten Ausdruck, seiner gewohnten Sprache und damit seiner gewohnten Identität distanziert, begibt sich das Kind im Rollenspiel „in eine andere sprachliche und kulturelle Welt. Diese Welt soll aber so weit ihre eigene werden, als eines der Ziele ihres Lernens ist, sich darin aktiv sprachlich – sprich sinnvermittelnd und sinnstiftend – zu beteiligen“ (Tselikas 1999: 32).

Von den zu Beginn genannten drei Arten des Rollenspiels wird das intentional angeregte und pädagogisch begleitete Rollenspiel für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung am fruchtbarsten sein. Hier haben (Hand-)Puppen genau so Platz wie verschiedene dramapädagogische Elemente, die im Folgenden diskutiert werden. Der Handlungsaspekt von Sprache ist im Spiel mit der Rolle auf jeden Fall gegeben: Das Kind sammelt Erfahrungen durch eigenes Handeln (Winter 2003: 98). Es lernt situativ, anschaulich und aktiv. Die Rolle wird dabei „als soziale Funktion in ihrer untrennbaren Einheit mit der Tätigkeit und dem Verhalten betrachtet“ (Chomenko 2000: 38).

Es ist sicher lustvoll für die Kinder, Masken für ihre Rollen zu basteln und so das szenische Spiel phantasievoll auszugestalten. Die Kinder können sich aber auch einen eigenen Namen aus der Zielkultur aussuchen. Das gesamte Fremdsprachenangebot bekommt so den Charakter eines Spiels, jedes Kind bekommt seine eigene Rolle, eine neue Identität, die mit der Zielsprache verbunden ist. „Der Namenwechsel hat eine große psychologische und methodische Bedeutung“ (ebd.). Mit dem neuen Namen erhält das Kind eine „Maske“, die ihm Schutz bietet, durch die es aber auch seine Individualität ausdrücken kann. Diese Maske bietet auch die Möglichkeit, „Sprachbarrieren und die Angst vor Sprachfehlern zu überwinden“ (ebd.: 39).

8.5.2 Das (Hand-)Puppenspiel

Seien es kuschelige Tierhandpuppen, Klappmaulpuppen mit ihren frechen Gesichtern, Stabpuppen, Figurinen, Schattenrisse, Löffelpuppen oder Fingerpuppen – Kinder lassen sich gerne von Puppen in den Bann ziehen. „Durch ihren hohen Aufforderungscharakter lädt die Puppe das Kind zum Sprechen ein“ (Möller 2008: 23), weshalb das Puppenspiel sich sehr gut für die frühe Fremdsprachenvermittlung eignet.

Zwar ist die Vielfalt der aufgezählten (Hand-)Puppen faszinierend. Die Reihe ließe sich noch beliebig fortsetzen, der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. In der Fremdsprachenförderung ist es aber dennoch am besten, sich für eine Puppe zu entscheiden und diese konsequent zu verwenden. Diese Puppe ist dann für die Kinder fest mit der Zielsprache verbunden (Schliewert 2003: 126). Dabei gibt es zwei Möglichkeiten:

(1) Die Puppe spricht die Erstsprache der Kinder, während die Erzieherin in der Zielsprache spricht. In diesem Fall hat die Puppe eine Helferfunktion: Wenn die Kinder etwas nicht verstehen, kann sie ihnen Tipps geben, Probleme klären etc. Dies macht Sinn, wenn z.B. eine muttersprachliche Pädagogin / ein Pädagoge ein paar Mal in der Woche extra für das Fremdsprachenangebot in die Kindergruppe kommt und mit den Kindern ausschließlich in der Zielsprache kommuniziert.

(2) Die Puppe kann aber auch aus einem „anderen Land“ kommen und eine fremde Sprache sprechen. Die gemeinsame Sprache der Kinder muss sie dann natürlich erst lernen, wobei ihr die Kinder behilflich sein können. Wenn die Kinder mit ihr in Kontakt treten wollen, müssen sie sich bemühen, in der Zielsprache mit der Puppe zu kommunizieren. Dieses Modell bietet sich z.B. an, wenn sich die / der Erziehende selbst noch nicht ganz sicher fühlt in der Fremdsprache. Auch wenn die Kindergruppe sprachlich sehr heterogen ist, ist es günstig, wenn die Puppe für alle gleich fremd ist und in der Zielsprache spricht.

In beiden Fällen können Verständnisprobleme durch das Spiel mit der Puppe thematisiert und humorvoll ausgespielt werden. Wichtig ist, dass die Puppe nie Sanktionen erteilt. Sie ist die Freundin der Kinder und hat keine Erzieherfunktion (Schliewert 2003: 127).

Die Puppe sollte nicht überbeansprucht werden, damit sie ihren Reiz nicht verliert. Eine Spielsequenz von fünf Minuten pro Einheit ist oft schon ausreichend, „um den Zugang zu einem Thema zu eröffnen und die [...] [Atmosphäre in der Gruppe, *eingefügt S.O.*] mit Zauber und Faszination zu erfüllen“ (Möller 2008: 23). Mit der Zeit kann sich das Puppenspiel auch wandeln. Vom Spiel für die Kinder gelangt man zuerst zum Spiel mit den Kindern. Die Kinder gestalten den Spielablauf mit, treten in Kontakt mit der Puppe, bringen sich kreativ in das Spiel ein. Nach der Einführungsphase können

die Kinder dann auch ohne eineN ErwachseneN spielen und ihr eigenes Spiel improvisieren.

Wie man verschiedene Puppen selbst herstellt, erklären Bodingbauer und Mehl (1997) nebst didaktischen Hinweisen zur Verwendung der Puppen in der Arbeit mit Kindern. Praktische Tipps zur Führung von Klappmaulpuppen gibt Möller (2008: 25).

8.5.3 Drama-Methode

Die Erwachsenenpädagogik hat den Einsatz szenischer Elemente in der Fremdsprachenvermittlung wesentlich später für sich entdeckt als etwa den Handlungsaspekt von Sprache oder Bewegungselemente. Während James Asher seine TPR-Methode bereits in den 1980er Jahren veröffentlichte, erblickte die *Drama-Methode* nach Manfred Schewe (1993) erst etwa ein Jahrzehnt später das Licht der Welt. Schewes Konzept sieht keine universelle, allgemein gültige Methodologie vor. „*Rather, activities and exercises must – according to the pedagogical and / or pragmatic aims of the class – be tailored to the requirements of each particular target group*“ (ebd.: 292). Damit lässt die Drama-Methode auch genug Freiraum, Einzelelemente auf die speziellen Lernbedürfnisse von Kindern im Vorschulalter abzustimmen.

Die methodische Kombination aus *action methods*, *interactive methods*, *experience methods* und *alternative methods* (Schewe 2003) lässt sich in 25 Schritte aufdröseln (Ortner 1998: 138ff): Ausgehend von einem literarischen Text erstellt die Lehrperson eine Zeichnung von einem Raum, in dem die Erzählung stattfinden könnte. Die Lernenden gestalten wiederum ausgehend von dieser Zeichnung in Kleingruppen ihren eigenen Bühnenraum mit Hilfe von Requisiten und weiteren Zeichnungen. Sie bewegen sich in diesem Raum, nehmen ihn ein, verbalisieren ihre Assoziationen mit dem Raum und entwerfen schließlich eine fiktive Figur, die in diesem Raum lebendig wird. Die Lernenden wissen alles über ihre Figur, von deren Aussehen bis zu ihrem Lebenslauf. Sie schlüpfen in die Rolle dieser Figur und versprachlichen deren Gedanken. Schließlich nimmt eine Person aus der Gruppe am „heißen Stuhl“ Platz und steht den anderen Lernenden als jene fiktive Figur so authentisch wie möglich Rede und Antwort. Die Gedanken der fiktiven Figur werden in der Kleingruppe tagebuchartig

verschriftlicht. Der literarische Text wird gelesen und diskutiert, eigene Texte werden verfasst und mit dem Originaltext verglichen. In einem letzten Schritt wird der Originaltext inszeniert. Alle Zwischenschritte werden im Plenum jeweils kommentiert und evaluiert.

8.5.4 *Psychodramaturgie Linguistique*

Eine weitere Vermittlungstechnik, die vom Drama ausgehend Fremdsprachen vermitteln möchte, ist die *Psychodramaturgie Linguistique* (abgekürzt PDL, auf Deutsch: Sprachpsychodramaturgie), die von Marie und Bernhard Dufeu entwickelt wurde. In Intensivkursen wird zunächst über Atem- und Entspannungsübungen, körpersprachliche und paraverbale Elemente ein erster Zugang zur Zielsprache geschaffen (Dufeu 2003: 214ff). In Echo-, Spiegel- und Doppeltechniken werden Sprache und Körperbewegung mit zielsprachlichen Texten (Märchen, Mythen, Lyrik) in Verbindung gebracht. Jede Teilsequenz gliedert sich in eine Auslöserphase, eine Ausdrucksphase, eine Aufladungs-, eine Wiederaufnahme- und eine Reflexionsphase (ebd.: 231f). Die Lernenden sollen zu Beginn einer Sequenz einen Ausdruckswunsch formulieren, d.h. ein Wort, einen Satz oder einen Sachverhalt, den sie in der Zielsprache ausdrücken möchten. Während der Sequenzen wird durch die sprachliche Erweiterung oder Korrektur der Trainerin oder des Trainers am eigenen zielsprachlichen Ausdruck gefeilt. In der Reflexionsphase können sprachliche und kulturelle Informationen erbeten werden (ebd.).

Das Spiel mit der Maske und der damit verbundene Schutz der Lernenden ist ein wesentliches Element der PDL. Die szenischen Übungen beginnen über Spiele eines / einer Lernenden mit dem / der KursleiterIn und steigern sich im Verlauf des Kurses zu kleinen Rollenspielen zweier oder mehrerer Lernender, bei denen der / die LehrerIn immer als lebendes Wörterbuch fungiert und die Spielenden doppelt, also ihnen bei Bedarf flüsternd Vokabel zur Verfügung stellt (Dufeu 2003).

Beide Konzepte sind als Methoden konzipiert, die den gesamten Lern- und Lehrzusammenhang strukturieren. Als Gesamtkonzept sind weder die Drama-Methode noch die PDL in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung sinnvoll, da die Umsetzung eine Metasprache und einen Grad an Selbstreflexion erfordert, die der kognitiven Entwicklung von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren keinesfalls entspricht. Einzelne Elemente aus diesen Techniken lassen sich aber auch in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung einsetzen.

8.5.5 Dramapädagogische Elemente in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung

Die Dramapädagogik erhebt nicht den Anspruch, sich als Vermittlungsmethode alleine zu genügen. Sie stellt vielmehr verschiedene Techniken zur Verfügung, die das Kind ganzheitlich ansprechen. Die dramapädagogische Arbeit basiert vor allem auf „Vorstellungskraft und Improvisation“ (Tselikas 1999: 65) und unterscheidet sich vom konventionellen Rollenspiel, das „in der Dramapädagogik in ein Gesamtkonzept integriert“ (ebd.) ist.²⁴

Für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung bieten sich dramapädagogische Elemente aus drei Gründen an (Mairose-Parovsky 2000: 60ff): Die Dramapädagogik kommt dem Lernverhalten des Kindes erstens durch ihre Körpergebundenheit entgegen und nimmt die Lernenden ganzheitlich wahr. Zweitens werden die Lerninhalte mehrkanalig aufgenommen und durch Probehandeln können Kommunikationssituationen drittens in einer stressfreien Umgebung, in imaginierten Welten und fiktiven Kontexten (Tselikas 1999: 16) phantasievoll erprobt werden.

Dieses Probehandeln findet auf der Ebene der „dramatischen“ oder „ästhetischen Realität“ (ebd.: 26) statt. Die Dramapädagogik stellt Räume bereit, in denen das Kind seine „Vorstellungskraft entfalten und ausleben kann, ohne den Kontakt zur Realität zu verlieren“ (ebd.). Dabei muss man keine Sorge haben, dass Kinder im Vorschulalter dieser Herausforderung nicht gewachsen sein könnten. „Das Kind weiß immer, dass es nur so tut ‚als ob‘“ (Schenk-Danzinger 1998: 202), es gibt beim kindlichen Rollenspiel also keinen echten Realitätsverlust. Die spielerische Atmosphäre hilft hingegen, „so genannte ‚affektive Filter‘ zu überwinden, die mit der fremden Sprache und der Situation der Fremdheit verbunden sind“ (Tselikas 1999: 17). Das symbolische Denken, das durch das szenische Spiel genährt wird, ist eine „Fähigkeit, die dem Prozess der Sprachproduktion zugrunde liegt“ (ebd.: 26).

Eine dramapädagogische Einheit gliedert sich in drei Teile, die dem Prozess des Spracherwerbs nachempfunden sind (Tselikas 1999: 23ff): In der ersten Phase, der

²⁴ Zu den Quellen der Dramapädagogik s. Gerdes (2000: 44ff).

Phase der Verkörperung, werden Körper und Stimme aufgewärmt. Die Übungen helfen dem Kind, sich selbst bewusst wahrzunehmen und sich auf den eigenen Körper zu konzentrieren. „Hier beginnt schon eine intensive auch non-verbale Wahrnehmung des Selbst und des Anderen, die die Basis der Kommunikation darstellt“ (ebd.: 25).

Die zweite Phase gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil findet eine Projektion statt: Das Kind imaginiert Orte, Menschen und Handlungen. Dies führt im zweiten Teil zur Rollenübernahme. Szenen werden improvisiert und können sich zu kleinen Theaterstücken zusammenfügen. Diese Stufe bedarf in der Arbeit mit Kindern im Vorschulalter der geschickten Leitung durch eineN PädagogIn, da die Selbstorganisation in der Gruppe beim Improvisieren die Kinder noch überfordert.

An das Rollenspiel schließt die dritte Phase an, in der die Gruppe gemeinsam aus der dramatischen Realität in die Alltagsrealität zurückkehrt, vergleichbar „mit der Rückkehr aus einer Abenteuerreise“ (ebd.: 25), auf die sie sich im Laufe des dramapädagogischen Angebots begeben hat. In der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung bietet es sich an, diesen Ausstieg aus dem Abenteuer zu ritualisieren. Die „Beruhigung der Fantasie und der Sinne“ (ebd.: 26) ist besonders bei Kindern ein wichtiges Element der Spracharbeit.

Die von Tselikas (1999) vorgestellten Stundenbilder aus ihrer dramapädagogischen Praxis weisen teilweise eine sehr komplexe Aufgabenstellung auf. Kinder im Vorschulalter können noch nicht so selbstreflexiv arbeiten, wie es diese Technik erfordert. Sie gehen dafür aber viel spontaner und natürlicher mit dem Rollenspiel um als Jugendliche oder Erwachsene, da das Rollen- und Illusionsspiel der Entwicklungsstufe des Kleinkind- und Vorschulalters spezifisch zugeordnet und auf keiner anderen Entwicklungsstufe so authentisch wiederholbar ist (Schenk-Danzinger 1998: 201). Der / die PädagogIn ist gefordert, kindgerechte dramapädagogische Aufgaben zu entwerfen, die größtenteils die selben Zielen haben wie Aufgaben für Erwachsene: Das Probehandeln im geschützten Raum, angstfreies Lernen, die Aktivierung des emotiven Körpergedächtnisses.

8.5.6 Praktische Anregungen

Im Folgenden sollen einige Beispiele gegeben werden, wie dramapädagogische Techniken für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung adaptiert werden können. In Anlehnung an die Drama-Methode kann z.B. in der Gruppe unter Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden Sprachen eine fiktive Person gestaltet werden. Diese kann durch eine Puppe symbolisiert werden, der die Kinder einen Namen geben und die sie mit einem Lebenslauf ausstatten. Vielleicht wird die Puppe sogar von den Kindern selbst hergestellt. Es kann aber auch durch verschiedene kreative Techniken (s. Abschnitt 8.6.) gemeinsam ein Fantasiewesen gestaltet werden. Dieser Figur werden schließlich Worte in der Fremdsprache in den Mund gelegt. Durch die Kinder und gemeinsam mit ihnen lernt sie sprechen. Sie kann die Kinder während des gesamten Sprachlernprozesses begleiten.

Auch der Gruppenspiegel aus der PDL kann mit Kindern ausprobiert werden. Die Pädagogin / der Pädagoge fabulieren in der Zielsprache, unterhalten sich mit einer imaginären Figur oder einer Puppe, stellen lustige Wörter in den Raum. Die Kinder sollen die fremden Laute nachsprechen und sind angehalten, die szenische Darbietung der / des Erwachsenen dabei an theatralischem Ausdruck und Buntheit zu überbieten. Die Freude am Nachahmen und am Klang der fremden Laute bietet einen positiven Einstieg in den Sprachlernprozess allgemein bzw. in einzelne Einheiten. Eingebunden in eine lustige Echo-Übung, in welcher der / die PädagogIn oder ein Kind eineN BergsteigerIn mimt, während der Rest der Gruppe das Echo spielt, sind im Gruppenspiegel auch der szenische Aspekt und die Authentizität der Kommunikationssituation gegeben.

Dieses Echo-Prinzip kann auch als Spiegelübung mit einem zweiten Kind durchgeführt werden (Tselikas 1999: 165). Ein Kind gibt eine Bewegung vor, die das zweite Kind wie ein Spiegelbild nachahmt. Dies ist vorerst eine nonverbale Übung, durch die ein Bezug zum Gegenüber aufgebaut wird. Die Kinder lernen, in die Haut eines anderen zu schlüpfen, in eine Rolle, wie es auch das Sprechen einer Fremdsprache für sie darstellt. Zu den Bewegungen können auch verschiedene Laute oder Wörter in der Zielsprache produziert werden, die das Spiegelkind ebenfalls nachahmt.

