

dr Katarzyna Sowa-Bacia

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii

tel. (12) 662 67 64

e-mail: katarzyna.sowa-bacia@up.krakow.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7281-5634>

DEUTSCH UND ENGLISCH ALS FREMDSPRACHEN AN AUSGEWÄHLTEN KINDERGÄRTEN IN POLEN. METHODISCHE FEHLGRIFFE?

ABSTRAKT

NIEMIECKI I ANGIELSKI JAKO JĘZYKI OBCE W WYBRANYCH PRZEDSZKOLACH W POLSCE. BŁĘDY METODYCZNE

Celem artykułu jest przedstawienie zarysu przeprowadzonych hospitacji zajęć z języka niemieckiego i angielskiego w wybranych dziesięciu przedszkolach na terenie województwa śląskiego. Przeprowadzone hospitacje pozwalają na wyciągnięcie wniosków, które dotyczą błędów metodycznych popełnianych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego. Do błędów tych można zaliczyć m.in. priorytet rozwoju sprawności produktywnych przed receptywnymi czy stosowanie niedostatecznej ilości ruchu na zajęciach. Ponadto przeprowadzone obserwacje pozwalają na wyodrębnienie implikacji dla nauczania języka obcego na etapie przedszkolnym. Implikacje te wydają się być szczególnie ważne w kontekście obecnej polityki edukacyjnej w Polsce – elementami obligatoryjnej nauki języka obcego zostały objęte także przedszkolaki.

Słowa kluczowe: nauczanie języka obcego na etapie przedszkolnym, hospitacje zajęć językowych, wczesny start językowy, błędy metodyczne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu

ABSTRACT

ENGLISH AND GERMAN AS FOREIGN LANGUAGES IN SELECTED KINDERGARTENS IN POLAND. METHODICAL MISTAKES

The paper discusses some major observations made in the course of supervising English and German lessons in ten kindergartens in Poland. The author of the article conducted supervision of two lesson units in each kindergarten and discussed their course and methodology with the teachers. The collected data were used to draw conclusions which concern, among other things, methodical mistakes made in the process of foreign language teaching in kindergarten. The observations were also the basis for drawing implications

for the so-called 'early start'. The results presented in the paper are particularly important in light of the current educational policy in Poland – as of September 2015 foreign language teaching has become an obligatory component of education for five-year-old children.

Key words: early start, supervising teaching, English and German as foreign languages in kindergarten, foreign language teaching in kindergarten

1. Einleitung

Seit dem 1. September 2015 wurde für alle Fünfjährigen in Polen eine Fremdsprache obligatorisch eingeführt¹. Es stellt sich demnach die Frage, wie der Fremdsprachenunterricht in Kindergärten in Polen heutzutage aussieht, d.h. welche Methoden des frühen Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden bzw. nach welchem Konzept unterrichtet wird. Um diese Frage beantworten zu können, wurden von mir in zehn Kindergärten in Polen Unterrichtsbeobachtungen angestellt. Ein Anreiz zum Verfassen dieses Beitrags war ebenfalls der Artikel von M. Olpińska-Szkiełko²: *Der frühe Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine "neue" Didaktik*. Es wurde beabsichtigt zu untersuchen, ob man den frühen Sprachunterricht in Polen tatsächlich umgestalten muss. Das Ziel dieses Beitrags ist es auch zu veranschaulichen, was bei der Vermittlung von Fremdsprachen im Kindergarten falsch gemacht wird, d.h. welche methodischen Fehler begangen werden³ und welche Veränderungen vorgenommen werden müssen, damit Fremdsprachen im Kindergarten effizienter vermittelt werden können. Darüber hinaus werden Vorschläge zu einem Konzept des Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten gemacht. Diese Vorschläge resultieren unter anderem aus Überlegungen zur Vermeidung der in den jeweiligen Kindergärten begangenen methodischen Fehlern.

2. Zeitraum, Umfang und Gegenstand der Unterrichtsbeobachtungen

Im Januar, im Februar und März 2017 wurden von mir in zehn Kindergärten in Polen zwei Fächer: Englisch als Fremdsprache und Deutsch als Fremdsprache

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 204, poz. 803.

² M. Olpińska-Szkiełko, *Der frühe Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine "neue" Didaktik*, "Glottodidactica" 2016, XLIII/1, s. 135–145.

³ Siehe auch K. Sowa-Bacia, *Błędy metodyczne w nauczaniu języka angielskiego i niemieckiego w przedszkolu*, [w:] *Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki 1*, A.D. Kubacki, K. Sowa-Bacia (red.), Kraków 2018, s. 10–25.

beobachtet. Alle zehn Kindergärten befinden sich in der Woiwodschaft Schlesien. Es sind öffentliche Kindergärten in den folgenden Städten: Piekary Śląskie, Bytom, Chorzów, Sosnowiec, Będzin, Dąbrowa Górnicza, Tarnowskie Góry, Siemianowice Śląskie, Katowice und Zabrze. Die Auswahl der Kindergärten wurde zufällig getroffen.