Ein Element, das sowohl in der PDL als auch in der Drama-Methode eingesetzt wird, ist das Standbild, auch „Denkmal“, „Skulptur“ oder „*Tableau vivant*“ genannt (Chighini u. Kirsch 2009: 98). „Ein Standbild ist die Visualisierung einer Handlung, die in einem spezifischen Moment geschah, geschieht oder geschehen wird“ (ebd.). Die

Kinder bekommen ein Thema, zu dem sie ein Standbild gestalten sollen. Sie besprechen ihre Vorgehensweise zuerst in der Gruppe, probieren dann, wie sich ihr Plan am besten umsetzen lässt und führen ihr Produkt am Ende im Plenum vor. Es kann auch ein ganzer Skulpturenpark entstehen, in dem immer eine andere Kleingruppe spazieren gehen kann.²⁵

In der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung bietet es sich an, Themen für die Standbilder zu wählen, die sich mit der Kommunikation in verschiedenen Sprachen und damit verbundenen interkulturellen Aspekten von Sprache beschäftigen. Standbilder vermitteln „auf sehr prägnante Weise eindrückliche Informationen“ (Tselikas 1999: 173). Komplexe Themen können so kindgerecht veranschaulicht werden. In Standbildern gewinnt Sprache „zu *Sehen* und *Hören* wieder eine dritte Dimension, nämlich die Anschaulichkeit des dreidimensionalen Körpers“ (Chighini u. Kirsch 2009: 98). Während der Präsentation des Standbildes wird nicht gesprochen, „die Haltungen werden nicht demonstriert, sondern modelliert. Nur die Mimik wird von den ‚Darstellenden‘“ (Tselikas 1999: 174) individuell gestaltet.

Eine lustbetonte Übung ist die Objekttransformation (ebd.: 162f). Ein beliebiges Objekt, z.B. ein Ball oder ein Farbstift, wird im Kreis von Person zu Person weitergereicht und erfährt bei jedem Personenwechsel eine Verwandlung. Der Stift kann für den einen ein Telefon sein, für den anderen eine gefährliche Schlange oder ein Skistock. Die jeweilige Person soll der Gruppe pantomimisch vorführen, was sie da von ihrem Mitspieler / ihrer Mitspielerin in die Hand gedrückt bekommen hat. Dabei können die unterschiedlichsten Emotionen ausgespielt werden, von blankem Entsetzen bis zu tiefer Dankbarkeit und Freude über das Geschenk. In einem nächsten Schritt werden die Gedanken auch verbalisiert: Nach dem Akt der Transformation gibt jedeR SpielerIn das Objekt weiter, mit den Worten „Das ist ein ...“ oder „Das ist kein Stift, das ist ein ...“. Auf diese Weise können Nomen in der Zielsprache wiederholt und vertieft werden.

8.6 Kreatives Gestalten

Zu Beginn dieses Abschnitts steht eine Frage im Raum: Was ist Kunst?

Das sind Bilder oder Statuen. Fiele Leutn schauen sich das an. Ich weiss nie wie ich da schau'n muss,

25 Für ausführliche Hinweise und eine Anleitung zur Verwendung von Standbildern in der Fremdsprachenvermittlung s. Schewe (1994).

so eine Stilblüte, die auf einer Gratis-Postkarte (boomerang cards) abgedruckt ist. Genau genommen gibt es „die Kunst“ aber gar nicht. „Es gibt nur Künstler“, meint der 2001 verstorbene Kunsthistoriker Ernst Hans Gombrich (2001: 15).

Kunst kann „in verschiedenen Ländern zu verschiedenen Zeiten etwas ganz Verschiedenes bedeuten“ (ebd.). Gerade darum bieten künstlerische Techniken schon für sehr junge Kinder einen idealen Zugang zu anderen Kulturen (Hartz u. Reuter-Kaminski 2008: 4f). Kunst ist „ein Weg der Hinführung zum Ungewissen, Ungewohnten“ (Walter 2008: 52). Ansprechende Kunstwerke können als Motivation dienen, „sich mit dem kulturellen Umfeld eines Werkes und damit auch der entsprechenden Sprache des Künstlers“ (Hartz u. Reuter-Kaminski 2008: 4) oder der Künstlerin auseinanderzusetzen.

8.6.1 Lernziele

Kinder sind nicht nur besonders offene Kunstbetrachtende, sie sind auch begeisterte Kunstschaffende, wenn sie den nötigen Freiraum bekommen (Chighini u. Kirsch 2009: 125). Neben der Förderung motorischer Fertigkeiten und wichtiger Kompetenzen wie der Selbstständigkeit und des Selbstbewusstseins (Hartz u. Reuter-Kaminski 2008: 4) stellt Kunst in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung vor allem ein Mittel der Kommunikation dar. Darstellende Elemente können als Gesprächsanlass sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache dienen, wobei sich beide ergänzen, da die „Fantasie und der künstlerische Ausdruck [...] meistens weit über die Fremdsprachenkenntnisse“ (ebd.) hinausgehen. Das freie kreative Gestalten bildet den Kontext für die Bedeutung der fremdsprachlichen Wörter, die in Kooperation mit der Lehrperson erarbeitet werden (Walter 2008: 52). Die neuen Begriffe können in anderen Aktivitäten, z.B. bei einem Spaziergang im herbstlichen Wald oder bei einem didaktischen Spiel ,vertieft werden.

8.6.2 Werkschaffendes Spiel und Sprechzeichen

Nachdem Kinder im Kleinkindalter in der Phase des funktionalen Spiels mit verschiedensten Materialien experimentieren, „verschiebt sich der Akzent der Beachtung [...] [ab dem dritten Lebensjahr, *eingefügt S.O.*] eindeutig vom lustvollen Tun und der Freude an Zufallsprodukten [...] zu den *Ergebnissen der Tätigkeit*“ (Schenk-Danzinger 1998: 198). Dieses sogenannte *werkschaffende Spiel* zeichnet sich

durch zielgerichtetes Tun aus, das nun schon im Vorhinein geplant wird. „Die ersten geplanten Produkte entstehen charakteristischerweise zu jener Zeit, in der das Kind sein ‚Ich‘ entdeckt“ (ebd.: 199), seine Person von der Umwelt abgrenzt und sich in einer ständigen Wechselbeziehung mit ebendieser Umwelt erlebt. Diese Veränderungen, die in Zusammenhang mit zerebralen Reifungsprozessen (ebd.: 257) stehen, sind ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung der Selbststeuerung des Kindes und stellen auch eine Basis für das Lernen einer Fremdsprache dar: Das Kind hat nicht nur gelernt, zwischen sich und seiner Umwelt unterscheiden, es kann auch den Unterschied zwischen der eigenen Sprache und Kultur und der Fremdsprache mit der damit verbundenen Kultur erkennen.

Einen Menschen, der zu so komplexen Gedankengängen fähig ist, darf man nicht einschränken und unterfordern, indem man ihm nur einzelne Wörter in der Zielsprache anbietet und diese mit Hilfe von kreativen handwerklichen Techniken umsetzt. In der frühen Fremdsprachenvermittlung soll der gesamte kreative Gestaltungsprozess sprachlich begleitet werden, um im Sinne des Prinzips der kommunikativen Kompetenz dem Handlungsaspekt von Sprache gerecht zu werden (Tracy 2008: 194). Gerade kreatives Gestalten eignet sich dabei von der Natur der Tätigkeit für die mehrmalige Wiederholung bestimmter Vokabeln und Phrasen, ohne die Sprache ihrer Komplexität zu berauben. Aus diesem Grund sollte für kreative handwerkliche Techniken immer genügend Zeit eingeplant werden. Nur wenn die Aktivität ausführlich kommentiert wird, kann sie auch befriedigend für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung genutzt werden (ebd.: 193).

Eine besondere Art, über kreative Techniken einen individuellen Zugang zu einer neuen Sprache zu schaffen, bietet das Sprechzeichnen, das zu einem großen Teil auf dem Gedankengut der „Schule Schlaffhorst-Andersen“ fußt (Seyd 2004: 9). Es handelt sich dabei um eine Technik, die das Nachzeichnen von einfachen, vorgegebenen Formen (Kreis, Schaukel, Sechseck, Schleife, Schmetterling, Garten, Blume, Kranz, Brezel, Acht, Schnecke und Acht im Kreis) in Verbindung mit gesprochenen und gesungenen Versen, sowie Fadenspiele und Blas-Spiele für die sprachliche und motorische Förderung des Kindes nutzt.

Kinder, die schüchtern sind oder sich schwer tun, sich sprachlich zu artikulieren, haben vielleicht Hemmungen, sich in einer Fremdsprache auszudrücken. Durch die Konzentration auf das Zeichnen und die rhythmische Bewegung treten während des Sprechzeichnens jedoch keine Störungen im Redefluss auf (ebd.). Bei Ausspracheschwierigkeiten von neuen, fremden Lauten, die in der Erstsprache des Kindes nicht vorkommen, helfen die von Seyd beschriebenen Faden- und Blas-Spiele, sowie das Spielen und „Turnen“ mit den Sprechwerkzeugen (ebd.: 61ff).

Die Sprechvariationen beim Üben der begleitenden Verse und Lieder (ebd.: 29) und die Verbindung mit der Körperbewegung beim Malen tragen dazu bei, dass die Wörter und Sätze in der Zielsprache, die während des Zeichenprozesses nach und nach automatisiert werden, auch längerfristig erinnert werden.

8.6.3 Kreative Techniken

Es gibt unzählige kreative Techniken, die hier aufzuzählen müßig und wenig zielführend wäre. Um einen Überblick zu geben, welche Techniken in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung sinnvoll einsetzbar sind, werden im Folgenden jedoch die bekanntesten Techniken, in Gruppen gegliedert, angeführt.²⁶

- Drucktechniken: Abklatschtechnik, Blätterdruck, Frottage, Handabdruck, Materialdruck, Schablonendruck.
- Graphische Techniken: Zeichnungen mit Bleistift, Buntstift, Filzstift und Kohle.
- Malerische Techniken: Malereien mit Acrylfarben, Deckfarben und Temperafarben, Pustetechnik, Sgraffito, Wachsmalerei, Zuckerkreidenmalerei.
- Materialtechniken: Collage, Mobilé, Mosaikarbeiten, Arbeiten mit Naturmaterialien, Recycling-Arbeiten.
- Papiertechniken: Klappschnitt, Leporello, Scherenschnitt, Spaltschnitt, Weben mit Papier.
- Plastisches Gestalten: Holzarbeiten, Knettechniken, Arbeiten mit Pappmaché, plastisches Falten, Tonarbeiten.
- Textiltechniken: Filzen, Nähen, Wollarbeiten

²⁶ Die Gliederung richtet sich im Groben nach dem Online-Nachschlagwerk „kikunst – Kinderbilder im Kunstunterricht“. Dort werden alle angeführten Techniken anschaulich erklärt.

8.6.4 Praktische Anregungen

Zur Ideenfindung sei auf das Heft 13/2008 der Fachzeitschrift „Frühes Deutsch“ verwiesen, in dem unter dem Schlagwort „Kuhle Kunst für Kinder“ vielfältige Vorschläge für den Einsatz kreativer Techniken in der Fremdsprachenvermittlung vorgestellt werden. Zwar sind die in den Projektberichten beschriebene Zielgruppe oft schulpflichtige Kinder und es wird von *Sprachunterricht* gesprochen, die unten angeführten Aktivitäten sind aber durchaus auch für Kinder im Vorschulalter geeignet und für diesen Bereich adaptierbar.

Laura Hartz und Ortrud Reuter-Kaminski (2008: 4f) etwa bringen verschiedene Beispiele zu Projekten, in denen mit Kindern zu verschiedenen Künstlern gearbeitet wurde, von Vincent van Gogh über Claude Monet bis zu Käthe Kollwitz und Friedensreich Hundertwasser. Kathrin Furmanek (2008: 26ff) verwendet in ihren Angeboten Bilder des deutschen Expressionisten Franz Marc mit deren besonderer Bildsprache. Angelika Lundquist-Mog (2008: 40ff) bringt Ideen für Kunst mit Obst und Gemüse ein, Sybille Trapp (2008: 43ff) verbindet malerische Techniken mit didaktischen Spielen und bastelt gemeinsam mit den Kindern ein Märchen-Memory.

In Verbindung mit Papiertechniken und plastischem Gestalten ist die Idee von Rosmarie Tracy (2008: 136) zu nennen, die eine Bastelidee zum Wortfeld „Haus“ vorstellt.

Wappelshammer u.a. (2008: 30) nützen plastische Techniken für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung: Sie bauen gemeinsam mit den Kindern eine Skulptur aus verschiedenen Gegenständen. Während des Arbeitsprozesses benennen sie die einzelnen Gegenstände und gehen auf die Suche nach geometrischen Formen in der Umgebung und in der Natur.

8.7 Didaktische Spiele

Der Begriff „didaktische Spiele“ ist wahrscheinlich nicht so selbsterklärend wie etwa die bereits erörterte Kategorie der Bewegungsspiele. Eine kurze Begriffsklärung zu Beginn dieses Kapitels ist deshalb angebracht. Nachdem festgestellt wurde, was didaktische Spiele für das frühe Fremdsprachenlernen leisten, wird die Kategorie der Kimspiele exemplarisch herausgegriffen und näher erklärt. In Zusammenhang mit der Arbeit mit Bildkärtchen in der Fremdsprachenvermittlung wird anschließend kurz auf

die Technik des *Optimized Habit Reinforcement* eingegangen. Abschließend soll eine Auswahl an praktischen Beispielen die Erläuterungen illustrieren.

8.7.1 Begriffsklärung

Didaktische Spiele sind alle Spiele bei Tisch, wie Brettspiele und Puzzles, außerdem alle Kimspiele, sowie Kreisspiele, bei denen nicht die Bewegung im Vordergrund steht.

Der Vorteil von didaktischen Spielen ist, dass sie leicht selbst hergestellt werden können – wenn auch oft mit großem zeitlichen Aufwand verbundenen. In der Fremdsprachenvermittlung werden didaktische Spiele eingesetzt, um Gelerntes zu festigen (Leopold 1994: 34), aber auch um neue, abstrakte Begriffe einzuführen. Bei der Arbeit mit Bildkärtchen oder ähnlichen Materialien muss jedoch jede Art von *Pattern-Drill* vermieden werden. Stures Wiederholen neuer Strukturen wirkt demotivierend und ermüdend, da der Handlungsaspekt von Sprache ignoriert wird und Sprache damit ihre Funktion verliert (Garlin 2008: 56).

Ein positives Beispiel soll dies verdeutlichen: Chighini und Kirsch (2009: 104ff) schlagen vor, parallel zur Erarbeitung einer kurzen szenischen Darbietung eines Textes ein Brettspiel aus dem selben Text zu entwickeln. Der Spielplan legt die Örtlichkeit der Geschichte vor, die Spielfiguren personifizieren die Figuren der Geschichte, die sowohl im Brettspiel als auch in der Dramatisierung von den Kindern gespielt werden. Im Spielverlauf schließlich wird die Handlung der Geschichte gemeinsam handelnd umgesetzt und pointiert. Die Kinder erarbeiten sich den Text auf diese Weise selbsttätig und auf eine „Vorentlastung“ durch eine erwachsene Vermittlerperson kann verzichtet werden.

8.7.2 Was leisten didaktische Spiele für das Fremdsprachenlernen?

Für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung können prinzipiell alle Brett- und Kartenspiele aus dem Fachhandel verwendet werden. Das wichtigste Kriterium ist, dass die Spiele für das Kind interessant sind und den unmittelbaren Lebensbereich eines Kindes im Vorschulalter ansprechen (Kohlbacher 1994: 47). Bei der Auswahl der Spiele sollte jedoch darauf geachtet werden, dass ein breites Themenspektrum vertreten ist (Orlovský 2009a) und es ausreichend Anlass zum Sprechen gibt.

Die verschiedenen Materialien haben unterschiedliche Lernziele. Mit Kartenspielen und Bildkärtchen etwa, in denen „sehr kindgerecht durchwegs konkrete Dinge benannt werden“, werden hauptsächlich semantische Felder erarbeitet (Kohlbacher 1994: 47). „Die Darstellungen eignen sich ferner zur Wiederholung und Festigung von Farben und Zahlen“ (ebd.). Solche Kärtchen sind auch eine Basistechnik der KIKUS-Sprachförderung, konzipiert von Edgardis Garlin (2008).

Ein wichtiges Ziel aller didaktischen Spielen ist die Polarisierung der Aufmerksamkeit (Kaul u. Wagner 2009: 48). Stille ist ein wesentliches Element in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung. Im konzentrierten Arbeiten mit ansprechenden Materialien kann sich das Gelernte setzen und ordnen. Als besonders ansprechenden Arbeitsplatz für die Beschäftigung mit didaktischen Spielen schlagen Kaul und Wagner (2009: 22f) den Teppich vor, der einen natürlichen „Schutzrahmen“ für das arbeitende Kind darstellt. Gleichzeitig gibt das Arbeiten am Boden „den Kindern einen wesentlich größeren Bewegungsspielraum als die Arbeit am Tisch“ (ebd.: 22). Das gemeinsame Teppich-Ausrollen kann als Ritual vor dem Gebrauch didaktischer Spiele gepflegt werden und den Kindern so auch im Ablauf eines Fremdsprachenangebots Sicherheit geben. Wichtig dabei ist ein achtsamer Umgang mit den Materialien, dem Teppich selbst und dem geschützten Privatraum der anderen Kinder.

Materialien für das Fremdsprachenlernen sind ein „Schlüssel zur Welt“ (ebd.: 47). Nach der Einführung von didaktischen Spielen sollte den Kindern die freie Wahl des Materials im Kindergarten ermöglicht werden. So können die Materialien im Kindergartenalltag außerhalb der Fremdsprachenangebote weiterleben. Wenn das Kind sich selbst ein Spiel aussucht, kann es sich mit seinen individuellen Bedürfnissen ins Fremdsprachenlernen einbringen (Orlovský 2009a).