In jedem Kindergarten wurden zwei Unterrichtseinheiten beobachtet, die zwanzig bis dreißig Minuten dauerten. Da nur zwei Unterrichtseinheiten beobachtet wurden, mussten zusätzliche Gespräche mit Fremdsprachenlehrerinnen bzw. Lektorinnen geführt werden, um konkrete Schlüsse ziehen zu können. Sie haben mir Informationen über das Konzept und die eingesetzten Methoden des Unterrichts gegeben.

Nur in zwei Kindergärten, nämlich in Katowice und Zabrze, lernten Kinder Deutsch, während in allen anderen Englisch unterrichtet wurde. In allen Kindergärten wurde der Unterricht mit fünfjährigen Kindern beobachtet, die während der Beobachtung fünf bzw. sechs Monate Englisch bzw. Deutsch gelernt hatten.

3. Der Ablauf der hospitierten Unterrichtseinheiten für Englisch bzw. für Deutsch

Die von mir beobachteten Englisch- bzw. Deutschstunden verliefen auf die folgende Art und Weise: Die Lehrerinnen/Lektorinnen begrüßten die Kinder in der Fremdsprache. In drei Kindergärten wurden die Kinder ebenfalls von einer Handpuppe begrüßt, die die Kinder auch in weiteren Phasen des Unterrichts begleitete. Danach wurde die Anwesenheit geprüft, was in der Fremdsprache erfolgte. Die Kinder antworteten ebenfalls in der Fremdsprache. Später ging man zur Präsentation des neuen Stoffes über. Mit Hilfe von Bildern oder Gegenständen wurden z.B. Bezeichnungen der Körperteile, Tiere oder Kleidungsstücke eingeführt. Die Kinder sprachen diese Bezeichnungen der Lehrerin/Lektorin nach. Im weiteren Verlauf des Unterrichts wurden den Kindern Lieder oder Spielreime von einer CD abgespielt. Die Lieder und Spielreime wurden mehrmals abgespielt, damit sich die Kinder deren Inhalt merken konnten. Nachdem die Kinder diese Lieder bzw. Spielreime mehrmals gehört hatten, sangen sie sie mit. Inzwischen zeigten sie z.B. die im Text vorkommenden Körperteile. Nur in zwei der zehn Kindergärten hörten die Kinder nicht nur Liedern oder Spielreimen, sondern auch kurzen Geschichten zu. Nachdem sie die jeweilige Geschichte gehört hatten, wurden sie gebeten, z.B. Bilder, die die jeweiligen Szenen der Geschichte darstellten, in die richtige Reihenfolge zu bringen.

Am Ende jeder Unterrichtseinheit verabschiedeten sich die Kinder auf Englisch oder Deutsch von der Lehrerin/Lektorin bzw. von der Handpuppe.

Immer wenn die Kinder eine Aufgabe lösten, z.B. wenn sie auf den richtigen Körperteil zeigten oder wenn sie Bilder in die richtige Reihenfolge brachten, wurden sie beispielsweise mit einem aus einem Karton gemachten Emblem belohnt. Auf dem Emblem befand sich z.B. eine lächelnde Sonne.

Der Unterrichtsstoff wurde nach der grammatischen und nach der lexikalischen Progression konzipiert. Die präsentierte Lexik umfasste die folgenden thematischen Bereiche: Farben, Spielzeuge, Tiere, Körperteile, Lebensmittel, Wetter, Familienangehörige und Gebrauchsgegenstände.

Der im Unterricht meist gebrauchte Satz war: *Das ist... / It's a* . Lediglich in den präsentierten Geschichten konnte man die folgenden Sätze hören, wie: *Da kommt der Igel... / Then he drinks...* .

Die von mir angestellten Beobachtungen erlauben lediglich vorläufige Schlüsse zu ziehen, weil nur zwei Unterrichtseinheiten in jedem Kindergarten hospitiert wurden. Um zu erfahren, welche thematischen Bereiche die im Unterricht präsentierte Lexik umfasste oder nach welchem Prinzip der Lernstoff konzipiert wurde, wurden zusätzliche Auskünfte von den Lehrerinnen bzw. Lektorinnen eingeholt.

4. Methodische Fehler im vorschulischen Fremdsprachenunterricht

Anhand meiner Beobachtungen konnten u.a. die folgenden methodischen Fehler im Unterrichten der Fremdsprache im Kindergarten festgestellt werden:

- die Vernachlässigung der Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten,
- der weitgehende Verzicht auf den Gebrauch von längeren Texten,
- der Mangel an Bewegung.

4.1. Die Vernachlässigung der Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten

In allen Kindergärten, in denen Beobachtungen durchgeführt wurden, wurden in erster Linie die produktiven Fertigkeiten entwickelt, d.h. man ermunterte die Kinder zum reproduktiven bzw. produktiven Gebrauch der Fremdsprache. In einer Unterrichtseinheit präsentierte man das neue Sprachmaterial, dann ging man zu dessen Festigung und zur sprachlichen Re- bzw. Produktion über. Die Perzeptionsphase wurde nicht ausreichend verlängert. Ein solches Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts ist falsch, denn:

- Im frühen Fremdsprachenunterricht sollte mit der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten begonnen werden, in erster Linie mit der Entwicklung des Hörverstehens, denn:

Prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności rozumienia. W tym celu niezbędne jest bogate doświadczenie receptywne, które pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową⁴ (Iluk 2006: 61).

[Die korrekte Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz fängt mit der Entwicklung des Hörverstehens an. Zu diesem Zweck ist eine reiche rezeptive Erfahrung unerlässlich, die erlaubt, die mentale Vertretung des Sprachsystems, sowie der Programme, die die sprachliche Produktion steuern, zu bilden und zu organisieren] [eigene Übersetzung].

In den Unterrichtseinheiten wurden den Kindern nur einzelne fremdsprachliche Wörter vorgestellt, die oft in keinem Satz vorkamen. In einer solchen Unterrichtsstunde dürfte es den Kindern sehr schwer fallen, rezeptive Erfahrungen zu sammeln. Die Entwicklung des Hörverstehens ist demnach auch kaum möglich. Das Motivieren der Kinder zum reproduktiven Sprechen brachte darüber hinaus keine guten Ergebnisse, weil die Aussprache der Kinder nicht korrekt war. In der Fachliteratur plädiert man dafür, dass man das reproduktive Sprechen erst dann übt, wenn die Kinder fähig sind, die phonetische, die grammatische und die semantische Struktur der Aussage intuitiv zu entschlüsseln, weil ohne die Herausbildung entsprechender kognitiver Grundlagen alle Versuche des reproduktiven bzw. des produktiven Gebrauchs der Fremdsprache fehlerhaft werden⁵.

– Im frühen Fremdsprachenunterricht sollte auch die sog. Inkubationsphase berücksichtigt werden. Die Kinder sollten das ihnen noch fremde phonetische System zunächst lediglich hören. Sie sollten lernen, neue fremdsprachliche Wörter und Strukturen zu erkennen und das Gehörte zu verstehen⁶. In den Kindergärten fand diese Phase leider keine Berücksichtigung. Gleich nach dem Input erwartete man den Output. In einem solchen Unterricht haben die Kinder keine Möglichkeit zur Beobachtung, zur Vermutung, zur Aufstellung von Hypothesen und deren Verifizierung, zum Ziehen von Schlüssen sowie zur Identifikation von Zusammenhängen zwischen Lauten und Inhalten⁷.

⁴ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Częstochowa 2006, s. 61.

⁵ J. Iluk, *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej*, [w:] *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, J. Iluk (red.), Katowice 2015, s. 28.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, s. 25.

Laut Pamuła-Behrens⁸ sollte man ruhig abwarten und die Kinder nicht zum Sprechen in der Fremdsprache zwingen. Ihrer Meinung nach kann diese Phase ca. sechs Monate dauern⁹. Wir sollten demnach die Kinder nicht zum Sprechen in der Fremdsprache ermuntern, sie sollten erst dann nachsprechen, mitsingen, sprechen usw., wenn sie dazu bereit sind. Man sollte aber diejenigen Kinder, die schon nach kurzer Zeit nachsprechen bzw. sprechen möchten, natürlich auch nicht entmutigen.

– Kotarba¹⁰ meint, dass Nachsprechen der Wörter und Wendungen zur alltäglichen Unterrichtspraxis im Kindergarten bzw. in den ersten drei Klassen der Grundschule gehöre. Nach Kotarba¹¹ wird dabei die Tatsache nicht in Betracht gezogen, dass die Fähigkeit zum Nachsprechen bzw. zum Nennen auswendig gelernter Wörter und Wendungen nicht der Fähigkeit zu deren Anwendung in bestimmten kommunikativen Kontexten gleichzusetzen ist. Das Nachsprechen des Wortschatzes im Chor, das Bilden der Aussagen nach einem bestimmten Muster und das Nachsprechen der Texte von Liedern oder Reimen beschleunigen den Lernprozess nur scheinbar. Laut Kotarba¹² ist das Nachsprechen nötig, aber man sollte den Lernprozess so gestalten, dass die Kinder die Gelegenheit haben, neue Wörter und Wendungen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zu gebrauchen. Es sei besonders wichtig, weil die Kinder sich beim Ordnen des Lernstoffes in der Regel nach situativen Assoziationen richten, und seltener nach Bedeutungsassoziationen (wie Gemüse, Farben, Berufe usw.). Deshalb kommt es oft vor, dass die Kinder nach einer entsprechenden Anweisung des Lehrers ein bestimmtes Wort wiederholen oder eine konkrete Tätigkeit ausführen. Das sprachliche Verhalten der Kinder ist aber unter veränderten Umständen und im Kontakt mit anderen Personen nicht selbstständig. Oft scheint es dabei so, dass sie nicht viel verstehen und sich unsicher fühlen. Dies geschieht deshalb, weil ein Bezugspunkt für Kinder der situative Kontext ist, und nicht die Sammlung von Bezeichnungen, die zu einer bestimmten Gruppe, z.B. Familie, gehören¹³. Das Nachsprechen von Wörtern, ohne sie in einen situativen Kontext einzubetten, scheint demnach nicht viele Vorteile für den Spracherwerb zu bringen.