8.7.3 *Comprehension Approach (Optimized Habit Reinforcement)*

Ein Ansatz aus der alternativen Erwachsenenpädagogik, der mit den bereits erwähnten Bildkärtchen arbeitet, ist der *Comprehension Approach*, von seinen Urhebern Harris Winitz und James Reed (1973) ursprünglich *Optimized Habit Reinforcement*

genannt. Die beiden Linguisten gehen davon aus, dass die hörende Rezeption im Fremdsprachenlernen vor der mündlichen Produktion kommt und die Regeln der Zielsprache grundsätzlich über den auditiven Sinn internalisiert werden.

In ihrer Vermittlungstechnik verwenden sie eine Vielzahl von Bildern, um die Bedeutung von Vokabeln in der Zielsprache zu illustrieren. „Die Lernenden arbeiten sich anhand von Lehreranweisungen in der L2 – je ein Bild aus vier Bildern auswählend und ohne zu sprechen – durch Hunderte von Bildersets in ansteigender Progression durch“ (Ortner 1998: 69).

Derartige Zeigespiele sind zwar als konzentrierte Phase der Wortschatzvertiefung oder als Wettspiel sicher auch für Kinder reizvoll, mehr als eine Spielidee von vielen mit dem Medium Bildkärtchen kann *Optimized Habit Reinforcement* in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung aber nicht sein.

8.7.4 Kimspiele

Kindern macht es Spaß, die Welt mit allen Sinnen zu erfahren. Kimspiele sind didaktische Spiele, die sich dieses Prinzip zu Nutze machen. Es handelt sich hierbei um „Spiele zur Wahrnehmung, Spiele, in denen Augen, Ohren, Nase, Gaumen, Hände und Gehirn Spielmittel sind“ (Bücken 1996: 13). Bücken teilt die Kimspiele nach dem vorrangig angesprochenen Sinn in Schmeckkim, Hörkim, Riechkim, Tastkim, Sehkim und Denkkim ein. Beim Schmeckkim müssen etwa verschiedene Früchte mit verbundenen Augen durch Kosten an ihrem Geschmack erkannt werden. Beim Riechkim werden nach dem selben Prinzip Gerüche erraten, beim Hörkim Geräusche, beim Tastkim werden Gegenstände blind ertastet und müssen von den Spielenden benannt werden. Das Sehkim und das Denkkim funktionieren ähnlich: Auf einem Tablett werden verschiedene Gegenstände präsentiert, die sich die Spielenden einprägen müssen. Beim Sehkim wird in der Folge ein Gegenstand entfernt und die Spielenden müssen erkennen, welcher fehlt. Beim Denkkim wird das ganze Tablett abgedeckt und die Spielenden versuchen um die Wette, so viele Gegenstände wie möglich aufzuzählen. Je ähnlicher sich die Gegenstände sind, desto schwieriger das Spiel.

Namensgeber für die Kimspiele ist der indische Straßenjunge Kim aus Rudyard Kiplings gleichnamigen Roman (Kipling 1998), der von dem Händler Mr. Lurgan zu

einem Spion ausgebildet wird. Durch Spiele lernt Kim, nicht nur seinen Verstand, sondern auch seine Sinne einzusetzen. Zuerst scheint er damit völlig überfordert (ebd.: 158):

„[...] But how is it done?“

„By doing it many times over till it is done perfectly – for it is worth doing.“

Unabhängig von Alter und Anzahl der Spielenden sowie vom Spielort lassen sich Kimspiele mannigfaltig einsetzen. „Selten werden aus Kimspielen Wettspiele, meist geht es um konkurrenzloses und weitgehend von starren Regeln freies, lustvolles Spiel“ (Bücken 1996: 13), was der Lernsituation von Kindern im Vorschulalter entgegenkommt. Wichtigstes didaktisches Prinzip bei allen Kimspielen ist das Prinzip der Freiwilligkeit und Eigenbestimmung (Kraxberger 2007: 44). Erst durch die freie Wahl der Materialien, durch die selbstbestimmte Entscheidung, an einem Spiel Teil zu nehmen, kann eine selbstständige, aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten stattfinden (Kaul u. Wagner 2009: 47).

Die Schulung der Sinne stellt durch die Erweiterung der Verständnisstruktur beim Kind (ebd.) ein wesentliches Moment für die Förderung der Sprachentwicklung dar. Über den visuellen Sinn etwa werden wahrgenommene Objekte als Bild festgehalten (Wappelshammer u.a. 2008: 21). Wird dieses innere Bild durch den akustischen Reiz des jeweiligen Begriffes in der Zielsprache kombiniert, im besten Fall noch in einer authentischen Situation verwendet, kann das Vokabel im Sinne des mehrkanaligen Lernens auf mehreren Ebenen gleichzeitig abgespeichert werden. Auch das reale Leben stützt sich schließlich „auf die gleichzeitige Wahrnehmung durch mehrere Sinnesorgane“ (ebd.: 27).

Montessori-Materialien bieten hier einen reichen Fundus an sprachlichen Fördermöglichkeiten, welche die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung für sich nutzen kann. Tasttafeln, durch welche Flächen mit unterschiedlicher Oberflächenstruktur von den Qualitäten rau bis fein über den kinästhetischen Sinn erfahrbar werden, und ähnlich aufgebaute Tast-Memorys bieten ansprechende Sprechanlässe, wenn die Sinneseindrücke im Spiel verbalisiert werden (Kaul u. Wagner 2009: 65ff).

Natürlich kommen grammatische Formen wie etwa die Akkusativendungen nicht von ganz alleine, indem man die Kinder blind durch eine Bewegungslandschaft schickt oder ein Geräusche-Memory mit ihnen bastelt. Didaktische Spiele dieser Art können aber genutzt werden, damit Kinder die Zielsprache „in sinnvollen, alltagsrelevanten Situationen erleben“ (Tracy 2008: 163) und so abstrakte grammatische Phänomene erfahren, „die an sich keine Entsprechung in der Welt haben“ (ebd.).

8.7.5 Praktische Anregungen

Abschließend zu den theoretischen Ausführungen sollen einige Quellen angeführt werden, die einen Überblick über Einsatzmöglichkeiten und konkrete Beispiele für didaktische Spiele in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung geben.

Wappelshammer, Kühne, Vloetová und Walter (2008: 11ff) geben praktische Anregungen zu Schmeck- und Riechkims, sowie Spielideen für Beschreibungsspiele, Mängel-Rate-Spiele und Gedächtnisspiele (ebd.: 30ff). Paller (2007: 114) schlägt vor, Farbwörter mit Hilfe von Seh- (und Schmeck-)kims mit Smarties zu erarbeiten.

Winkler (2009: 28f) verwendet Bildkärtchen zur Wortschatzfestigung in einem Kimspiel, in dem die Kinder sich in Paaren gegenseitig mit dem Finger auf den Rücken zeichnen, was sie auf dem jeweiligen Kärtchen sehen. Das zweite Kind benennt den Gegenstand. Weitere Anregungen für die Arbeit mit Bildkärtchen stellt Edgardis Garlin (2008) in ihrem Leitfaden für die KIKUS-Methode vor. Sie erklärt zuerst die Ansprüche, die sie an Bildkärtchen stellt (ebd.: 22ff) und gibt dann praktische Anregungen für deren Einsatz (ebd.: 28ff). Die Spielideen sind nach den grammatikalischen Kategorien Artikelarbeit, Pluralbildung, Wortbildung und Satzbildung geordnet. Methodisch schlägt Garlin Memory-Spiele, das Beschreiben oder Erraten von Objekten, Verb-Pantomime, das Zuordnen von Objekten zu Oberbegriffen, Quartettvarianten, Geschichtenlegen und Kimspiele vor.

In der Montessori-Pädagogik werden neue Wörter in der Zielsprache mit Hilfe der Dreistufenlektion eingeführt, vertieft und gefestigt (Kaul u. Wagner 2009: 48). Die erste Stufe dient zur Herstellung einer Beziehung zwischen Objekt und Namen durch Zeigen auf den Gegenstand. „Damit werden Sache, Begriff und Benennung fest miteinander verknüpft“ (ebd.). Die zweite Stufe dient der Festigung, für die das Muskelgedächtnis

im Sinne eines TPR-Spiels aktiviert wird. Für diese Phase braucht jedes Kind, abhängig von seinem individuellen Entwicklungsstand und seinem persönlichen Lerntempo, unterschiedlich viel Zeit.

Für die dritte Stufe schlagen Kaul und Wagner (ebd.) eine Art Test vor, der das Kind durch Fragen wie „Was ist das?“ oder „Wie heißt das?“ zum Sprechen animieren und den passiven Wortschatz so in einen aktiven verwandeln soll. Dieser Testcharakter entspricht jedoch nicht den in dieser Arbeit empfohlenen didaktischen Prinzipien. Das Aktivieren des passiven Wortschatzes kann ebenso in authentischen Sprechsituationen, etwa in einem Rollenspiel, bei einem Ausflug, durch ansprechende Rätsel oder durch Lieder angeregt werden.

8.8 Experimentieren, Forschen und Übungen des praktischen Lebens

Sei es die Rede eines Bezirkstagspräsidenten (Denzler 2008) oder ein Merkblatt zur Berücksichtigung von Kindern im Steuerrecht (Knapp u. Walz 2009), Alice Miller wird gerne zitiert: „Die Fragen eines Kindes sind schwerer zu beantworten als die Fragen eines Wissenschafters“, so die Schweizer Psychoanalytikerin und Schriftstellerin. Tatsächlich können einen ausgeklügelte „Aber warum?“-Fragen mitunter zur Verzweiflung bringen.

Die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung kann sich dieses Interesse von Kindern im Vorschulalter an allem, was ihre Erfahrungswelt ausmacht, zu Nutze machen. Kinder wollen ihre Umwelt allerdings nicht nur theoretisch fragend begreifen, sondern sich v.a. handelnd aneignen. Deswegen wird in der Arbeit mit jungen Kindern auch auf Grammatiktabellen verzichtet und ein handlungsorientierter Umgang mit der Zielsprache angestrebt. Im Rahmen der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung können Kinder immer wieder zu „Erwachsenentätigkeiten“ und Forschungsprojekten motiviert werden, die sie alleine oder in der Gruppe bewältigen können – wenn die Erwachsenen ihnen *zutrauen*, dass sie diese eigenverantwortlich ausführen (Niederle 2000b: 19).

8.8.1 Montessori-Materialien in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung

„Übungen des praktischen Lebens“ (Kaul u. Wagner 2009: 7) wie eben beschrieben, kommen vor allem in der Montessori-Pädagogik zur Anwendung. Sie regen den vitalen Drang des Kindes zur Selbstverwirklichung an. „Dieses Streben nach Selbstständigkeit und nach Bewährung in der Erwachsenenwelt ist für die Entfaltung des Selbstwertgefühls des kleinen Kindes von unschätzbbarer Bedeutung“ (Niederle 2000c: 36). Der Unterschied zum Rollenspiel, wo Tätigkeiten des Erwachsenenlebens oft nachgeahmt werden, ist die Verlässlichkeit, die bei Übungen des praktischen Lebens vom Kind eingefordert wird. Zwar gilt das Prinzip der Freiwilligkeit – das Kind erklärt sich freiwillig bereit, eine Tätigkeit zu übernehmen. Gleichzeitig mit der Aufgabe übernimmt das Kind aber auch Verantwortung. Unterbrechungen bei Übungen des praktischen Lebens „sind nicht willkürlich und beliebig lange möglich. Durch die Sachgesetzlichkeiten werden an das Durchhaltevermögen und das Verantwortungsbewusstsein wesentlich andere Anforderungen gestellt, als dies im Spiel der Fall ist“ (ebd.).

Zu den Übungen des praktischen Lebens gehören sowohl Tätigkeiten, die auf die Pflege der Umgebung gerichtet sind, als auch solche, die die Pflege der eigenen Person zum Ziel haben (Kaul u. Wagner 2009: 7). Die Kinder „lernen dabei, wie sie eine Arbeit planen, organisieren und in sinnvoller Reihenfolge durchführen können. Diese Erfahrungen stärken das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit“ (Niederle 2000b: 19). Ganz „nebenbei“ eignen sich die Kinder außerdem einen facettenreichen und differenzierten Wortschatz in der Zielsprache an, den sie durch den handelnden Umgang mit den benannten Dingen gleich mehrkanalig verankern. Um diesen Lerneffekt zu erreichen, müssen die Tätigkeiten jedoch hohen Aufforderungscharakter haben, sie müssen „für sich selbst sprechen. Es geht nicht darum, dass die Kinder diese ausüben, weil wir sie tun oder wie wir sie tun und schon gar nicht weil wir die Arbeit angeordnet haben. Die vom Kinde ausgeübte Tätigkeit soll originäre Arbeit und Ausdruck des sich selbst entfaltenden Lebens sein“ (Kaul u. Wagner 2009: 7).

Der / die Erziehende sollte sich an den Grundsatz halten, den Maria Montessori in einem Vortrag in London formuliert hat: *Insegnare insegnando – non corrigendo*, also lehrend zu lehren, nicht korrigierend (Standing 2009: 127f). Selbstverständlich darf dieser Grundsatz nicht ins Extreme führen. Es genügt nicht, „das Kind in die vorbereitete Umgebung zu setzen, wie man ein Pferd auf die Weide führt“ (ebd.: 128). Das Kind braucht einen Input in der Zielsprache, sonst wird die Tätigkeit keinen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen haben.

Kaul und Wagner (2009) zeigen in ihren Übungsreihen, wie so eine anleitende Vermittlung geschehen kann: Zuerst wird eine Tätigkeit wie z.B. das Händewaschen (ebd.: 9f) behutsam eingeführt. „Hier ist besonders auf die Ästhetik zu achten: Alle Gegenstände sollten farblich abgestimmt bzw. wohlklingend sein“ (ebd.: 9) Die / der Erziehende führt die einzelnen Schritte konzentriert und achtsam vor und dokumentiert sie in der Zielsprache. „Danach haben die Kinder die Möglichkeit, diesen Handlungsablauf in ihrer eigenen Art und in ihrem eigenen Tempo selbst auszuprobieren“ (ebd.: 15). Wenn das Kind dann „in schöpferischer Weise“ (Standing 2009: 128) ganz vertieft ist in seine Tätigkeit, kann die vermittelnde Person es in Ruhe arbeiten lassen und darauf vertrauen, dass das Sprachmaterial im Kopf des Kindes seinerseits ebenfalls arbeitet und Wurzeln schlägt.

Maria Montessori hat für die beschriebenen lebenspraktischen Tätigkeiten „Materialien entwickelt, die bewusst nicht von alltäglichen Gegenständen abgenommen sind, sondern in eine verhältnismäßig abstrakte Form gebracht wurden“ (Kaul u. Wagner 2009: 12). Die Montessori-Materialien sind nicht nur hervorragend in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung einsetzbar, sie ermöglichen Aktivitäten, die für die Sprachentwicklung des Kindes allgemein wertvoll sind: Das Maschenbinden, mit Hilfe eines Anziehrahmens eingeführt (ebd.: 12ff), bietet eine gute Vorbereitung auf das Formulieren von Texten, das Kordelflechten (ebd.: 19) schult das Rhythmusgefühl für die Sprachentwicklung, das Tücherfalten wiederum kann genützt werden, um den Wortschatz für geometrische Formen zu erweitern und vertiefen (ebd.: 30).

8.8.2 Lernform Forschen

„Kinder erobern sich die Welt selbsttätig. Sie wollen sie mit ihren Händen begreifen und gestalten“ (Beins 2005: 6). Ein freudbetontes Lernumfeld, in dem das Kind unbekümmert spielen und ausprobieren kann, macht Lust darauf, die Umwelt zu erforschen, sich in ihr zurecht zu finden, sie zu „erlernen“ (Vester 1996: 155f). Ein hervorragendes Übungsfeld für das Forschungsinteresse und die Neugier von Kindern bieten Experimentierspiele. Unter der Anleitung von Erwachsenen können Kinder einfache Forschungsmethoden ausprobieren und anwenden. Sollen bei kindgemäßen Forschungsprojekten grundlegende Sacheinsichten gewonnen werden, ist eine sachrichtige Vorgangsweise zu wählen (Niederle 2000c: 37). Unterschiede zu Forschungen der Erwachsenen „liegen im Niveau, aber nicht im Wesen der Tätigkeit“ (ebd.).

Auch hier ist die Bedeutung für die allgemeine Entwicklung des Kindes evident: „Projekte, bei denen sich der Erzieher mit den Kindern ernsthaft in einen Lernprozess einlässt, führen zum Erfassen von Grundstrukturen, auf denen späteres Lernen aufbauen kann“ (ebd.: 29). So können z.B. gemeinsam Froschlaiche eingesammelt und in einem Aquarium im Gruppenraum eingesetzt werden. Die mit den eigenen Augen erlebte Entwicklung vom Laich zum Frosch wird dem Kind eindrucksvoll in Erinnerung bleiben. Im Biologie- und Umweltkunde-Unterricht in der Schule wird es das so erworbene Wissen wieder aktivieren können.

Genau so verhält es sich mit in Experimenten erworbenen (Fremd-)Sprachenkenntnissen. Mit basalen wissenschaftlichen Experimenten und Forschungen im naturwissenschaftlichen Bereich, die auch Kinder im Vorschulalter schon eigenständig bzw. mit erwachsener Begleitung durchführen können, sind oft sehr differenzierte Vokabeln verbunden. Ehe das Kind diese komplizierten Wörter lernen kann, „muß es die entsprechende Erfahrung in der Realität durchlaufen haben“ (Standing 2009: 67). Für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung werden solche Forschungen folglich nur dann fruchtbar, wenn das Kind aktiv in den Forschungsprozess eingebunden ist und wenn alle Vorgänge konsequent sprachlich begleitet werden. Sachbücher und Sachgespräche rund um Frösche und den Lebensraum

Teich können die erwähnten Beobachtungen über die Entwicklung der Kaulquappen ergänzen. Die Kinder können das Erlebte in einer ihnen angemessenen Form dokumentieren und so auch das angebotene Sprachmaterial vertiefen. Das Heft 16/2007 der Fachzeitschrift „Frühes Deutsch“ stellt unter dem Stichwort „Vom Huhn zum Spiegelei“ viele illustrierte Beispiele aus dem integrierten Sprach- und Sachunterricht vor, aus denen interessante Experimente für Kinder im Vorschulalter adaptiert werden können.

8.8.3 Lernfeld Naturspielplatz

Das Lernfeld Naturspielplatz stellt ein vielfältiges Betätigungsfeld für kindliche ForscherInnen dar. Mit ihrer natürlichen Neugier interessieren sich Kinder besonders für alles, was lebendig ist. „Sie können sich enorm konzentrieren, wenn das Interesse von innen heraus kommt. Wie von selbst fangen sie an zu fragen, zu messen, zu probieren und zu vergleichen“ (Krüger 2008: 14). Naturspielplätze auf einem intimen Spielgelände berücksichtigen diese kindlichen Bedürfnisse und weisen eine „möglichst große Artenvielfalt von Pflanzen und Tieren“ (ebd.: 16) auf. Viele multifunktionale Elemente, eine bewegte Fläche mit Hügeln und Böschungen, Wasser-Matsch-Bereiche und Wasserläufe, geschwungene Wege und Pfade mit wechselnder Breite und variierender Steigung, Tunnel, wechselnde Bodenbeläge, Bäume zum Klettern und als Schattenspender sowie Sandspielflächen bieten vielfältige Experimentiermöglichkeiten für Kinder (ebd.: 16f). Über die spannenden Erfahrungen kommen sie ins Gespräch, tauschen Erfahrungen aus, teilen sich mit. Hier kann die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung anknüpfen (ebd.: 13).

Mit dem Naturspielplatz in Verbindung steht ein weiteres Thema: Durch die positiven Erfahrungen, die die Kinder in der Natur machen, wird ihr Umweltbewusstsein geschult. Wie Fremdsprachenvermittlung einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt vermitteln kann, zeigt Oliver Dauberschmidt (2008: 52ff) in seinem Praxisbericht rund um das Naturmagazin „Ich TU WAS!“. Das Forschungsfeld „Vögel“, zu dem viele praktische Anregungen gegeben werden, lässt sich auch mit Kindern im Vorschulalter sehr gut erproben.

8.8.4 Bauen und Konstruieren

Eine besondere Rolle kommt dem Experimentieren im Konstruktionsspiel zu. Das Bauen und Konstruieren ist neben anderen Tätigkeiten – „wie der großräumigen Bewegung, dem künstlerischen und musikalischen Experimentieren und Gestalten oder dem Rollenspiel“ (Beins 2005: 6), wie sie in den vorangegangenen Abschnitten bereits besprochen wurden – ein wichtiger Bestandteil des kindlichen Spiels. „Beim Bauen und Konstruieren können die Kinder physikalische Gesetzmäßigkeiten kennen lernen und sie nehmen wahr, dass sie ihre Umwelt (mit-)gestalten können. Sie können mit anderen Kindern etwas bauen oder zerstören und machen so elementare materiale und soziale Erfahrungen“ (ebd.). Das konstruierende Kind lernt nicht nur grundlegende Gesetze der Statik kennen, es differenziert auch seinen Wortschatz aus, indem es zwischen groß und klein, eng und weit, hoch und niedrig unterscheidet, es trifft räumliche Zuordnungen wie oben und unten, hinten und vorne, neben, unter und auf und es erwirbt „Begriffe von Gegenstandsklassen“ (ebd.: 8), wie Bausteine, Dreiecke, Kegel, Stange, etc. Das Bauen und Konstruieren kann also eine wichtige Rolle einnehmen in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung, zumal Bauaktivitäten von Kindern im Vorschulalter oft von phantasievollen Geschichten begleitet werden.

Erwachsene sollten sich bei allen beschriebenen Tätigkeiten mit Kritik zurückhalten, auch wenn dem Kind nicht immer alles gleich von Anfang an gelingt oder es die Aufgaben auf eine unkonventionelle Art erledigt. Durch ständige Korrekturen im Arbeitsprozess fühlt sich das Kind unterdrückt, auf längere Dauer entwickelt es sogar Minderwertigkeitsgefühle. „Überlassen wir die Kritik aber der Umgebung [...], so teilen die Gegenstände dem Kind die Grenzen mit“ (Kaul u. Wagner 2009: 8). Das Kind kann sein Verhalten selbst kontrollieren und evaluieren. Findet es alleine eine Lösung zu einem Problem, steigert dies nicht nur den Lerneffekt, sondern zugleich auch das Selbstbewusstsein des Kindes.

8.9 Ausflüge und Exkursionen

Über die multisensorische Vermittlung der Zielsprache und eine breite Palette an vielfältigen Lernangeboten wurde nun schon einiges ausgeführt. Der letzte Abschnitt führt aus den vier Wänden des Kindergartens oder der Sprachschule hinaus in die weite Welt – die Fremdsprache soll zur Begegnungssprache werden.

Kinder verwenden Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern meist, um etwas damit zu erreichen. Zwar spielen sie gerne mit Nonsens-Reimen oder Lautmalereien, an der grammatikalischen Struktur einer Sprache wird eine Vierjährige aber kaum interessiert sein. Für sie ist es vielmehr wichtig, ein Glas Saft zu bekommen, sich ein Stück Kuchen zu erbitten oder ein anderes Kind zu einem gemeinsamen Spiel aufzufordern.

Oft sind Kindergartengruppen sprachlich äußerst heterogen. Es bedarf aber der einfühlsamen Förderung der Mehrsprachigkeit in der Gruppe, um den Kindern die verschiedenen Sprachen zugänglich zu machen.²⁷

In vielen Kindergärten und in den meisten Sprachschulen wird (oft ausschließlich) Englisch als Fremdsprache angeboten. Englisch ist aber meist nicht die Nachbarsprache und nur in wenigen Fällen Begegnungssprache in der Kindergruppe oder im Bekanntenkreis der Kinder (Christ 2007: 453). Kontakte in der Zielsprache Englisch herzustellen, gestaltet sich daher schwierig. Durch Ausflüge und den Kontakt mit Kindern in Nachbarländern, deren Sprache im Kindergarten vermittelt wird, kann aber echte Mehrsprachigkeit erlebt und praktiziert werden. Das Lernziel solcher Kontakte mit Kindern aus dem Land der Zielsprache deckt sich mit dem Lernziel der Mehrsprachigkeitsförderung innerhalb der Kindergruppe. Die Kinder erfahren: „Das andere“ – die andere Sprache, das andere Kind ist – genau so wertvoll wie „das unsere“ – wie „unsere“ Sprache, wie ich (Huppertz 2003a: 12)!

Ein Ausflug oder eine Exkursion kann zu verschiedenen Anlässen und in verschiedenen Stadien des Lernprozesses angeboten werden. Als Einstieg in ein neues Thema bietet sich eine Exkursion an, um das Interesse der Kinder zu wecken und einen gemeinsamen Erfahrungshorizont zu gestalten, der als Ausgangsbasis für alle weiteren Aktivitäten dient. „Auf diese Weise haben alle Kinder eine in etwa ausgeglichene Wissensbasis“ (Huppertz 2003a: 53).

²⁷ In diesem Kontext kann leider nicht näher auf dieses Thema eingegangen werden. Einen Überblick über zentrale Begriffe zur Mehrsprachigkeitsförderung und die gesetzliche Lage dazu, sowie eine Studie zu einem gelungenen Projekt im niederösterreichischen Landeskindergarten „Sonnenschein“ bietet Ines Anna Wondraczek (2009) in ihrer Diplomarbeit zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten.

So kann z.B. ein Tiergarten besucht werden, damit alle Kinder einen Eindruck davon haben, wie ein „echtes“ Nashorn oder ein „echter“ Storch sich bewegen und wie diese Tiere genau aussehen, egal welches Vorwissen die Kinder mitbringen und aus welchem Herkunftsland oder kulturellen Kontext sie kommen. Schon im Zoo können die Tiere in den verschiedenen Erstsprachen der Kinder und in der gemeinsamen Zielsprache benannt werden. Im Anschluss daran können Fingerspiele, Reime und Lieder zu den verschiedenen Tieren eingeführt werden, die Kinder können ein Tier-Memory gestalten, ihre Lieblingstieren aus Ton formen etc.

Ein Ausflug kann aber genauso der Vertiefung eines thematischen Schwerpunkts dienen. Eine Exkursion in eine Bäckerei kann z.B. angeboten werden, nachdem selbst in der Kindergruppe gebacken wurde. Die bereits gemachten Erfahrungen werden dadurch vertieft und das angebotene Sprachmaterial noch einmal in einer anderen Umgebung und einem sinnvollen Kontext gehört oder sogar angewandt. Diese Ausflüge dienen vor allem der Wortschatzfestigung (Tracy 2008: 194). Dabei ist es nicht unbedingt notwendig, dass der Bäcker selbst die Fremdsprache spricht, die sich die Kinder gerade erarbeiten, solange eine Bezugsperson dabei ist, die die jeweiligen Tätigkeiten oder bereits vertraute Werkzeuge und Gegenstände gemeinsam mit den Kindern in der Zielsprache benennt.

Besonders reizvoll ist natürlich ein Ausflug in ein Gebiet, in dem die Zielsprache aktiv gesprochen wird. Das können sowohl mehrsprachige Ortschaften in Grenzregionen als auch eine Gemeinde im Nachbarstaat sein. Hier bietet sich an, ein Treffen mit einer Kindergruppe von dort zu arrangieren, mit der ein Partnerprojekt durchgeführt wird. Ein gelungenes Beispiel dafür sind die Partnerkindergärten des Projekts EDUCORB (2008, Homepage), das niederösterreichische Landeskindergärten mit Kindergärten in der ungarischen Grenzregion vernetzt. Das Konzept dieses Projekts liest sich wie eine Umsetzung der Vorschläge, die in Empfehlung 8 der Studie von Blondin u.a. (1998) zur Fremdsprachenvermittlung „für die Kinder Europas“ ausgeführt werden:

„Um von den positiven Auswirkungen des [...] Kontakts [außerhalb der Kindergruppe, *eingefügt S.O.*] zu der Zielsprache zu profitieren, ohne die Rolle der in den Massenmedien dominanten Sprachen zu verstärken, ist es

von besonderem Verdienst, die Sprachen, die im Umfeld oder in Nachbarregionen präsent sind, zu bevorzugen. Programme, die regelmäßige Treffen mit [...] [Kindergruppen, *eingefügt S.O.*] beidseits von Sprachgrenzen einplanen, sollten ermutigt und entwickelt werden“ (Blondin u.a. 1998: 62).

Begegnungen mit Kindern aus dem Land der Zielsprache sind eine große Motivation für die Lernenden (Winter 2003: 103; Graf u. Tellmann 1997: 74). Das (Kennen-)Gelernte kann im Alltag erlebt bzw. angewandt werden. Die Situation ermöglicht echtes Sprachhandeln, kein Lernspiel ist dafür notwendig (Winter 2003: 103). Der Kontakt zwischen den Partnergruppen muss bzw. sollte sich nicht auf ein einmaliges Treffen beschränken, wie schon in der Empfehlung angeklungen ist. Auch wenn die finanziellen Mittel im Rahmen der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung natürlich begrenzt sind, kann dem Besuch doch wahrscheinlich ein Gegenbesuch folgen. Dazwischen können Basteleien und Briefe mit Fotos und Zeichnungen ausgetauscht werden. Vielleicht entwickeln sich sogar Freundschaften, die die neue Sprache auf viele Jahre lebendig erhalten.

9 Methodische Hinweise zur Planung und Kombination der Techniken

Nicht alle Aktivitäten sind eindeutig einer der in Kapitel 8 beschriebenen Kategorien von Vermittlungstechniken zuordenbar. Dies stellt allerdings kein Problem dar – im Sinne eines ganzheitlichen und multisensorischen Vermittlungskonzeptes in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung ist es sogar wünschenswert, Aktivitäten zu erstellen, bei denen die Aspekte zweier oder mehrerer Techniken kombiniert werden. So können die Lernenden auf mehreren Ebenen gleichzeitig angesprochen, die Lerninhalte durch mehrere Kanäle gleichzeitig aufgenommen werden. Wie Fremdsprachenangebote kurz-, mittel- und langfristig geplant und wie die beschriebenen Techniken konkret miteinander kombiniert werden können, wird im Folgenden diskutiert.

9.1 Lang- und mittelfristige Planung

So wichtig es ist, spontan auf die aktuelle Gruppensituation einzugehen und Fremdsprachenangebote im Kindergartenalltag zu setzen, wo sie gerade passen – ein Fremdsprachenprojekt im Kindergarten bedarf ebenso wie der Unterricht in Erwachsenenkursen der lang- und mittelfristigen, sowie der konkreten Planung (Björklund 2009).

In der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung ist es nicht immer möglich, ein klassisches Planungsschema im Sinne „einer didaktischen Übertragung und einer phasengeleiteten Unterrichtsmethode und einer didaktischen Auswahl und Aufbereitung“ (Schlemminger 2000b: 21) des Lernmaterials im Vorfeld umzusetzen bzw. entspricht dies nicht den spezifischen Lernformen des Kindes im Vorschulalter. „Jedoch werden im *Vorfeld* der eigentlichen Lernarbeit (und des Erwerbsprozesses) Rahmenbedingungen geschaffen, die einen sinnvollen Umgang mit dem Material gestatten“ (ebd.). Diese Rahmenbedingungen gilt es im Vorfeld aktiv zu planen und gestalten.

Das Planungsschema, das hinter diesem Ansatz steckt, ist geplant, aber nicht curricular. Berghoff und Mayer-Koenig (2003: 49) nennen dies die „Kleeblattmethode“, die im nächsten Abschnitt noch genauer erläutert wird.

Siv Björklund (2009) weist darauf hin, dass den Lernenden eine „*variety of teaching methods and materials*“ zur Verfügung gestellt werden sollte, „*a variety of different ways to handle and process the content to be learnt*“ (ebd.).

Viele Themen an sich und die Zielsprache generell „verlangen aufgrund ihrer Sachstruktur eine längere, intensivere Beschäftigung, wenn daraus ein Bildungsgewinn entstehen soll“ (Niederle 2000b: 21). Für jedes Thema, das eingeführt wird, sollte ein Zeitraum von zwei bis sechs Wochen eingeplant werden (Björklund 2009), in denen sich die Kinder intensiv mit diesem Thema beschäftigen. Diese Planungsart läuft in der Kindergartendidaktik unter dem Namen „thematischer Schwerpunkt“ (Niederle 2000b: 20f).

Einzelne Themen bedürfen jedoch der Strukturierung in „aufbauenden, aufeinander bezogenen Lernschritten“ (ebd.: 21), damit sie die Kinder begreifen und internalisieren können. Dies ist vor allem bei Lernangeboten erforderlich, „die einer

strengen Sachlogik unterliegen“ (ebd.), wie etwa bei neuen Bewegungsformen oder bestimmten Techniken des kreativen Gestaltens. Diese aufbauende Vorgangsweise ist unter dem Begriff „Methodische Reihe“ bekannt.

Genau so wichtig wie stark strukturierte Lernangebote zur Veranschaulichung komplexer Sachverhalte sind offene Lernsituationen, in denen das Kind Ziel und Inhalt seiner Lernaktivitäten autonom bestimmt. „Ergeben sich bei einem Spiel-, Arbeits- oder Forschungsprozess unvorhergesehene ‚Verzweigungen‘ eines Themas, so kann diesen nachgegangen werden, weil die Dauer eines Lernprozesses nur vom anhaltenden Interesse der Kinder und nicht von einem unbedingt einzuhaltenden Zeitplan bestimmt wird“ (ebd.: 23).

9.2 Konkrete Planung

In der Praxis erfolgt die Auswahl der Vermittlungstechniken und der Lernmaterialien oft nicht im Büro oder zu Hause im Wohnzimmer beim Planen der Angebote, sondern direkt bei den Kindern im Gruppenraum oder dem Sprachraum. Sie berücksichtigt damit „nicht unbedingt didaktische Kriterien (wie z.B. Steilheitsgrad der Vokabelprogression, grammatische Progression, Schwierigkeitsgrad, usw.), sondern folgt den Motivationen der Lerngruppe, ihrer Kommunikationsstruktur und ähnlichen Gesichtspunkten“ (Schlemminger 2000b: 22). Der Pädagoge / die Pädagogin ist hier gefordert: Er / sie wird mehrere Spiele vorbereiten und dann erst in der Lernsituation entscheiden, ob die Kinder an diesem Tag bereit sind, Neues aufzunehmen, oder ob besser ein altes Spiel noch einmal variiert und wiederholt wird; ob es sinnvoll ist, eine Massagegeschichte einzuführen, oder ob die Kinder zu aufgekratzt sind und sich besser in einem TPR-Spiel austoben.

Für eine gelungene Fremdspracheneinheit müssen bei der Planung dennoch einige Prinzipien berücksichtigt werden. Jede Einheit sollte maximal 30 Minuten dauern, da sich Kinder im Vorschulalter noch nicht länger konzentrieren können. Innerhalb dieser Zeit ist es am produktivsten, viele verschiedene Aktivitäten anzubieten, um das Programm abwechslungsreich und interessant zu gestalten (Kohlbacher 1994: 46f). Die Angebote sollten kurzphasig sein und den Wechsel von Zielsetzungen, Inhalten und

Medien, sowie verschiedener Arbeits-, Handlungs- und Sozialformen berücksichtigen (Winter 2003: 93 u. 107). In jeder Phase wird die Lernsituation variiert. Die gleichen Inhalte werden über immer neue Techniken, Materialien und Medien vermittelt und so mehrkanalig abgespeichert. Bewegungsphasen sollten dabei immer mit Ruhephasen abwechseln (Winkler 2009: 27f), Anspannung mit Entspannung (Winter 2003: 107), wobei jede Phase eine Dauer von sechs bis acht Minuten hat (Wappelshammer u.a. 2008: 63).