⁸ M. Pamuła-Behrens, *Pani od języka, czyli o kompetencjach zawodowych nauczycieli języków obcych pracujących w przedszkolu*, "Języki Obce w Szkole" 2016, 4, s. 21.

⁹ Ibidem.

¹⁰ M. Kotarba, *Ocenianie kształtujące na zajęciach z języka obcego we wczesnej edukacji*, [w:] *Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), Katowice 2016, s. 102.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

4.2. Der weitgehende Verzicht auf den Gebrauch von längeren Texten

In allen Kindergärten wurden nur sehr kurze Texte im Unterricht präsentiert. Da nur zwei Unterrichtseinheiten beobachtet wurden, wurden die Lehrerinnen und Lektorinnen für Untersuchungszwecke noch zusätzlich befragt. Sie stellten fest, dass sie nur selten längere Texte im Unterricht gebrauchten, ohne dies begründen zu können. Die längsten Texte, die im Unterricht vorkamen, waren Texte von Liedern oder Spielreimen. Die Lieder und Spielreime bringen viele didaktische Vorteile für den frühen Sprachunterricht¹⁴. Die Frage ist nun, ob sie die einzige Quelle des fremdsprachlichen Inputs sein sollten. Der Gebrauch längerer Texte, z.B. der Gebrauch von Geschichten, Märchen, Legenden im frühen Fremdsprachenunterricht, bringt viele Vorteile für den Spracherwerb mit sich, wie z.B.:

– Dank narrativer Texte kann im Fremdsprachenunterricht das Hörverstehen entwickelt werden, weil Kinder die Gelegenheit bekommen, einen längeren Text zu hören, d.h. sie hören dem phonetischen System der neuen Sprache zu, sie erkennen fremdsprachliche Wörter und Strukturen. Die Kinder können Hypothesen, die die Bedeutung der gehörten Aussage betreffen, aufstellen und diese anschließend verifizieren. Sie lernen die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen und wissen, dass sie nicht jedes gehörte, fremdsprachliche Wort verstehen müssen. Der Gebrauch längerer Texte ermöglicht auch, die sog. Inkubationsphase zu berücksichtigen¹⁵.

– Im Vorschulalter dominiert bei den Kindern vor allem das narrative Denken, das später eine Basis zur Entwicklung des abstrakten Denkens darstellt, und die mentalen Prozesse der Kinder beruhen auf Geschichten¹⁶. Die Narration der Geschichten und Erzählungen entspricht demnach der Arbeitsweise des kindlichen Gehirns¹⁷.

– Laut Kotarba-Kańczugowska¹⁸ sollte der frühe Fremdsprachenunterricht die intuitive Bildung von Regeln bei den Kindern unterstützen. Der frühe Fremdsprachenunterricht sollte den Kindern auch die Möglichkeit geben, eine

¹⁴ Zob.: J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Częstochowa 2006, s. 106.

¹⁵ S. Dornbusch, *Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen*, „Fremdsprachenunterricht“ 1999, 4, s. 250; R. Kreis, *Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht*, „Fremdsprachen Frühbeginn“ 2001, 1, s. 27; J. Gładysz, *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2011, 1, s. 21; J. Iluk, *Przygotowanie dzieci...*, s. 28.

¹⁶ J. Gładysz, *Rola tekstów narracyjnych...*, s. 21

¹⁷ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, s. 115.

¹⁸ M. Kotarba-Kańczugowska, *Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda*, „Języki Obce w Szkole” 2015, 1, s. 49.

Fremdsprache in bestimmten Kontexten zu erfahren¹⁹. Eine solche Möglichkeit bieten eher längere Texte als Dialoge.

– Der Einsatz narrativer Texte ermöglicht die kindliche Fantasie, Emotionalität und Vorstellungskraft zu entwickeln. Geschichten, Märchen etc. regen die kindliche Fantasie und Vorstellungskraft an, weil sie nach Karbe²⁰ die sog. offenen Stellen enthalten, die von den Kindern mit ihrer eigenen Erfahrung und mit ihrem Wissen ergänzt werden. Das Erzählen von Geschichten ruft nach Iluk²¹ Emotionen hervor wie Freude, Erwartung oder Anspannung. Es erhebt sich die Frage, ob Kinder solche Emotionen erfahren können, wenn sie z.B. Wörter mechanisch nachsprechen oder wenn sie Liedtexte mechanisch singen.

– In Märchen und Geschichten kommen auch Dialoge vor, z.B. dann, wenn die Helden der jeweiligen Geschichte sich miteinander unterhalten. Das unterstützt das Lernen von usuellen Wendungen und Floskeln, die dann von den Kindern in den künftigen Alltagssituationen gebraucht werden können.

4.3. Der Mangel an Bewegung

Während der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass sich viele Kinder in der Unterrichtsstunde wegdrehten, im Raum herumgingen, sprangen, miteinander sprachen etc. Man konnte dieses Benehmen vor allem dann beobachten, wenn die Kinder kein Interesse mehr an dem Unterricht hatten oder wenn die Unterrichtseinheit schon eine längere Zeit dauerte. Ein solches Verhalten ist dem großen Bewegungsdrang der Kinder im Vorschulalter geschuldet, sowie dem Unvermögen, sich für eine längere Zeit konzentrieren zu können. Das Ausmalen von Bildern und das Zeigen auf bestimmte Gegenstände oder auf bestimmte Körperteile während des Singens eines Liedes waren die einzigen Formen der Bewegung, die im Unterricht eingesetzt wurden. Der Mangel an Bewegung im Unterricht ist methodisch falsch, weil die Aktivität dem großen Bewegungsdrang der Kinder entgegenkommt. Die Bewegung ermöglicht auch, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Darüber hinaus erhöht die Aktivität die Durchblutung des ganzen Körpers und des Gehirns, was einen positiven Einfluss auf die Versorgung der Nervenzellen mit Sauerstoff und Glukose hat. Dessen Effekt ist die erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration²². Es gibt

¹⁹ Ibidem.

²⁰ U. Karbe, *Lost Property Office*, "Fremdsprachen Frühbeginn" 2001, 3, s. 54.

²¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, s. 106.

²² J. Ratey, E. Hagerman, *Superfaktor: Bewegung*. Kirchzarten bei Freiburg 2009, s. 99; M. Textor, *Gehirnentwicklung im Kleinkindalter – Konsequenzen für die frühkindliche Bildung*, [w:] *Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*, M. Textor (red.).

jedoch noch einen weiteren wichtigen Grund, warum Bewegung im Unterricht eingesetzt werden sollte: Den Kindern macht es großen Spaß, wenn sie z.B. eine Rolle spielen sollen, oder wenn sie eigene Meinung und eigene Emotionen mit Hilfe der Bewegung ausdrücken können²³. Der Einsatz der Aktivität im Unterricht ist nicht schwierig, weil man von der in der Fachliteratur seit langem bekannten *Total Physical Response Methode*²⁴ Gebrauch machen kann. Im Folgenden sind einige Beispiele für Aufgaben aufgeführt, die Bewegung nutzen und die im Kindergarten eingesetzt werden können:

– Das Spiel: *Simon sagte*. Wenn die Anweisung der Lehrperson mit den Worten: *Simon sagte* beginnt, z.B. *Simon sagte: Geht im Klassenzimmer herum!*, dann sollen die Kinder diese Anweisung ausführen. Wenn die Anweisung der Lehrkraft nicht mit den Worten: *Simon sagte* beginnt, sollen die Kinder diese Anweisung nicht ausführen²⁵.

– Die Lehrerin spricht einen Satz in der Fremdsprache und setzt dabei Mimik und Gestik ein, die den Inhalt des Satzes nicht veranschaulichen. Die Kinder korrigieren die Lehrerin, indem sie den Inhalt des Satzes angemessen visualisieren²⁶.

– Die Lehrerin singt ein Lied und visualisiert gleichzeitig dessen Inhalt. In der Mitte des Liedes hört die Lehrerin mit der Visualisierung auf und die Kinder sollen den Inhalt des Liedes weiter visualisieren²⁷.

– Einige Kinder aus der Gruppe zeigen mit Hilfe der Pantomime z.B. Sportarten. Die Lehrerin sagt dabei den folgenden Satz: *Fährt Peter Ski?*, die anderen Kinder raten, ob es diese Sportart ist oder nicht, indem sie den Kopf verneinend schütteln oder bejahend mit dem Kopf nicken. Die Lehrerin sagt einem bestimmten Kind, welche Sportart es zeigen soll, so dass die anderen Kinder das nicht hören oder zeigt dem Kind ein Bild mit einer Sportart, die es pantomimisch vorführen soll. Die Kinder können auch selbst entscheiden, welche Sportart sie mit Hilfe der Pantomime zeigen möchten²⁸.

– Das Spiel: *Herumgehen um die Stühle*. Die Lehrerin stellt in die Mitte des Klassenzimmers Stühle und bittet die Kinder auch in die Mitte zu kommen. Es ist ein Stuhl zu wenig. Die Kinder gehen um die Stühle herum und die Lehrerin

²³ Ch. Jaffke, M. Maier, *Języki obce dla wszystkich dzieci*, Kraków 2011, s. 102.