Der gesamten Einheit sollte ein Rhythmus zu Grunde liegen, der mit dem Atem eines Menschen vergleichbar ist: Input-Phasen, in denen das Kind Wissen „einatmet“, alternieren mit Output-Phasen, in denen das Kind seine Energie „ausatmet“, um wieder bereit zu sein für neue Informationen.

Die bereits erwähnte Kleeblattmethode kann helfen, sich gut vorzubereiten und dennoch spontan reagieren zu können. In den vier Blättern eines Kleeblattes werden „die wichtigste Elemente einer Sprachfördersequenz in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit dargestellt“ (Berghoff u. Mayer-Koenig 2003: 49f). Dazu werden die vier Blätter auf ein Blatt Papier gezeichnet und mit folgenden Inhalten gefüllt (ebd.: 50):

- 1) Interaktionen: Was tun die Kinder miteinander bzw. mit dem pädagogischen Personal?
- 2) Hilfsmittel: Welche Gegenstände und Lernmaterialien brauche ich für die Interaktion?
- 3) Sprachstrukturen: Wie lauten die angestrebten Satzmuster, die ich den Kindern zur Verfügung stelle bzw. mit denen die Kinder die Interaktion versprachlichen können?
- 4) Wortschatz: Welches Sprachmaterial stelle ich den Kindern in der Interaktion zur Verfügung? Welche Wortarten bieten sich an, um die Handlung sprachlich zu begleiten?

Auf diese Weise kann auch eine alltägliche Situation im Kindergarten geplant für das Fremdsprachenangebot eingesetzt werden. Es bietet sich an, stets mehrere dieser Kleeblätter als Ideenfundus mitzunehmen und in der Situation zu schauen, was gerade

passt. Die Kleeblätter bzw. die Techniken können dabei unterschiedlich variiert und kombiniert werden.

Das „Was“ und das „Wie“ der Fremdsprachenvermittlung ist untrennbar verbunden mit dem Erziehverhalten (vgl. Huppertz 2003a: 23f). Wenn die Pädagogin / der Pädagoge die Liebe zur Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur authentisch lebt, werden sich auch die Kinder der neuen Sprache öffnen und sich gerne mit ihr befassen. Mit der Fremdsprache erhalten sie ein Werkzeug, das es ihnen erleichtert, offen auf Menschen mit anderen Sprachen zuzugehen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die aktuellen politischen Entwicklungen machen frühkindliche Fremdsprachenvermittlung zu einem auf breiter Basis diskutierten Thema: Die Europäische Union ist bemüht, Fremdsprachenvermittlung schon im vorschulischen Kontext zu fördern, gleichzeitig wird der Kindergarten in Österreich durch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres in allen Bundesländern ab spätestens Herbst 2010 als Bildungsinstitution aufgewertet. So richtet sich der Fokus dieser Arbeit auf frühkindliche Fremdsprachenvermittlung in österreichischen Kindergärten. Zwar gibt es auch viele Sprachschulen und Spielgruppen, sowie einige privat initiierte Projekte, die Fremdsprachen für Kinder im Vorschulalter vermitteln und in den Ausführungen immer mitgedacht werden. Während diese Fremdsprachenangebote allerdings meist kostenpflichtig und somit nicht allen Gesellschaftsschichten zugänglich sind, werden vergleichbare Angebote im Kindergarten oft kostenlos angeboten. So hat im Idealfall jedes Kind die Chance, in Kontakt mit einer Fremdsprache zu kommen.

Ein weiterer Vorteil des Kindergartens als Anbieter von Fremdsprachenangeboten liegt in der praktischen Nähe von Vormittagsbetreuung und Kursstätte. Es fallen keine zusätzlichen Wege an.

Ziel dieser Arbeit ist, verschiedene Vermittlungstechniken vorzustellen, die speziell auf die Lernbedürfnisse von Kindern im Vorschulalter abgestimmt sind. Die einzelnen Techniken sind flexibel miteinander kombinierbar und können für die Vermittlung jeder beliebigen Fremdsprache eingesetzt werden. Die Ausführungen

stützen sich auf fundierte Erkenntnisse der Kindergartendidaktik, die auf den Fremdsprachenlernprozess umgelegt werden.

Nach einem Blick auf institutionelle Möglichkeiten frühkindlichen Fremdsprachenlernens wurde das ideale Alter für den Erstkontakt mit einer Fremdsprache diskutiert. Neuropsychologischen Erkenntnissen zu Folge ist Fremdsprachenlernen in jedem Alter möglich. Erwachsene und Jugendliche machen dabei am Anfang des Lernstadiums wesentlich schnellere Fortschritte als Kinder vor der Pubertät. Je früher der Mensch jedoch beginnt, eine Fremdsprache zu lernen, desto länger hat er dafür Zeit und desto nachhaltiger werden sich die Lerninhalte im Gehirn verankern (Leopold-Mudrack 1998: 37). Es ist also auf die Lebenszeit hin gesehen ökonomischer, schon im Vorschulalter mit einer Fremdsprache in Kontakt zu kommen. Ab dem vierten Lebensjahr sind Kinder in ihrer erstsprachlichen und kognitiven Entwicklung so weit, dass eine Fremdsprache sie nicht überfordert. Im Gegenteil: Die Kinder sind fasziniert von dem Klang einer fremden Sprache.

Kinder entwickeln durch das Lernen einer Fremdsprache ein größeres metalinguistisches Bewusstsein (Pinto 1993), als wenn sie nur ihre Erstsprache zur Verfügung haben und sie lernen das Sprachpotential der sprachlich meist heterogenen Gruppe von Gleichaltrigen schätzen. Weiters werden durch frühkindliche Fremdsprachenvermittlung die Ich-Kompetenz des Kindes, seine soziale Kompetenz, die Motorik, kommunikative Fertigkeiten, Gestaltungskompetenz, Achtsamkeit und die emotionale Kompetenz gefördert. Für die Eltern ist ein weiterer Grund, warum ihr Kind eine Fremdsprache lernen sollte, die Positionierung von Mehrsprachigkeit als Basisqualifikation auf dem Arbeitsmarkt.

Ziel vorschulischen Fremdsprachenlernens ist allerdings nicht die Kommunikation in der Zielsprache. Dies würde eine Überforderung darstellen. Das Kind soll lediglich mit dem Klang der Fremdsprache vertraut werden, soll lustbetont und spielerisch einige Wörter in seinen rezeptiven Wortschatz aufnehmen. Im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts wird es diese Kenntnisse schnell reaktivieren und für den Lernprozess nutzen können.

Die Hypothese der kritischen Periode, wie sie Eric Lenneberg (1967) formuliert hat, wurde in diesem Zusammenhang kritisch beleuchtet. Es gibt kein ideales Alter, um eine Fremdsprache zu erlernen. Für jedes Element des Fremdsprachenlernens gibt es ein anderes „Zeitfenster“. Vielmehr müssen für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die besondere Lernsituation des Kindes im Vorschulalter berücksichtigen.

Das bedeutet, dass in der Planung und Strukturierung frühkindlicher Fremdsprachenangebote auch die kognitive und emotionale Disposition des Kindes im Vorschulalter mit einbezogen werden muss. Dies meint einerseits die Tendenz des Kindes zur Anthropomorphisierung seiner gegenständlichen Umwelt, andererseits den Finalismus, also das Zweckdenken des Kindes, sowie seinen Glauben an die magische Dimension unserer Welt. Die Vorstellungen des Kindes über Raum und Zeit müssen besonders bei der Auswahl von zielsprachlichen Begriffen und bei der Erklärung von Sachzusammenhängen mitgedacht werden.

Eine weitere Besonderheit in der Arbeit mit kindlichen Lernenden ist deren ausgeprägtes Bedürfnis nach einem freundschaftlichen, liebevollen Verhältnis zum Pädagogen oder zur Pädagogin. Dieses Bindungsgefühl prägt neben Neugier, Spieltrieb und Motivation als lernfördernde Emotion den gesamten Lernprozess und das Verhältnis des Kindes zur Zielsprache. Enttäuschung, Aggression oder Befremden hingegen sind lernhemmende Emotionen, die durch falsches Erziehverhalten provoziert werden können. In gleichem Maße wie die Beziehung zum Pädagogen / zur Pädagogin, wird die Lernumgebung als Begleitinformation zu den angebotenen Lerninhalten aufgenommen. Fühlt sich das Kind gestresst oder wird es akustischer oder optischer Überreizung ausgesetzt, wirkt sich das negativ auf den Lernerfolg aus. „Gefährlich“ wird frühkindliche Fremdsprachenvermittlung also nur, wenn sich das Kind unter Druck gesetzt fühlt. Der Grund dafür können zu hohe Erwartungen von Seiten der Eltern ebenso sein wie die Angst um den Verlust der eigenen Identität nach einer Migrationserfahrung, die das Kind noch nicht aufgearbeitet hat. In beiden Fällen ist die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Abklärung der gegenseitigen Erwartungen unabdingbar.

Die Elternarbeit ist nur eine von vielen Rahmenbedingungen, die gut überlegt werden müssen, ehe ein Fremdsprachenangebot im Kindergarten stattfinden kann. Neben institutionellen Faktoren zählt dazu auch der Zeitfaktor. Am besten wären viele kleine, variationsreiche Elemente, die in den Kindergartenalltag einfließen. Da die FremdsprachenpädagogInnen allerdings oft zwischen mehreren Stätten pendeln, sind zwei Treffen pro Woche ein realistisches Mittelmaß. Wenn die Kinder weniger als ein Mal pro Woche mit der Fremdsprache in Kontakt kommen und das Gelernte nur in diesen Einheiten wiederholen und anwenden, werden sie keine Erfolgserlebnisse haben und der Lerneffekt ist gleich null. In jedem Fall sollte sich eine Lerneinheit auf die Dauer von 20 bis 30 Minuten beschränken, da sich Kinder im Vorschulalter nicht länger konzentrieren können.

Das Kind nimmt seine Umgebung im Lernprozess aktiv in Besitz. Es ist ständig auf der Suche nach interessanten Dingen. Neues und Unbekanntes will es berühren, körperlich in Besitz nehmen und ganzheitlich wahrnehmen. Die geeignetste Lernform des Kindes ist daher das Spiel, die wichtigste Form der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (Niederle 2000b: 16).

Jedes Spiel ist ein Lernvorgang. Voraussetzung für ein Gelingen frühkindlichen Fremdsprachenlernens ist vor allem ein kontrastreiches Sprachangebot, das in unterschiedlichen Spielen variiert wird. Dies erfordert Lernmaterialien, die Prozesse des Erkundens, Experimentierens und Entdeckens initiieren und das Kind zur selbstgesteuerten, aktiven Beschäftigung mit den Lerninhalten anregen. Die verwendeten Materialien und Medien müssen also hohen Aufforderungscharakter haben.

Den Schwerpunkt dieser Arbeit stellen die acht Gruppen von Vermittlungstechniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung in Kapitel 8 dar. Die Gliederung der Techniken geht von dem Grundsatz aus, die Zielsprache immer in authentischen Kommunikationssituationen zu verwenden. Mehrmals wurde bereits darauf hingewiesen, dass die authentischste Sprechsituation für ein Kind im Vorschulalter das Spiel ist.

Allen Vermittlungstechniken liegen didaktische Prinzipien zugrunde, die in der Arbeit mit Kindern im Vorschulalter berücksichtigt werden müssen: Das Kind muss sich freiwillig für die Teilnahme am Fremdsprachenangebot entscheiden, die Angebote müssen in einer vorbereiteten Lernumgebung stattfinden, die an sich schon Aufforderungscharakter hat. Grundprinzip des Lernprozesses ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz des Kindes durch ein handlungsorientiertes Sprechangebot und die Organisation von Sprache in interaktiven Situationen. Alle Lerninhalte müssen anschaulich dargestellt werden, da die Begriffsbildung des Kindes auf sensomotorischen Erfahrungen aufbaut. Es soll also versucht werden, der synästhetischen Fähigkeit des Kindes entgegenzukommen und bei den Lernangeboten mehrere Sinne gleichzeitig anzusprechen.

Am meisten lernt das Kind, wenn es sich die Inhalte in der Lernsituation selbsttätig aneignen kann. Die Pädagogin / der Pädagoge ist gefordert, in der Aufgabenstellung die Balance zwischen Unter- und Überforderung zu finden, damit das Kind ein echtes Erfolgserlebnis hat. Können die Kinder das Anspruchsniveau ihrer eigenen Leistung weitgehend selbst bestimmen und erfahren sie Motivation aus der Aktivität selbst, können die vorhandenen Assoziationsmöglichkeiten für das Denken und Lernen optimal genutzt werden. Wie die Kinder die Aufgabe lösen, sollte dabei ganz ihnen selbst überlassen sein, damit sie ihr kreatives Potential voll ausschöpfen können. Ein erfolgreicher Lernprozess bedarf darüber hinaus der variationsreichen Wiederholung der Lerninhalte in verschiedenen Situationen und Angeboten.

Die Kombination der vorgestellten Vermittlungstechniken eignet sich hervorragend für die Variation der vermittelten Inhalte. In der Planung von Fremdsprachenangeboten ist zu beachten, dass genügend Bewegungselemente eingebaut werden. Zum einen unterstützt Bewegung kognitive Lernprozesse, zum anderen bilden Bewegungserfahrungen die Grundlage für Spracherwerb. Viele Bewegungsspiele tragen Elemente des *Total Physical Response* nach James R. Asher (1996) in sich. Kurze Anweisungen in der Fremdsprache werden mit physischen Aktionen begleitet, sodass sich die zielsprachlichen Begriffe mehrkanalig im Gehirn der Lernenden verankern. Dieses Prinzip, das sich auch die Audio-Motor-Technik zunutze

macht, kommt dem Lernverhalten von Kindern im Vorschulalter entgegen.

Besonders reizvoll ist die Verbindung von Bewegungselementen mit Musik, wie sie in musikalischen Spielen wie dem Leierspiel, dem bewegten Singspiel, dem Darstellungsspiel und dem Tanzspiel genützt wird. Lieder und rhythmische Elemente erleichtern die prosodische Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute und werden oft noch nach Jahren erinnert.

Dieses Rhythmusgefühl und die Lust am Experimentieren damit beschränken sich aber nicht nur auf Körperbewegungen, auch in Fingerspielen, Reimen und gereimten Rätseln kann dies für das Fremdsprachenlernen genutzt werden. Neben dem großen Unterhaltungswert sind diese Elemente vor allem hervorragende Sprachmittler und erhöhen die Merkbarkeit von Sprache. Fingerspiele fördern neben der Feinmotorik und dem Körpergefühl der Kinder durch die Reime und das rhythmische Sprechen außerdem das phonologische Bewusstsein. Bei der Arbeit mit Rätseln ist auf den Schwierigkeitsgrad der Auswahl zu achten. Besonders in Verbindung mit einer neuen Sprache ist ein Erfolgserlebnis beim Lösen von Rätseln äußerst wichtig. Optisches Anschauungsmaterial oder die Verwendung einer Handpuppe können Frustrationen vorbeugen.

Im gleichen Maße wie Reime haben auch Geschichten einen sprachtherapeutischen, sowie einen hohen emotionalen Wert. Durch konkrete Erzählungen, die in Bilder und Handlungen umgesetzt werden, kann sich das Kind als narratives Wesen die Zielsprache selbsttätig erarbeiten. Multisensorische Angebote, die eine Erzählung begleiten, machen diese fürs Sprachenlernen fruchtbar. Handlungselemente aus der Geschichte werden mit verschiedenen Sinneserfahrungen assoziiert und gespeichert. Zusätzlich bringen die Kinder ihre persönlichen Erfahrungen in die Leerstellen der Geschichte ein und erschließen durch Geschichten in der Zielsprache einen für sie neuen Kulturschatz. Das Bilderbuch verkürzt diesen methodischen Weg, da es die zusätzliche Sinnesebene durch die untrennbare Einheit von Text und Bild bereits in sich trägt. Bei einer kontrapunktischen Bild-Text-Interdependenz bleiben besonders viele Leerstellen, in die das Kind sich mit seiner Phantasie einbringen kann. Wichtig dafür sind ein überschaubares Figurenpersonal mit Identifikationspotential für das Kind, sowie ein chronologischer Handlungsablauf.

Verschiedenste Materialien zur Repräsentation von Dingen einzusetzen, ist eine andere Art, Leerstellen zu füllen, die das Kind im Rollenspiel kognitiv, sprachlich und emotional fordert. Im Rollenspiel in der Zielsprache sammelt das Kind Erfahrungen durch eigenes Handeln und macht sich so eine andere sprachliche und kulturelle Welt zu eigen. Die Wahl eines Namens aus der Zielkultur macht die Übernahme einer neuen Rolle durch das Sprechen einer fremden Sprache nachvollziehbar.

In der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung kommt v.a. das intentional angeregte und pädagogisch begleitete Rollenspiel zur Anwendung. Wichtige Sprachmittler im Rollenspiel sind (Hand-)Puppen, die, je nach Intention, sowohl die Erstsprache der Kinder als auch die Zielsprache „sprechen“ können. Dramapädagogische Techniken der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung speisen sich u.a. aus der Drama-Methode nach Manfred Schewe (1993) und der *Psychodramaturgie Linguistique* nach Marie und Bernhard Dufeu (2003), auf die in Abschnitt 8.5.3 und 8.5.4. kurz eingegangen wurde. Elemente daraus, wie das Spiegeln, die Echo-Übung, sowie die Gestaltung von Standbildern und die Objekttransformation, sind auch für die Arbeit mit Kindern im Vorschulalter geeignet.