²⁴ J. Asher, *Learning Another Language Through Actions*, California 1977.

²⁵ F. Klippel, *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*, Berlin 2000, s. 85.

²⁶ G. Gerngross, *Action Stories*, "Primary English" 2004, 1, s. 6.

²⁷ M. Pamuła-Behrens, *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, "Języki Obce w Szkole" 2015, 1, s. 12.

²⁸ R. Heitz, *The snowman story*, [w:] *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, W. Bleyhl (red.), Hannover 2002, s. 144.

spricht einen Satz, der z.B. in einer im Unterricht präsentierten Geschichte vorkam. Wenn der Inhalt des Satzes mit dem Inhalt des Satzes aus der Geschichte übereinstimmt, dann gehen die Kinder weiter um die Stühle herum. Wenn der Inhalt des Satzes mit dem Inhalt des Satzes, der in der Geschichte vorkam, nicht übereinstimmt, dann nehmen die Kinder so schnell, wie möglich, Platz. Das Kind, dem es nicht gelang, Platz zu nehmen, hilft dem Lehrer, z.B. beim Auswählen der Sätze, die präsentiert werden sollen. Es gewinnt das Kind, dem es gelingt, immer Platz zu nehmen²⁹.

– Die Lehrerin erzählt ein Märchen in der Fremdsprache und die Kinder visualisieren dessen Inhalt, indem sie Puppen oder Marionetten, stellvertretend für die Helden aus den Märchen, agieren lassen³⁰.

– Das Spiel: *Platztausch*. Die Kinder bekommen Kärtchen mit Bildern und setzen sich in einen Kreis. Die Lehrerin steht in der Mitte des Kreises und spricht ein beliebiges Wort aus. Die Kinder, die erkennen, dass das von der Lehrerin genannte Wort zum Bild auf ihrem Kärtchen passt, tauschen die Plätze³¹.

– Die Kinder werden in kleine Gruppen eingeteilt. Danach stellen sie sich in eine Reihe, ein Kind nach dem anderen. Dann wählt die Lehrerin einige Kinder aus, die in der Mitte des Zimmers stehen. Ihnen werden von den Kindern aus den Gruppen Kleidungsstücke angezogen d.h. die Lehrerin stellt eine Aufforderung, wie etwa: *Zieh Peter eine Mütze an!* Jeweils dasjenige Kind, das als erstes in der Reihe seiner Gruppe steht, muss der Aufforderung nachkommen. Es gewinnt die Gruppe, die das Ankleiden am schnellsten ausführt³².

Die angeführten Beispiele zeigen, wie der frühkindliche Fremdsprachunterricht mit Bewegungsspielen bereichert werden kann, was auch Langeweile verhindert.

5. Resümee: Implikationen für den vorschulischen Fremdsprachenunterricht

Aus der Analyse der methodischen Mängel ergeben sich folgende Schlüsse:

– Man sollte im frühen Fremdsprachenunterricht mit der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten beginnen, d.h. man sollte sich vor allen auf die Entwicklung des Hörverstehens konzentrieren und Kinder nicht zum Sprechen zwingen.

²⁹ S. Büttner, G. Kopp, J. Alberti, *Tamburin 3. Deutsch für Kinder*, Ismaning 1997, s. 26.

³⁰ M. Pamuła-Behrens, *Wszystko zaczyna się...*, s. 12.

³¹ F. Klippel, *Englisch in der Grundschule...*, s. 84.

³² R. Heitz, *The snowman story...*, s. 144.

– Es sollten nicht nur kurze Texte, sondern auch längere, wie Geschichten, Märchen oder Legenden, Anwendung finden. Der Einsatz der längeren Texte ermöglicht die Entwicklung des Hörverstehens sowie die Einbettung des Wortschatzes in situative kommunikative Kontexte.

– Man sollte möglichst viel Bewegung in den Unterricht einbringen, was u.a. mit der *Total Physical Response Methode*³³ erreicht werden kann.

Die oben genannten Vorschläge für das Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts erfüllt u.a. der narrative Ansatz (der seit langem in der Fachliteratur als *Storytelling* bekannt ist³⁴), weil Kinder die Gelegenheit haben, sich längere Texte anzuhören, wobei sie wissen, dass sie nicht jedes Wort verstehen müssen. Sie lernen Bedeutung der Wörter aus dem Kontext zu erschließen, stellen und verifizieren Hypothesen bezüglich der Bedeutung des Inhalts auf, dabei werden sie nicht zum Sprechen gezwungen³⁵. Sie werden gebeten, auf sprachliche Äußerungen nichtsprachlich zu reagieren, was wiederum ermöglicht, viel Bewegung im Unterricht einzusetzen.