Besonders reizvoll ist eine Verbindung dramapädagogischer Elemente mit kreativen Techniken, in denen einzelne Handlungselemente vertieft oder bestimmte Momente verdeutlicht werden können. Das Sprechzeichnen, Fadenspiele und Blas-Spiele haben aber auch für sich allein genommen einen hohen Wert für die sprachliche und motorische Förderung des Kindes. Drucktechniken, graphische und malerische Techniken, Material-, Papier- und Textiltechniken, sowie plastisches Gestalten bilden einen Kontext für das in der Situation zur Verfügung gestellte zielsprachliche Material und schaffen einen individuellen Zugang zur Zielsprache. Kreative Techniken können auch genützt werden, um mit den Kindern didaktische Spiele herzustellen, die sie im weiteren Lernprozess begleiten werden. Brettspiele, Memory-Spiele, Puzzles und ähnliche Materialien werden v.a. eingesetzt, um gelernte Strukturen zu ordnen und zu vertiefen. Bildkärtchen, wie sie auch im *Optimized Habit Reinforcement* verwendet werden, sollten nicht zur Vokabeleinführung verwendet werden, da dies leicht zu einer Art *Pattern-Drill* führt.

Ein Spielteppich bietet dem Kind einen geschützten Raum, in dem es konzentriert arbeiten kann. Für den Einsatz von Montessori-Materialien und Kimspielen, in denen Gegenstände mit allen Sinnen bewusst wahrgenommen und zusammen mit dem zielsprachlichen Begriff dafür erinnert werden, eignet sich dieser Rahmen ebenfalls hervorragend.

Montessori-Materialien regen das Kind an, mit verschiedenen Stoffen und Mengen zu experimentieren und sich praktische Fertigkeiten des täglichen Lebens rund um die Pflege der eigenen Person und der Umgebung, sowie Erkenntnisse aus der Mengenlehre handelnd anzueignen. Parallel dazu bietet das Konstruktionsspiel Einsichten in einfache Gesetze der Statik und der Lage im Raum. Ebenso können unter der Anleitung einer / eines Erwachsenen basale Experimente und Forschungsprojekte durchgeführt werden.

Das Lernfeld Naturspielplatz bietet diesbezüglich eine große Bandbreite an Forschungsfeldern und -objekten. Zielsprachlich begleitet, eignet sich das Kind parallel zu den aktiven Prozessen der Hypothesenbildung und -überprüfung auch einen differenzierten Wortschatz in der Zielsprache an.

Alle vorgestellten Vermittlungstechniken stellen den Handlungsaspekt von Sprache in den Mittelpunkt. Ein Kind im Vorschulalter ist nicht explizit an der Grammatik der Zielsprache interessiert, es will durch eine sprachliche Äußerung meist etwas erreichen. Ein ideales Übungsfeld, in denen die Fremdsprache für das Kind als Begegnungssprache lebendig wird, sind Ausflüge in Regionen, in denen die Zielsprache aktiv gesprochen wird und Exkursionen, die zielsprachlich begleitet werden. Hier wird echtes Sprachhandeln möglich.

Um die Kinder in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung optimal zu fördern, bedarf es sowohl der lang-, als auch der mittel- und der kurzfristigen Planung der Lernprozesse. Jedem Thema sollte ein Zeitraum von zwei bis sechs Wochen gewidmet werden. Stark strukturierte Lernangebote sollten mit offenen Lernsituationen alternieren, Lernmaterialien und Vermittlungstechniken stets variieren. Produktive und rezeptive Phasen sollten einander in jeder Lerneinheit abwechseln. Daraus ergibt sich ein Rhythmus, der mit dem Aus- und Einatmen des Menschen vergleichbar ist. Eine Hilfe bei der Planung von Fremdsprachenangeboten bietet die Kleeblattmethode nach Berghoff und Mayer-Koenig (2003: 49ff).

Es wurde gezeigt, dass die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung ein aktuelles Thema ist, bei dem Österreich noch großen Aufholbedarf hat. Als Manko der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung, wie sie derzeit in Österreich strukturiert ist, wurde das Fehlen einheitlicher Curricula und einer speziellen Ausbildung für FremdsprachenpädagogInnen erwähnt. Damit in Verbindung steht die Zusammenarbeit

der Fremdsprachenunterrichts-Forschung mit den Erziehungswissenschaften, der Kindergartendidaktik, der Lernpsychologie und der Neurolinguistik, die unbedingt gefördert werden muss. Dabei darf nicht eine Wissenschaft als wichtiger und „wissenschaftlicher“ als die andere gesehen werden. Würde KindergartenpädagogInnen in einem ersten Schritt die universitäre Ausbildung zuteil werden, die sie als MitarbeiterInnen einer Bildungseinrichtung verdient haben, würde sich diese Diskrepanz hoffentlich auflösen. Hier besteht dringender Handlungsbedarf von Seiten der Regierung.

Auf einige Aspekte der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung konnte nicht eingegangen werden, da dies den Rahmen einer Diplomarbeit gesprengt hätte. Dazu gehört auch eine wichtige Zielgruppe frühkindlichen Fremdsprachenlernens mit besonderen Bedürfnissen: Kinder mit Migrationshintergrund. Besonders Kinder, die aus oral orientierten Herkunftskulturen kommen und im Aufnahmeland mit literal motivierten Vermittlungstechniken konfrontiert werden, brauchen spezielle Vermittlungskonzepte, die auf ihre besondere Situation eingehen und die Kinder dort abholen, wo sie sind (Kyuchukov 2009; Schiefellin 1990 u. 2000). Eines haben uns diese Kinder oft voraus: Sie kommen bereits mehrsprachig sozialisiert in „unser“ Land. Zusätzlich lernen sie die Sprache der Aufnahmekultur als Zweitsprache. Noch bevor sie in der Schule in einer oder mehreren Fremdsprachen unterrichtet werden oder sogar schon im Kindergarten eine Fremdsprache kennen lernen, sind diese Kinder also bereits auf dem besten Weg in Richtung EU-Prämisse „eins plus zwei“ (Erstsprache plus zwei weitere Sprachen) bzw. haben diese schon erfüllt. Mit Schulabschluss werden sie vielleicht sogar „zwei plus drei“ oder „drei plus zwei“ Sprachen sprechen. Die Erkenntnis ist einfach, aber wirkungsvoll:

„Monolingualism can be healed. Multilingualism is normal“ (Balboni 2009).

Quellenverzeichnis

- ALLEN, Woody (1973), *Sleeper*. Written by Woody Allen and Marshall Brickman. Directed by Woody Allen. United Artists. Release date: December 17th, 1973.
- APELTAUER, Ernst (2006), *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. (= Fernstudieneinheit 15).
- ARNDT, Marga u. SINGER, Waltraut (Hg.) (2001), *Das ist der Daumen Knudeldick ... Fingerspiele und Rätsel*. Ill. v. Inge Grube-Heinecke. [o.O.]: Ravensburger.
- ASHER, James (2009), Schriftliches Interview mit Sarah Michaela Orlovský am 21. November 2009.
- ASHER, James (1996), *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. 5th edition. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- AYRES, Jean Anna (2002), *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Aus dem Amerik. übers. v. I. Flehming u. R.-W. Flehming. 4. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer.
- BALBONI, Paolo (2009), Diskussion im Anschluss an Workshop 1 *Why should my baby learn foreign languages? Benefits of early language learning, goals, best practice, conditions for success*. 2nd European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- BARKOWSKI, Hans, HARNISCH, Ulrike u. KRUMM, Sigrid (1980), *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Frankfurt/Main: Scriptor.
- BARKOWSKI, Hans (2007), Zweitsprachenunterricht. In: BAUSCH, CHRIST u. KRUMM, (Hg.) (2007), S. 157-163.
- BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert u. KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5., unveränderte. Aufl. Tübingen u. Basel: Francke.
- BEIER, Gabriele (2007), Frühe Sprachverständnissentwicklung. In: DANZER, KRANZL-GREINECKER u. KRENN (Hg.) (2007), S. 9-19.
- BEINS, Hans-Jürgen (2005), Bauen und Konstruieren als lustvolles Lernen. In: *kindergarten heute 1/2005*. Freiburg: Herder, S. 6-12.
- BERGHOFF, Wilfried u. MAYER-KOENIG, Birgit (2003), *Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Handbuch zur interkulturellen Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- BERLITZ (2010), Berlitz Sprachschulen. Homepage.
[Online: <http://www.berlitz.at/>, Zugriff: 22.03.2010]

- BIRO, Michael (2007), Der narrative Ansatz in der systemischen Familientherapie. In: *Systemische Notizen* 03/2007, S. 42-47.
- BJÖRKLUND, Siv (2009), *Early Language Learning in a Multiple Immersion Program in Finland. Scientific expertise on early language learning didactics.* Keynote lecture. 2nd European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- BLONDIN, Christiane, CANDELIER, Michel, EDELENBOS, Peter, JOHNSTONE, Richard, KUBANEK-GERMAN, Angelika u. TAESCHNER, Traute (1998), *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung.* Berlin: Cornelsen.
- BMWFJ, Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: Abteilung Kinderrechte (2009), Homepage.
[Online: <http://www.kinderrechte.gv.at/home/thema-des-monats/mehr-dazu/content.html>, Zugriff: 18.09.2009]
- BODINGBAUER, Eva u. MEHL, Christine (1997), *Erleben – Spielen – Gestalten. Darstellendes Spiel in der Kleinkindpädagogik. Überblick über die drei Folgen.* Medienbegleitheft zur VHS 89728. Wien: BMUKK.
[Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17897/89728.pdf>, Zugriff: 25.02.2010]
- BOECKMANN, Klaus-Börge (2006), Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. In: *Starten schon im Kindergarten. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich.* Heft 7, 15. Jahrgang, April 2006. München: Goethe-Institut, S. 38-44.
- BUTZKAMM, Jürgen u. BUTZKAMM, Wolfgang (2004), *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen.* 2., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen u. Basel: Francke.
- BÜCKEN, Hajo (1996), *Kimspiele. Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten, Hören und Denken.* 6. Aufl. München: Hugendubel.
- CENOZ, Jasone (2009), *Why should my baby learn foreign languages? Benefits of early language learning, goals, best practice, conditions for success.* Workshop 1, followed by debate. 2nd European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- CBI, Charlotte-Bühler-Institut (2009a), *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen.* Aktualisierte Version, Juni 2009. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt durch das Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung.
[Online: <http://www.plattform-educare.org/BMUKK%20-%20Bildungsplananteil%20sprachliche%20Foerderung,%206.2009.pdf>, Zugriff: 22.03.2010]

- CBI, Charlotte-Bühler-Institut im Auftrag der österreichischen Bundesländer (2009b), *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Endfassung, August 2009. Hg.: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien und Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. [Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf>, Zugriff: 22.03.2010]
- CHIGHINI, Patricia u. KIRSCH, Dieter (2009), *Deutsch im Primarbereich*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. (= Fernstudieneinheit 25).
- CHOMENKO, Ludmila (2000): Die Aktivierungsmethode von G. Kitajgorodskaja in der Ukraine. In: SCHLEMMINGER, BRYSCH u. SCHEWE, (Hg.) (2000), S. 34-42.
- CHRIST, Herbert (2007), Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich. In: BAUSCH, CHRIST, KRUMM, (Hg.) (2007), S. 449-454.
- CIOMPI, Luc (1998), *Affektologik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CIS, Centre for Intercultural Studies (2001), *Die Sprachen der neuen und autochtonen Minderheiten im österreichischen Bildungssystem*. Koordination: Susanna Buttaroni. M. Beiträgen v. Gero Fischer, Elfie Fleck u. Dieter Halwachs. Wien u. Klagenfurt, Oktober 2001. [Online: <http://www.cis.or.at/enquete/ag4.html>, Zugriff: 22.03.2010]
- CRAEN, Piet Van de (2009), *What the Brain Likes Most: Early Language Learning and the Brain. Scientific findings on the benefits of early language learning for the child's intellectual development*. Keynote lecture 1. 2nd European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- DANNHAUSER, Claudia (2009), Was Kinder lernen sollen: Bildungsziele für Kindergärten. In: *Die Presse*. Mittwoch, 4.11. 2009, S. 4.
- DANZER, Claudia, KRANZL-GREINECKER, Martin u. KRENN, Renate (Hg.) (2007), *Sprechen lernen, Sprache finden. Kinder zur Sprachfähigkeit begleiten*. Fachbuchreihe Pädagogik im Verlag Unsere Kinder. Linz: Verlag der Fachzeitschrift Unsere Kinder.
- DAUBERSCHMIDT, Oliver (2008), Ich TU WAS! - vor der Haustür! Wie man Kinder zu Entdeckern macht. In: *Feuer, Wasser, Erde, Luft. Projekte zur Förderung eines nachhaltigen Umgangs mit unserer Umwelt. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. Heft 15, 17. Jahrgang, Dezember 2008. München: Goethe-Institut, S. 52-54.

- DENZLER, Günther (2008), *Es gilt das gesprochene Wort!* Grußwort des Bezirkstagspräsidenten Dr. Günther Denzler zur öffentlichen Vorstellung des Kindermuseumsführer [!, *eingefügt S.O.*] in der Markgrafenschule Bayreuth am 22. April 2008.
[Online: http://www.kasdawas.de/files/07_Stimmen/20080422_Rede_Denzler.pdf, Zugriff: 25.02.2010]
- DUFEU, Bernhard (2003), *Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Mainz: Éds. Psychodramaturgie.
- ECHTERHOFF, Gerald u. SAAR, Martin (2000), *Kontexte und Kulturen des Erinnerns*. Doktorandenkolloquium der Studienstiftung des deutschen Volkes. 21.-23. Januar 2000. Berlin: Centre Marc Bloch.
[Online: <http://www.uni-köln.de/phil-fak/psych/methoden/forschung/echterhoff.pdf>, Zugriff: 23.02.2010]
- EDELENBOS, Peter, JOHNSTONE, Richard u. KUBANEK, Angelika (2006), *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. Europäische Kommission f. Bildung u. Kultur, Kultur u. Kommunikation, Politik u. Sprachenvielfalt. Oktober 2006.
[Online: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf, Zugriff: 29.03.2010]
- EDUCORB, Educational Cooperation in the Border Region (2008), Homepage.
[Online: <http://www.educorb.eu/>, Zugriff: 24.02.2010]
- EKM, Europäische Kommission für Mehrsprachigkeit (2008), Homepage.
[Online: http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc149_de.htm, Zugriff: 18.09.2009]
- ERLBRUCH, Wolf (1999), *Nachts*. Wuppertal: Peter Hammer Verl.
- EULER, Harald A. (1983), Lerntheoretische Ansätze. In: EULER, Harald A., MANDL, Heinz (Hg.) (1983), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München, Wien, Baltimore: Urban&Schwarzenberg, S. 62-72.
- FEINER, Kathrin (2009): *Bilderbuch*. spektrum 03. Skriptum zum Fernkurs f. Kinder- und Jugendliteratur. Hg. v. Heidi Lexe u. Kathrin Wexberg. Wien: STUBE.
- FIEDLER, Herbert (2006), Warum und wie Singen bildet. In: *kindergarten heute* 2/2006. Freiburg: Herder, S. 6-15.

- FISCHER, Wolf Martin (2009), Vom körperlichen zum sprachlichen Handeln. Eine Sammlung von Bewegungsspielen und Bewegungsmustern. In: *Frühes Deutsch* 16/2009, S. 44-48.
- FLIEGEROVÁ, Otilia u. VLOETOVÁ, Viera [o.J.], *Hráme sa slovenčinou. Praktická pomôcka k vyučovaniu slovenčiny ako cudzieho jazyka v materských školách*. Wien: SOVA.
- FRÖHLICH-WARD, Leonora (2007), Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: BAUSCH, CHRIST, KRUMM, (Hg.) (2007), S. 198-202.
- FRÜHES DEUTSCH* (13/2008), Kuhle Kunst für Kinder. Kreative Ansätze für frühes Fremdsprachenlernen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 13, 17. Jahrgang, April 2008. München: Goethe-Institut.
- FRÜHES DEUTSCH* (16/2009), Höher, schlauer, weiter - Dynamisch Deutsch lernen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 16, 18. Jahrgang, April 2009. München: Goethe-Institut.
- FURMANEK, Kathrin (2008), Das blaue Pferd träumt. Mit Bildern von Franz Marc Deutsch lernen. In: *Frühes Deutsch* 13/2008, S. 26-29.
- GANGL, Renate (1997), *Learning through interaction – a discourse model for FLT to primaries*. Dissertation: Karl-Franzens-Universität Graz. Unveröffentlicht.
- GARLIN, Edgardis (2008), *Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden*. Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache. Für Kinder von 3 bis 10 Jahren. Ismaning: Hueber.
- GERDES, Mechthild (2000), Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbst bestimmtes [!, *eingefügt S.O.*] Lernen. In: SCHLEMMINGER, BRYSCH u. SCHEWE, (Hg.) (2000), S. 44-59.
- GERNGROß, Günter, PUCHTA, Herbert u. KRENN, Wildfried (1998), *Der Pfeil im Schokoladekuchen. 50 Mitmachgeschichten für Deutsch als Fremdsprache*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verl.
- GER/S (2002-2010), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. *Europäische Sprachkompetenzstufen. Raster zur Selbstbeurteilung*. [Online: <http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/de>, Zugriff: 25.03.2010]
- GI, Goethe-Institut (2010), *Frühes Fremdsprachenlernen im Bereich DaF*. Homepage. [Online: <http://www.goethe.de/lhr/mat/ffl/deindex.htm>, Zugriff: 19.03.2010]

- GOMBOS, Gerorg (2005), *Sprachliche Frühförderung schon im Vorschulalter - im Rahmen einer Förderung individueller Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus)*. Handreichung für die Bildungsenquete „Startklar für die neue Schule“ des SPÖ-Parlamentsklubs am 20.6.2005. Überarb. Version des Beitrages zum Expertengespräch im SPÖ-Parlamentsklub am 8.4.2005. [Online: http://www.zv-wien.at/download/bildungspolitik_national/20050622_gombos_bildungskonferenz.pdf, Zugriff: 24.02.2010]
- GOMBOS, Georg (2003), Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: JAMES, Allan (Hg), *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien*. Klagenfurt, Celovec: Drava-Verl., S. 49-85.
- GOMBRICH, Ernst Hans (2001), *Die Geschichte der Kunst*. Erweiterte, überarb. u. neu gestaltete 16. Ausg., 3. Aufl. in Broschur. Berlin: Phaidon.
- GRAF, Peter u. TELLMANN, Helmut (1997), *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
(= Europäische Bildung im Dialog. Region – Sprache – Identität, Bd. 5).
- Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch“. IDT Graz 2005, Österreich, am 6. August 2005. In: KRUMM, Hans-Jürgen u. PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hg.) (2006), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundfragen. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 47-50.
- GROTJAHN, Rüdiger (2007), Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: BAUSCH, CHRIST u. KRUMM, (Hg.) (2007), S. 493-499.
- GROBE-JÄGER, Hermann (1999), *Freude an Musik gewinnen. Musikerziehung im Kindergarten*. 1. Aufl. d. überarb. Neuaufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- GROSSMANN, Klaus E. (1983), *Bindungsgefühl*. In: EULER, Harald A., MANDL, Heinz (Hg.) (1983), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München, Wien, Baltimore: Urban&Schwarzenberg, S. 168-177.
- GRUBER, Hans, PRENZEL, Manfred u. SCHIEFELE, Hans (2006), Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: KRAPP, Andreas u. WEIDEMANN, Bernhard (Hg.) (2006), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz PVU, S. 99-136.