Darüber hinaus erlaubt der narrative Ansatz³⁶, den Lernprozess nach den grundlegenden Prinzipien der Vorschuldidaktik zu gestalten, die von Olpińska-Szkiełko³⁷ genannt werden:

- Lernen durch Handeln und Spielen, mit allen Sinnen und dem ganzen Körper, durch eigene Aktivität und Kreativität;
- Verbindung vom sprachlichen und nichtsprachlichem Handeln (integriertes Lernen, kontext- und situationseingebettetes Lernen);

³³ J. Asher, *Learning Another Language...*; B. Ray, C. Seely, *Fluency Through TPR Storytelling. Achieving Real Language Acquisition in School*, Blaine Ray Workshops & Command Performance Language Institute 1997.

³⁴ A. Kubanek-German, *Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder*, "Primar" 1993, 3, s. 48–54; W. Bleyhl, *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hannover 2000; W. Bleyhl, *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, Hannover 2002; A. Palm, *Die Methode Storytelling. Ihr Einsatz im frühen Englischunterricht*, Saarbrücken 2007. Effizienz des narrativen Ansatzes wurde in Polen auch empirisch untersucht: zob. J. Gładysz, *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*, "Orbis Linguarum" 2007, 32, s. 205–230; J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, Katowice 2015; K. Sowa-Bacia, *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu*, Warszawa 2016.

³⁵ S. Dornbusch, *Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen*, "Fremdsprachenunterricht" 1999, 4, s. 250; R. Kreis, *Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht*, "Fremdsprachen Frühbeginn" 2001, 1, s. 27; J. Gładysz, *Rola tekstów narracyjnych...*, s. 21; J. Iluk, *Przygotowanie dzieci...*, s. 28.

³⁶ Mehr zum Einsatz der Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht: L. Ciepiewska-Kaczmarek, *Das Potenzial der Kinderliteratur im Hinblick auf den frühen Fremdspracherwerb*, "Glottodidactica" 2012, XXXIX/2, s. 49–60.

³⁷ M. Olpińska-Szkiełko, *Der frühe Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine "neue" Didaktik*, "Glottodidactica" 2016, XLIII/1, S. 137.

- Verzicht auf abstrakte Lerngegenstände zugunsten der Inhalte, die einen direkten Bezug auf die kindliche Umwelt und Erfahrung haben (konkretes Lernen);
- Vermeidung von Monotonie, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung³⁸.

Wie bereits oben angedeutet, handeln die Kinder beim Geschichtenerzählen auch nichtsprachlich, mit dem ganzen Körper, sie werden dabei aktiv, indem sie z.B. bei der Wiedererzählung eines Märchens dessen Inhalt selbstständig visualisieren müssen. Sie werden dabei auch kreativ, indem sie z.B. in die erzählte Geschichte Helden einflechten, die sie aus anderen Märchen kennen.

Eine Geschichte ist stets kontext- und situationseingebettet. Die Kinder lernen demnach den Wortschatz in einem Kontext.

Erzählen von Geschichten hat immer einen direkten Bezug auf die kindliche Umwelt und Erfahrung, weil den Kindern normalerweise von Eltern bzw. Großeltern die sogenannten Gutenachtgeschichten vorgelesen werden.

Darüber hinaus ermöglicht *Storytelling* Monotonie im Unterricht zu vermeiden und den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten – das Repertoire der Geschichten ist sehr groß und die Vielfalt von Aufgaben, die nach dem Hören, die sogenannten *post-story activities*, gemacht werden können, ist ebenfalls sehr groß und abwechslungsreich.

Aus den Beobachtungen lassen sich keine weitgehenden Schlüsse ziehen, weil sie nur in zehn Kindergärten durchgeführt wurden. Falls Fremdsprachen in der Mehrzahl der Kindergärten auf die im dritten Punkt dieses Beitrages beschriebene Art und Weise unterrichtet werden, so würde das bedeuten, dass wir den vorschulischen Fremdsprachenunterricht in Polen tatsächlich umgestalten müssen. Ein Grund dafür, warum Fremdsprachen in den hospitierten Kindergärten noch nicht effizient unterrichtet werden, ist sicherlich die Tatsache, dass wir erst angefangen haben, Fremdsprachen im vorschulischen Alter zu unterrichten. Ein anderer Grund wäre auch die Tatsache, dass wir Fachkräfte brauchen, die über eine fachgerechte Qualifikation verfügen, um im Kindergarten eine Fremdsprache unterrichten zu können. Man darf nicht behaupten, dass diejenigen Lehrkräfte, die im Kindergarten eine Fremdsprache vermitteln, für diese Arbeit nicht besonders qualifiziert werden müssen. Auf die notwendigen Kompetenzen des Personals, das Kindergartenkindern eine Fremdsprache beibringen soll³⁹, macht u.a. Pamuła-Behrens⁴⁰ aufmerksam und führt einen Ka-

³⁸ Ibidem.