- HADINGER, Maria [o.J.], *Natürliche Sprachbegabungen von Kleinkindern erhalten und fördern! Nicht Leistungsdruck sondern spielerischer Kontakt nach dem Prinzip der Freiwilligkeit*. Landesregierung Salzburg.
[Online: <http://www.salzburg.gv.at/themen/politik/landesregierung/haidinger/aktuelles/lrmh-englischimkindergarten.htm>, Zugriff: 22.03.2010]
- HARTZ, Laura u. REUTER-KAMINSKI, Ortrud (2008), Kinder, Kunst und Sprache. Über Kunst einen Zugang zu fremden Ländern und Kulturen schaffen. In: *Frühes Deutsch* 13/2008, S. 4-7.
- HEINEMANN, Dagmar-Eva (2009), Sprache und Bewegung - Konsequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen. In: *Frühes Deutsch* 16/2009, S. 4-6.
- HEINZE, Thomas u. THIEMANN, Friedrich (1982), Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Heft 4, Jahrgang 28, S. 635-642.
- HOLM, Gabriela Marina (2000), Erfahrung – Erlebnis – Erwerb: Integrative Pädagogik in der Erwachsenenbildung. In: SCHLEMMINGER, BRYSCH u. SCHEWE, (Hg.) (2000), S. 195-211.
- HÜBNER, Klaus (2007), Mit Kindern die Natur - und Sprache - erleben. In: *Vom Huhn zum Spiegelei. Erkenntnisse und Beispiele aus dem integrierten Sprach- und Sachunterricht*. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 11, 16. Jahrgang, August 2007. München: Goethe-Institut, S. 30-34.
- HUPPERTZ, Norbert (2003a), *Der Lebensbezogene Ansatz im Kindergarten*. Freiburg i. Br.: Herder.
- HUPPERTZ, Norbert (2003b), *Fremdsprachen im Kindergarten*. >element< Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl.
- HUPPERTZ, Norbert (2003c), Grundgedanken des Lebensbezogenen Ansatzes. In: HUPPERTZ (Hg.) (2003b), S. 13-34.
- HÜTHER, Gerald (2008), Singen ist „Kraftfutter“ für Kindergehirne. In: *Frühes Deutsch* 13/2008, S. 8-9.
- HÜTHER, Gerald (2006), Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: CASPARY, Ralf (Hg.) (2006), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg i. Breisgau: Herder spektrum, S. 70-84.
- IHLIUS, Martin (2001), *Bewegungsspiele*. Fachseminar Sport. Studienseminar Lüneburg Sonderpädagogik. Archivfassung.
[Online: <http://www.nibis.de/~as-lg2/sp1/bewspiel.htm>, Zugriff: 1.12.2009]

- IFA AUSTRIA, Institut für angewandte Sprache (2009), *Auszug aus dem Kursprogramm 2009*.
[Online: http://www.ifasaustria.at/files/auszug_kursprogramm.pdf, Zugriff: 25.03.2010]
- JANTSCHER, Elisabeth (1998), *Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht*. Mit Beiträgen v. Dagmar Heindler. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (=Zentrum für Schulentwicklung. Report, Nr. 32).
- JAX, Veronika (2000), Was mich beim Fremdsprachenlernen bewegt, was ich beim Fremdsprachenlernen bewege. In: SCHLEMMINGER, BRYSCH u. SCHEWE, (Hg.) (2000), S. 166-183.
- KALTENBACHER, Eva (2009), Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung für die Sprachvermittlung. In: AHRENHOLZ, Bernd u. KLEIN, Wolfgang (Hg.), *Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?* Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 39-59. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153, 39/2009).
- KAUL, Claus-Dieter u. WAGNER, Christiane M. (2009), *Montessori konkret. Handbuch zu einem ganzheitlichen Weg des Lernens im Elementarbereich. Bd. 1.: Übungen des praktischen Lebens und Sinnesschulung*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verl.
- Kikunst – Kinderbilder im Kunstunterricht. Homepage.
[Online: <http://www.labbe.de/kikunst/>, Zugriff: 15.02.2010]
- KIKUS – Der kinderleichte Sprachkurs für Vorschule und Primarstufe (2010), Homepage. Ismaning: Hueber.
[Online: <http://www.hueber.de/kikus/>, Zugriff: 29.03.2010]
- KIPLING, Rudyard (1998), *Kim*. New York: Oxford University Press.
- KIRSCH, Dieter (1993), Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Hg. v. Goethe-Institut, The British Council u. ENS-CREDIF. Paris: Didier-Érudition, S. 71- 77. (= Triangel 11).
- KNAPP, Steffen u. WALZ, Erich (2009), *Merkblatt zur Berücksichtigung von Kindern im Steuerrecht*. 6. November 2009. Knapp&Walz Steuerberater-Sozietät.
[Online: http://www.knapp-und-walz.de/template/News_1109.pdf, Zugriff: 25.02.2010]
- KONECNY, Edith u. LEITNER, Maria-Luise (2000), *Psychologie*. Völlig überarb. Neuaufl. Wien: Braumüller.
- KOHLBACHER, Barbara (1994), Englischunterricht im Vorschulalter. In: PELTZER-KARPF u. NEUMANN (Hg.) (1994), S. 45-53.

- KRAXBERGER, Barbara (2007), Wenn die Wörter laufen lernen. Über den Zusammenhang von Bewegung und Sprache. In: DANZER, KRANZL-GREINECKER u. KRENN (Hg.) (2007), S. 43-48.
- KRULL, Renate (2003), „Du bist dran!“: *Spiele und Rätsel für Deutsch lernende Kinder und Erwachsene. Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache*. Lichtenau: AOL-Verl.
- KRÜGER, Friedrich (2008), Einen Spielplatz zum Naturerlebnis umgestalten – eine Bereicherung für Sprachlerner und Naturexperten. In: *Feuer, Wasser, Erde, Luft. Projekte zur Förderung eines nachhaltigen Umgangs mit unserer Umwelt. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. Heft 15, 17. Jahrgang, Dezember 2008. München: Goethe-Institut, S. 13-17.
- KYUCHUKOV, Hristo (2009), *Early language learning for learners with special needs. Is early language learning possible or beneficial for slow learners? Is it beneficial for learners with migration background?* Keynote lecture 3. European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- KÜHNE, Norbert (Hg.) (2008a), *Praxisbuch Sozialpädagogik. Arbeitsmaterialien und Methoden*. Bd. 6. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- KÜHNE, Norbert (2008b), *Wie Kinder Sprachen lernen. Grundlagen - Strategien - Bildungschancen*. 2. unveränderte Aufl. Darmstadt: WBG.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd edition. Oxford University Press.
- LBS BW, Landesbildungsserver Baden-Württemberg [o.J.], *Frühes Fremdsprachenlernen und Kommunikationsförderung*.
[Online:
<http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/>,
Zugriff: 19.03.2010]
- LENNEBERG, Eric H. (1967), *Biological foundations of language*. With app. by Noam Chomsky and Otto Marx. New York [u.a.]: Wiley.
- LEOPOLD, Margaretha (1994), Fremdsprachenunterricht im Kindergarten und an der Volksschule im Vergleich. In: PELTZER-KARPF u. NEUMANN (Hg.) (1994), S. 33-38.
- LEOPOLD-MUDRACK, Annette (1998), *Fremdspracherziehung in der Primarstufe. Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- LUNDQUIST-MOG, Angelika (2008), Mit Kunst Gesichter kreieren – Obst und Gemüse kreativ einsetzen. In: *Frühes Deutsch* 13/2008, S. 40-42.

- MAIROSE-PAROVSKY, Angelika (2000): Interaktionsspiele und Transkulturalität. In: SCHLEMMINGER, BRYSCH u. SCHEWE, (Hg.) (2000), S. 60-71.
- MASSOUDI, Gerlinde [o.J.], *Frühes Fremdsprachenlernen*. In: Lingoland. Europäische Kinderplattform.
[Online: http://www.lingoland.net/webcom/show_article.php?wc_c=1133&wc_id=3, Zugriff: 19.03.2010]
- MASSOUDI, Gerlinde (2007), *Frühes Fremdsprachenlernen – Deutsch in der Primarstufe*. Goethe-Institut München.
[Online: http://www.deutsch.gr/img/139b659551efff59cb509bf07564e4e11513_frues_sprachenlernen.pdf, Zugriff: 23.02.2010]
- MEBS, Gudrun (2001), „Oma!“, *schreit der Frieder*. Mit Ill. v. Rotraut Susanne Berner. [o.O.]: Carlsen.
- MEISEL, Jürgen (2007), Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: ANSTATT, Tanja (Hg.) (2007), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr, S. 93-114.
- MÖLLER, Olaf (2008), Klappmaulpuppen. Mit großen Handpuppen Sprache ins Spiel bringen. In: *Frühes Deutsch* 13/2008, S. 23-25.
- MONTESSORI, Maria (1993), *Kinder sind anders*. Aus d. Ital. v. Percy Eckstein u. Ulrich Weber. Bearb. v. Helene Helming. Ungek. Ausg. 8. Aufl. München: dtv.
- MORGENSTERN, Christian (1907), Das Gruselett. In: *Projekt Gutenberg*.
[Online: http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1873&kapitel=2&cHash=5580d4fcaagruselet#gb_found, Zugriff: 30.12.2009, 16:35]
- MÜLLER, Marlies (2005), *Tanzen im Kindergarten bzw. Vorschulalter: Förderung durch Spiel und Spaß*. Abschlussarbeit für die Ausbildung zum Kinder- und Jugendtanzleiter, Modul III. Bundesarbeitsgemeinschaft Österreichischer Volkstanz.
[Online: http://www.volkstanz.at/bag/Kindertanz/Modul_III_Arbeiten/AbschlussarbeitMuellerMarlies.pdf, Zugriff: 29.12.2009]
- MÜLLER, Christina u. SCHMINDER, Sylvia (2009), Die „bewegte Grundschule“ – Konzepte zur Sprachförderung durch Bewegung. In: *Frühes Deutsch* 16/2009, S. 7-14.
- MÜLLER, Stefanie (2003), Fremdsprachen im Kindergarten – eine Bestandsaufnahme. In: HUPPERTZ (Hg.) (2003b), S. 61-90.
- MÜLLER-KARPE, Beate (2009), Aktive Körperwelten: Mit Händen, Füßen und anderen Körperteilen lernt sich's leichter! In: *Frühes Deutsch* 16/2009, S. 21-26.

- NÄGER, Silvia (2002), Kinderverse, Reim und Rap. Lyrik in KiTa und Kindergarten. In: *kindergarten heute* 5/2002. Freiburg: Herder, S. 46-50.
- NAUWERCK, Patricia (2003), Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten - Was sagt die Sprachwissenschaft dazu? In: HUPPERTZ (Hg.) (2003b), S. 35-60.
- NIEDERLE, Charlotte (2000a): Kindergarten didaktik. Strukturmerkmale der Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. In: NIEDELRE, Charlotte (Hg.) (2000), *Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“*. 4. Aufl. Linz, S. 7-10.
- NIEDERLE, Charlotte (2000b): Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In: NIEDELRE, Charlotte (Hg.) (2000), *Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“*. 4. Aufl. Linz, S. 14-28.
- NIEDERLE, Charlotte (2000c): Frühkindliche Lernformen. In: NIEDELRE, Charlotte (Hg.) (2000), *Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“*. 4. Aufl. Linz, S. 29-40.
- NEUNER, Gerhard (2007), Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: BAUSCH, CHRIST u. KRUMM, (Hg.) (2007), S. 225-234.
- NEUNER, Gerhard u. HUNFELD, Hans (2000), *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
(= Fernstudieneinheit 4).
- ORBAN, Leonard (2009), *Why does the European Commission promote early language learning? Main policy developments on early language learning in the European Union*. Welcome. 2nd European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- ORLOVSKÝ, Sarah Michaela (2009a), *Semistrukturiertes Leitfaden-Interview mit V.V.* Interviewsprache: Deutsch und Slowakisch. Wien, am 4. Juni 2009. 2 Stunden.
- ORLOVSKÝ, Sarah Michaela (2009b), *Hospitation bei einem Treffen muttersprachlicher MitarbeiterInnen des Projekts INTERREG Niederösterreich*. Hollabrunn, am 23. März 2009. 5 Stunden.
- ORLOVSKÝ (2008a), *Semistrukturiertes Leitfaden-Interview mit M.V.* Interviewsprache: Englisch und Slowakisch. Banská Bystrica, am 2. Juni 2008. 30 Minuten.
- ORLOVSKÝ (2008b), *Semistrukturiertes Leitfaden-Interview mit R.J.* Interviewsprache: Slowakisch. Nová Banja, am 26. Mai 2008. 20 Minuten.
- ORLOVSKÝ (2008c), *Semistrukturiertes Leitfaden-Interview mit E.K.* Interviewsprache: Englisch und Slowakisch. Banská Bystrica, am 19. Mai 2008. 30 Minuten.

- ORTNER, Brigitte (1998), *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Max Hueber Verl.(= Forum Sprache).
- OSKAAR, Elsn (2003), *Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur Interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- PAGONIS, Guilio (2009): Der Altersfaktor in Theorie und Praxis. In: AHRENHOLZ, Bernd u. KLEIN, Wolfgang (Hg.) (2009), *Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?* Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 112 - 126. (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153, 39/2009).
- PALLER, Gilda (2007), Who is Benny? Englisch für kleine Leute. In: DANZER, KRANZL-GREINECKER u. KRENN (Hg.) (2007), S. 113-114.
- PELTZER-KARPF, Annemarie (1994), Biologische Grundlagen des frühen Fremdsprachenerwerbs. In: PELTZER-KARPF u. NEUMANN (Hg.) (1994), S. 25-31.
- PELTZER-KARPF, Annemarie u. NEUMANN, Astrid (Hg.) (1994), *Fremdsprachen für Kinder?* Retzhof bei Leibnitz: Bildungshaus Retzhof. (= Retzhof Schriften: Gesellschaft Wissenschaft 19/1994).
- PELZ, Manfred (1999), *Sprachbegegnung und Begegnungssprache. Zur experimentellen Untersuchung des Programms 'Lerne die Sprache des Nachbarn'*. Bd. 7. Frankfurt am Main: Lang. (= Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik).
- PIA, Piccolingo in Action (2009), Homepage.
[Online: <http://www.piccolingo.eu/what.html>, Zugriff: 26.03.2010]
- PICCOLINGO, Piccolingo Campaign for Early Foreign Language Learning (2009), Homepage.
[Online: <http://www.piccolingo.eu/index.html>, Zugriff: 27.03.2010]
- PINTO, Maria Antonietta (1993), Le développement métalinguistique chez les infants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. In: *Scientia Paedagogica Experimentalis*. Vol. 30, Nr. 1, S- 119-148.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2006), Begegnungssprache Deutsch – Über Lernen. In: KRUMM, Hans-Jürgen u. PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hg.) (2006), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundfragen. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 23-32.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2002), Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. u. SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2002) (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, S. 13-43.