³⁹ Spezifische Kompetenzen der Personen, die sich mit der Vermittlung der Fremdsprache im frühen Unterricht beschäftigen: M. Jakosz, *Specyficzne kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych do nauczania języków obcych metodą narracyjną*, [w:] *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, J. Iluk (red.) Katowice 2015, s. 95–108.

⁴⁰ M. Pamuła-Behrens, *Pani od języka...*, s. 20.

talog der Kompetenzen auf. Mit dem Katalog wird veranschaulicht, wie umfassend das Lehrpersonal, das sich mit dem Vermitteln der Fremdsprache im vor-schulischen Unterricht beschäftigt, qualifiziert sein muss. Darüber hinaus muss auch das Angebot der Universitäten bzw. der Hochschulen um neue Kurse, wie etwa: Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts, erweitert werden, damit den Kindergärten entsprechend qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung gestellt werden.

Bibliographie

- Asher J., *Learning Another Language Through Actions*, California 1977.
- Bleyhl W., *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hannover 2000.
- Bleyhl W., *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, Hannover 2002.
- Büttner S., Kopp G., Alberti J., *Tamburin 3. Deutsch für Kinder*, Ismaning 1997.
- Ciepielewska-Kaczmarek L., *Das Potenzial der Kinderliteratur im Hinblick auf den frühen Fremdspracherwerb*, "Glottodidactica" 2012, XXXIX/2, s. 49–60.
- Dornbusch S., *Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen*, "Fremdsprachenunterricht" 1999, 4, s. 250–256.
- Gerngross G., *Action Stories*, "Primary English" 2004, 1, s. 4–12.
- Gładysz J., *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*, "Orbis Linguarum" 2007, 32, s. 205–230.
- Gładysz J., *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, "Języki Obce w Szkole" 2011, 1, s. 21–28.
- Heitz R., *The snowman story*, [w:] *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, W. Bleyhl (red.), Hannover 2002, s. 13–145.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2002.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Częstochowa 2006.
- Iluk J., *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej*, [w:] *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, J. Iluk (red.), Katowice 2015, s. 15–36.
- Jaffke Ch., Maier M., *Języki obce dla wszystkich dzieci*, Kraków 2011.
- Jakosz M., *Specyficzne kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych do nauczania języków obcych metodą narracyjną*, [w:] *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, J. Iluk (red.), Katowice 2015, s. 95–108.
- Karbe U., *Lost Property Office*, "Fremdsprachen Frühbeginn" 2001, 3, s. 54–58.

- Klippel F., *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*, Berlin 2000.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda*, "Języki Obce w Szkole" 2015, 1, s. 43–49, [online], <http://jows.pl/sites/default/files/kotarba.pdf>, [dostęp 03.06.2017].
- Kotarba M., *Ocenianie kształtujące na zajęciach z języka obcego we wczesnej edukacji*, [w:] *Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), Katowice 2016, s. 102–108.
- Kreis R., *Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht*, "Fremdsprachen Frühbeginn" 2001, 1, s. 27–31.
- Kubanek-German A., *Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder*, "Primar" 1993, 3, s. 48–54.
- Olpińska-Szkiełko M., *Der frühe Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine "neue" Didaktik*, "Glottodidactica" 2016, XLIII/1, s. 135–145.
- Palm A., *Die Methode Storytelling. Ihr Einsatz im frühen Englischunterricht*, Saarbrücken 2007.
- Pamuła-Behrens M., *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, "Języki Obce w Szkole" 2015, 1, s. 8–12, [online], http://jows.pl/sites/default/files/pamula_0.pdf, [dostęp 25.02.2017].
- Pamuła-Behrens M., *Pani od języka, czyli o kompetencjach zawodowych nauczycieli języków obcych pracujących w przedszkolu*, "Języki Obce w Szkole" 2016, 4, s. 18–23, [online], http://jows.pl/sites/default/files/pamula_0.pdf, [dostęp 28.02.2017].
- Ratey J., Hagerman E., *Superfaktor: Bewegung*, Kirchzarten bei Freiburg 2009.
- Ray B., Seely C., *Fluency Through TPR Storytelling. Achieving Real Language Acquisition in School*, Blaine Ray Workshops & Command Performance Language Institute 1997.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 204, poz. 803.
- Sowa-Bacia K., *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu*, Warszawa 2016.
- Sowa-Bacia K., *Błędy metodyczne w nauczaniu języka angielskiego i niemieckiego w przedszkolu*, [w:] *Studia didactica. Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki 1*, A.D. Kubacki, K. Sowa-Bacia (red.), Kraków 2018, s. 10–25.
- Textor M., *Gehirnentwicklung im Kleinkindalter – Konsequenzen für die frühkindliche Bildung*, [w:] *Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*, M. Textor (red.), [online], <http://www.kindergartenpaedagogik.de/779.html>, [dostęp 27.04.2013].