- ROICK, Heike (2003), Medien in der Sprachvermittlung. In: HUPPERTZ (Hg.) (2003b), S. 109-124.
- ROSEGGER, Peter (1952), *Als ich noch der Waldbauernbub war*. Eine Auswahl aus den Schriften von Peter Rosegger. Neue Ausg. in einem Bande. Wien: Albrecht.
- RÖSSNER, Christian (2008), „Manipuliert wird immer und überall.“ In: *Wiener Zeitung*. Samstag, 26. 01. 2008, S. 11.
- ROSSMANN, Peter (2000), Kognitive Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter als Voraussetzung für den Spracherwerb. In: KRUMM, Hans-Jürgen, PORTMANN-TSELIKAS, Paul (Hg.) (2000), *Schwerpunkt (kindlicher) Fremdspracherwerb. Theorie und Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 15-27. (= Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 4/2000).
- ROSSMANN, Sarah Michaela (2008), „Nemčina Hrou“ oder Wie das Krokodil in den Deutschkurs kam. In: *Begegnungen. Zeitschrift des slowakischen Deutschlehrer- und Germanistikverbandes* 1/2008. Heft 35, 17. Jahrgang. Bratislava, S. 21-22.
- ROTH, Gerhard (2006), Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: CASPARY, Ralf (Hg.) (2006), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg i. Breisgau: Herder spektrum, S. 54-69.
- SCHENK-DANZINGER, Lotte (1998), *Entwicklung, Sozialisation, Erziehung: Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit*. 3. Aufl., Nachdruck. Stuttgart: Klett-Cotta; Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- SCHEWE, Manfred (1993), The Theoretical Architecture of a Drama-Based FL Class. Translated by Peter Shaw. In: SCHEWE, Manfred u. SHAW, Peter (Hg.) (1993), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt / Main, Berlin, New York, Paris u. Wien: Peter Lang, S. 283-314. (= Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 3).
- SCHEWE, Manfred (1994), Zum methodischen Potential von Standbildern im DaF-Unterricht. In: WOLFF, Martin u. WELTER, Winfried (Hg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 40. Beiträge der 20. Jahrestagung DaF 1992. Regensburg: FaDaF, S. 75-97.
- SCHIEFFELIN, Bambi B. (2000), Introducing Kaluli literacy: A chronology of influences. In: KROSKRITY, P. (Hg.) (2000), *Regimes of Language*. Santa Fe, NM: School of American Research, S. 293-327.
- SCHIEFFELIN, Bambi B. (1990), *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. New York: Cambridge University Press.
- SCHLEMMINGER, Gérald, BRYSCH, Thomas u. SCHEWE, Manfred Lukas (Hg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

- SCHLEMMINGER, Gérald (2000a): Der Platz der Erziehungswissenschaften in der DaF-Didaktik. In: SCHLEMMINGER, BRYSCH u. SCHEWE, (Hg.) (2000), S. 5-15.
- SCHLEMMINGER, Gérald (2000b): Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Standortbestimmung). In: SCHLEMMINGER, BRYSCH u. SCHEWE, (Hg.) (2000), S. 16-33.
- SCHLIEWERT, Anke (2003), Französisch im Kindergarten – Vorstellung von didaktischen Einheiten. In: HUPPERTZ (Hg.) (2003b), S. 125-146.
- SCHULTZE, Barbara (2005), Was hat Rhythmik mit Bildung zu tun? Aktuelle Bedeutung und praktische Umsetzung. In: *kindergarten heute* 8/2005. Freiburg: Herder, S. 6-12.
- SEYD, Waltraut (2004), *Sprache und Bewegung. Sprechzeichnen – Fadenspiele – Blas-Spiele – Spiel mit den Sprechwerkzeugen*. 8. Aufl. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verl.
- SIMON, Fritz B., CLEMENT, Ulrich u. STIERLIN, Helm (2004), *Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SLAVETINSKY, Gerlinde (1998), Gebaute Pädagogik. In: NIEDELRE, Charlotte (Hg.), *Methoden des Kindergartens 1. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“*. 3. Aufl. Linz, S. 14-17.
- STANDING, Mortimer E. (2009), *Maria Montessori. Leben und Werk*. Hg. v. Ingeborg Waldschmidt u. Ela Eckert im Auftrag d. Deutschen Montessori Gesellschaft e.V. Berlin: Lit. Verl.
- Steiermärkisches Kindergarten- und Hortgesetz* (1994). LGBl. Nr. 72/1994.
- STERN, Ingrid (1994), Fremdsprachen im Kindergarten: Modelle, Ziele, Bedingungen. In: PELTZER-KARPF u. NEUMANN (Hg.) (1994), S. 17-23.
- TAESCHNER, Traute (2009), *Promoting early language learning. Promotion strategies, challenges and key messages*. Workshop 3, Conclusions. 2nd European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- TRACY, Rosemarie (2008), *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- TRAPP, Sybille (2008), Mit märchenhaften Bildern lernt es sich leichter. In: *Frühes Deutsch* 13/2008, S. 43-47.

- TSELIKAS, Elektra I. (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verl. AG.
- VESTER, Frederic (1994), *Denken, Lernen, Vergessen*. 21. Aufl. München: dtv.
- VHS (2010), Die Wiener Volkshochschulen. Homepage.
[Online: <http://www.vhs.at/>, Zugriff: 22.03.2010]
- VIELAU, Axel (2007), Die aktuelle Methodendiskussion. In: BAUSCH, CHRIST u. KRUMM, (Hg.) (2007), S. 238-241.
- WAHRIG-BURGFEIND, Renate (Hg.) (1999), *Wahrig Fremdwörterlexikon*. München: Bertelsmann Lexikon Verl.
- WALTER, Michaela (2008), Das „Little English House“ – die „Kunst“ des frühen Fremdsprachenlernens. In: *Frühes Deutsch* 13/2008, S. 52-54.
- WAPPELSHAMMER, Elisabeth, KÜHNE, Norbert, VLOETOVÁ, Viera u. WALTER, Michaela (2008), Fremdsprachen im Kindergarten. In: KÜHNE, Norbert (Hg.) (2008a), *Praxisbuch Sozialpädagogik. Arbeitsmaterialien und Methoden*. Bd. 6. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS, S. 39-71.
- WIDLÖK, Beate (2006), Tralala – Meine Seite nur für mich. In: *Starten schon im Kindergarten. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. Heft 7, 15. Jahrgang, April 2006. München: Goethe-Institut, S. 26-27.
- WKTHG, *Wiener Kindertagesheimgesetz*. Landesgesetzblatt für Wien. Ausgegeben am 7. März 2003. 17. Stück.
[Online: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm>, Zugriff: 29. 09. 2009]
- WILD, Elke, HOFER, Manfred u. PEKRUN, Reinhard (2006), Psychologie des Lernens. In: KRAPP, Andreas u. WEIDEMANN, Bernhard (Hg.) (2006), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz PVU, S. 203-268.
- WINKLER, Ester Daniela (2009), Mitmachen und sich öffnen – Bewegung bringt Bewegung in die Sprache. In: *Frühes Deutsch* 16/2009, S. 27-29.
- WINITZ, Harris u. REED, James (1973), Rapid acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Band 11/4, November 1973. Berlin, New York: De Gruyter, S. 295-317.
[Online veröffentlicht am 23.11.2009: <http://www.reference-global.com/toc/iral/11/1-4?cookieSet=1>, Zugriff: 5.12.2009]
- WINTER, Eva (2003), Methodische Prinzipien der frühen Sprachvermittlung. In: HUPPERTZ (Hg.) (2003b), S. 91-108.

- WITOSZYNSKYJ, Eleonore, SCHNEIDER, Margit u. SCHINDLER, Gertrude (2000), *Erziehung durch Musik und Bewegung. Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule*. 2. Aufl., Nachdruck. Wien: öbv et hpt.
- WONDRACZEK, Ines Anna (2009), „*Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten*“. Fallstudie am Beispiel eines Landeskindergartens in Niederösterreich. Diplomarbeit: Universität Wien.
- ZIMMER, Renate (2003), Es kommt das ganze Kind, nicht nur der Kopf. In: *Kindergarten heute* 3/2003. Freiburg: Herder, S. 26-33.
- ZINI, Michael (2009), Sehen, hören, fühlen, schmecken, riechen und lieben. Was Pädagogik und Architektur miteinander verbindet. In: *Gebaute Pädagogik. Architektur und Raumgestaltung. Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*. 1/2009. Hg. v. MÜHLBERGER, Mathias im Auftrag der Österreichischen Caritaszentrale Wien. Linz, S. 4-7.
- ZKM Austria, Verein für kindliche Mehrsprachigkeit Austria [o.J.], Homepage. [Online: <http://www.zfkm-kikus.at/>, Zugriff: 28.03.2010]

Anhang

- Leitfaden für die semistrukturierten Interviews
- Abkürzungsverzeichnis
- Abstract
- Curriculum Vitae

Leitfaden für die semistrukturierten Interviews

Der folgende Fragebogen diente als Leitfaden für die semistrukturierten Interviews, die im Rahmen der Recherchen für die vorliegende Arbeit geführt wurden. Alle Interviewpartnerinnen arbeiten in der Slowakei und in Österreich als Pädagoginnen im Bereich der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung. Bei allen Befragten wurden auch Hospitationen durchgeführt. Die Informationen aus den Leitfadeninterviews ergänzten die skizzierten Beobachtungen der Autorin aus den Hospitationen um die subjektive Sicht der Pädagoginnen und garantierten ein objektives Ergebnis im Sinne der kommunikativen Validierung (Heinze u. Thiemann 1982; Grotjahn 2007: 497f).

ANGABEN ZUR PERSON

Name:

Alter:

Bitte beschreiben Sie kurz Ihren Bildungsweg:

In welcher Institution / welchen Institutionen vermitteln Sie eine Fremdsprache für Kinder?

Wann findet der Kinderkurs statt? _____/Woche, jeweils
am _____ von _____ Uhr bis _____ (_____
Minuten/Einheit)

Wie oft und in welcher Form kommunizieren Sie mit den Eltern?

ZIELE

Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrem Kurs?

Was sollen die Kinder am Ende können?

METHODIK

Welche Techniken verwenden Sie im Unterricht?

Was muss man Ihrer Meinung nach besonders beachten, wenn man eine Fremdsprache für Kinder im Vorschulalter unterrichtet?

INHALTE

Welche Inhalte behandeln Sie in Ihren Kursen?

Welche Reihenfolge der Themen hat sich bewährt?

LITERATUR UND MEDIEN

Welche Lernmaterialien verwenden Sie? (Bücher, CDs, Videos, Internetquellen, ...)

Welche Fachliteratur können Sie empfehlen?

PERSÖNLICHE ERFAHRUNGEN

Welche Vorteile bringt es, wenn Kinder schon im Vorschulalter eine Fremdsprache lernen?

Welche Schwierigkeiten haben Sie beim Unterrichten von Vorschulkindern erfahren?

Haben Sie persönliche Erfahrungen / Tipps, die in diesem Kontext vielleicht noch interessant wären?

Ich bestätige, dass Sarah Michaela Orlovský diese Informationen in ihrer Diplomarbeit aus Germanistik in anonymisierter Form verwenden darf.

Ort, Datum

Unterschrift

Abkürzungsverzeichnis

app. = *appendix* (Englisch für „Anhang“)

Aufl. = Auflage

Ausg. = Ausgabe

bzw. = beziehungsweise

d.h. = das heißt

GER/S = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Hg. = HerausgeberIn

hg. v. = herausgegeben von

o. J. = ohne Angabe des Erscheinungsjahres

o.O. = ohne Angabe des Erscheinungsorts

S. = Seite

s. = siehe

s.u. = siehe unten

TPR = *Total Physical Response*

u.a. = und andere

überarb. = überarbeitet(e)

v.a. = vor allem

Verl. = Verlag

vgl. = vergleiche

z.B. = zum Beispiel

Abstract in deutscher Sprache

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Techniken der Fremdsprachenvermittlung, die der besonderen Lernsituation von Kindern im Vorschulalter gerecht werden. Durch das vielfältige Angebot an frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung in der Bildungsinstitution Kindergarten und anderen Institutionen und das Bemühen der EU, frühkindliche Mehrsprachigkeit zu fördern, ist dieses Thema äußerst aktuell. Ein Resümee aus dem wissenschaftlichen Diskurs über Lernziele, Chancen und Grenzen frühkindlicher Fremdsprachenvermittlung ist den Ausführungen dieser Arbeit vorangestellt. Weiters wird die emotionale und kognitive Disposition des Kindes in Bezug auf lerntheoretische Aspekte beleuchtet. Aus diesen Erkenntnissen leiten sich Rahmenbedingungen und didaktische Prinzipien ab, die bei der Planung jedes Fremdsprachenangebotes als konkrete Empfehlungen dienen können.

Eine Fremdsprache sollte in authentischen Kommunikationssituationen vermittelt werden. Dies legt nahe, Kindern im Vorschulalter die Zielsprache über die Lernform „Spiel“ näher zu bringen. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt daher auf Techniken, die der Zielgruppe eine Fremdsprache kindgerecht, anschaulich, spielerisch, multisensorisch und ganzheitlich näher bringen. Ziel ist, dass die Kinder einen positiven Erstkontakt mit einer Fremdsprache haben, die Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft schätzen lernen und eine Basis bekommen für einen guten Start in den schulischen Fremdsprachenunterricht. Die vorgestellten Techniken sind in neun Kategorien gegliedert. Als Quelle für die erstellte Gliederung dienen sowohl alternative Vermittlungsmethoden aus der Fremdsprachendidaktik für Erwachsene, als auch Erkenntnisse über frühkindliche Lernformen aus der Kindergartendidaktik. Keine der vorgeschlagenen Techniken genügt sich selbst. Sie sollen miteinander kombiniert werden und sind auf jede Sprache anwendbar. Für die Abstimmung der Techniken auf die jeweilige LernerInnengruppe und die individuellen Bedürfnisse der Kinder ist sowohl die sorgfältige Planung der Angebote, als auch die spontane Reaktion auf die aktuelle Stimmung der Kinder notwendig. Ohne eine fachspezifische Ausbildung für KindergärtnerInnen auf universitärem Niveau können diese Empfehlungen in der Praxis allerdings nicht umgesetzt werden.

Abstract in English language

This paper deals with transmission²⁸ techniques that consider the special ways of learning of preschool age children. This topic has acquired urgency now, both in light of the variety of early childhood language transmission activities offered in kindergartens and other educational institutions, and in EU efforts to support early childhood multilingualism. Thus, the first part of the paper places the focus on learning targets, prospects and limits of early language learning. Moreover, the emotional and cognitive disposition of the preschool-aged child are discussed. Out of this result general conditions and didactical principles recommended for the planning of language transmission units.

Transmitting a foreign language should always take place through authentic communication. This makes games a perfect tool to transmit the target language to children of preschool age. This paper suggests imparting techniques appropriate for working with children, using all five senses and vividly presenting the content. The main goal is to make children feel comfortable with a foreign language, help them appreciate multilingualism in society and give them a solid foundation for when they begin learning a foreign language in school.

The techniques introduced are structured into nine categories. Alternative techniques for adult foreign language teaching as well as current understandings of how children learn serve as the sources for this structure. None of the techniques presented is sufficient on its own. They all can be combined and used for any target language. To design language transmission units suitable for the respective learning group and the individual needs of each learner, it is necessary to carefully plan the units as well as to spontaneously react to the children's current mood.

These recommendations, however, can only be realised in praxis if kindergarten teachers and language pedagogues finally receive the subject-specific training with a university degree.

²⁸ The English term „foreign language transmission“ is used instead of the term „foreign language teaching“, referring to the German term „*Fremdsprachenvermittlung*“ that is used in this paper in order to avoid the term „*Fremdsprachenunterricht*“, since any form of „*schulischer Unterricht*“ in Austria's kindergartens is prohibited by law.

Curriculum Vitae

SARAH MICHAELA ORLOVSKÝ

15. April 2010

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 09. Juni 1984, Linz
Nationalität: österreichische Staatsbürgerin
Familienstand: verheiratet (geb. Rossmann)

AUSBILDUNG

Juni 2010 Abschluss STUBE-Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur
(4 Semester)

März 2009 Abschluss des Studienmoduls „Deutsch als
Fremd-/Zweitsprache“, Universität Wien

Jänner 2008 Slowakisch (Abschlussprüfung Sprachniveau C1 d.GER/
S)

Seit Oktober 2005 Diplomstudium Deutsche Philologie, Universität Wien

Seit März 2005 Studium der Kultur- und Sozialanthropologie
(vorrassichtlicher Abschluss: SS 2011)

Juni 2003 Matura (ausgezeichneter Erfolg)

Sept.1998 - Juni 2003 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
(Schule der Kreuzschwestern Linz)
Zusatzausbildung zur Horterzieherin

Sept.1995 - Juni 1998 Freigegenstand: Darstellendes Spiel

Sept.1994 - Juni 1998 AHS: Stiftsgymnasium Wilhering

Sept. 1990 - Juni 1994 Volksschule: Gemeinde Alkoven

ZUSATZAUSBILDUNGEN

März – Juni 2010 Ausbildung zur „Übungsleiterin Sportklettern“
(USI Wien)

Mai 2005 Seminar zur Unterrichtsplanung
(Horizont 3000. Seminarleiter: Dr. Udo Vogel)

Sep. 2000 – März 2001 Ausbildung zur Peer-Mediatorin
(Sozial Akademie Linz)

STUDIENRELEVANTE BERUFSERFAHRUNG

| | |
|-------------------------|---|
| März - November 2009 | Tagungsorganisation der ÖDaF-Jahrestagung 2009 in Wien |
| August 2009 | Betreuung des ÖDaF-Standes auf der IDT (Internationale Deutschlehrertagung) in Jena |
| Juli 2009 | Behindertenbetreuerin bei der Ferienaktion „Urlaub für Menschen mit Beeinträchtigungen“, Volkshilfe lebensART GmbH |
| seit 1. Oktober 2008 | Kunstvermittlung Belvedere Wien |
| Februar - Juni 2008 | Auslandspraktikum DaF an der Universität Matej Bel in Banská Bystrica (SK): Deutschunterricht für Wirtschaftsstudierende und Leitung einer „Spielgruppe Deutsch“ für Kinder im Vorschulalter |
| 16./17. November 2007 | Tagungsassistenz bei der ÖDaF-Jahrestagung 2007 |
| Okt. 2006 – Jänner 2007 | DaZ-Kurs für AsylwerberInnen Arbeiter Samariter Bund Jedlersdorf Notunterkunft für AsylwerberInnen |
| 2002 - 2006 | Betreuerin bei den Gesundheitsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche der SVB am Lindenhof (Spital/Phyrn, OÖ) |
| Dez. 2003 – Dez. 2004 | einjähriger Volontariatseinsatz in Lusaka (Zambia) mit der Organisation „Jugend Eine Welt“. <u>Projekt:</u> "City of Hope"(Open Community-School, Erwachsenenbildungszentrum und Waisenheim der Don Bosco Schwestern) <u>Aufgabenbereiche:</u> Unterricht in den Fächern Englisch und Sport, Lese- und Schreibtraining, Lernbetreuung für Kinder mit Lernschwächen, Freizeitbetreuung |
| seit Mai 2003 | Kunstvermittlung im Kunstmuseum Lentos (Linz, OÖ) und im Kunstmuseum Nordico (Linz, OÖ) |
| Juli 2001 | Praktikum als Kindergärtnerin, Kindergarten Gemeinde Alkoven (Alkoven, OÖ) |