

Tünde Sárvári (Szeged)

**„Bilder sind gute Begleiter“.
Überlegungen zur Entwicklung und Förderung
der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht
mit Bilderbüchern**

1. Einleitung

Die vorliegenden Überlegungen verstehen sich als Beitrag zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache und fokussieren auf die Prozesse des Lehrens und Lernens vom Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich im institutionalisierten Kontext. Fremdsprachenunterricht dieser Art ist sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch in Ungarn im engeren Sinne zumeist mit dem Frühbeginn oder mit dem frühen Fremdsprachelernen assoziiert. Im weiteren Sinne schließt auch vorschulische Lernangebote, d.h. Fremdsprachen im Kindergarten mit ein (vgl. Barkowski/Krumm 2010: 95). In der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff im Sinne der engen Definition verwendet. Der Frühbeginn in der Grundschule setzt in Ungarn entweder in der Klasse 4 oder in den Klassen 1-3 ein (vgl. Nationaler Grundlehrplan 2012). Auch heute ist noch die Auffassung verbreitet, dass frühes Fremdsprachenlernen ein vorverlegter Fremdsprachenunterricht sei. Diese spezielle Form des Fremdsprachenlernens hat aber eigenständige Ziele, in deren Mittelpunkt die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten (Hören und Sprechen) steht. Bei der Zielsetzung soll auch die Meinung von Widlok (2010: 24) erwähnt werden, die hervorhebt, dass das Hauptziel des fremdsprachlichen Frühbeginns darin besteht, interkulturell interessierte und aufgeschlossene Kinder zu erziehen. Bei dieser Erziehung sollten außer fremdsprachlichen Kompetenzen auch allgemeine, interkulturelle und lernstrategische Fähigkeiten gefördert werden. Sie weist auch darauf hin (2010: 25), dass sich der Input zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz inhaltlich, sprachlich und methodisch an den Kommunikationsbedürfnissen der Kinder orientieren sollte. Deshalb empfehlen sich als Input vor allem authentische Inhalte (Reime, Lieder, Märchen, Geschichten), die allgemeine Themen wie z.B. Familie, Freunde, Wetter, Essen und Trinken berühren, den Interessen sowie der lernpsychologischen Entwicklung der Kinder entsprechen. Zu relevanten Inhalten gehören auch Mittel der nonverbalen Kommunikation (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augenkontakt), weil sie zum Gelingen oder Misslingen der Kommunikation beitragen können. Die oben genannten Inhalte können sogar im Anfängerunterricht nicht nur durch Lehrwerktexte, sondern auch anhand von literarischen Texten vermittelt werden.

Chingini und Kirsch (2009: 30 f.) empfehlen die Narration, d.h. über Geschichten eine (Fremd)sprache zu lernen, als ein möglicher Lernweg für Kinder:

Mit Geschichten haben wir einen Unterrichtsinhalt, dessen didaktische Dimension in ihm selbst liegt, die nicht von außen angetragen werden muss. Geschichten wollen unterhalten, aber immer auch belehren. Sie erzählen – das ist für sie kennzeichnend – was merkwürdig ist, aber auch *merk*-würdig, was abweicht vom Alltäglichen, was wert ist, sich gemerkt zu werden. Darin liegt die Bedeutung und Funktion von Geschichten für Kinder.

Obwohl in den bisher vorgelegten Veröffentlichungen sehr kontrovers betrachtet wurde, welche Aufgaben der Literatur im Fremdsprachenunterricht zukommen, wird immer öfter dafür plädiert, dass literarische Texte auch im Anfängerunterricht verwendet werden (vgl. Kast 1985, 1994, O’Sullivan/Rösler 2002). Kast (1985: 27 ff.) gibt folgende Lernzielbereiche der Literatur im Fremdsprachenunterricht (Sekundarstufe I) an: Attitüdenbildung, Landeskunde, Spracherwerb, „Literatur“, Umgang mit Literatur und Genussfähigkeit.

Bei Attitüdenbildung betont er, dass Texte immer so gelesen werden sollten, dass „kritische Distanz möglich ist (...) und Reflexionen über das Gelesene und dessen Wirkung stattfinden“ (ebd.). Literatur trägt auch zur Erweiterung der landeskundlichen Kenntnisse der Lernenden bei, weil ihre Sprache die gesellschaftlichen Beziehungen widerspiegelt, in denen sie funktioniert. Wenn wir mit fremdsprachlicher Literatur umgehen, können wir auch die vier Grundfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) entwickeln. Wenn Jugendliche in der Schule mit fremdsprachlicher Literatur konfrontiert werden, sind sie schon mit vielfältigen Formen der Literatur in ihrer Muttersprache vertraut gemacht, deshalb ist es möglich, bei ihnen Wert auf eine „fachliche Literaturkompetenz“ (ebd.) zu legen, sowie Techniken und Strategien zu vermitteln, die den späteren selbständigen Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Texten ermöglichen. Und zum Schluss sollte Literatur nicht nur Spaß machen, sondern Lernende auch „auf den Geschmack bringen“ (ebd.).

Meiner Auffassung nach treffen diese Lernzielbereiche bis auf die Entwicklung der fachlichen Literaturkompetenz auch auf das frühe Fremdsprachenlernen zu, wo anfangs die Texte, die „zum Hinhören, zum Fragen und Darübersprechen“ (Trummer 1992: 9) einladen, noch vorgelesen werden. Das Zuhören beim Vorlesen, was Klippel (2000: 80) für „eine ganz natürliche Hörverstehensübung“ hält, und das gemeinsame „Lesen“ tragen zur Entwicklung der Leser-Kompetenz bei, die mit der Lese-Kompetenz nicht gleichzusetzen ist. Unter Leser-Kompetenz werden die frühzeitige Förderung des allgemeinen Interesses am Lesen und die Neugier auf Bücher verstanden (vgl. Widlok 2010: 27). Dieser Förderung dient der sog. Literacy-Ansatz, mit dessen Hilfe Kinder sogar im Kindergarten die ersten spielerischen Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift machen können (vgl. Pica 2007, Tenta 2013, Sárvári 2014). Unter Literacy werden im weiteren Sinne nicht nur die Vertrautheit mit Literatur, sondern auch das Verstehen von

Texten und der kompetente Umgang mit Medien verstanden (vgl. Tenta 2013: 7). Von den literarischen Texten empfehlen sich für den Frühbeginn in erster Linie Bilderbücher, weil sie – wie Trummer (1992: 9) formuliert – als „Kulturträger“ fungieren, in denen dank ihrer Eigenart das Bild gleichrangiger (manchmal sogar einziger) Informationsträger ist, der die Neugier der Kinder weckt, oder ermöglicht, Bekanntes wiederzuerkennen. Für Lernende des fremdsprachlichen Frühbeginns, bei denen das Textverstehen nur wenig entwickelt ist, gelten die Bilder außerdem auch als eine Verstehenshilfe.

In den vorliegenden Überlegungen wird der Frage nachgegangen, wie kinderliterarische Texte, in erster Linie Bilderbücher die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ermöglichen. Um diese Frage zu beantworten, werden zuerst die Ziele der Entwicklung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht anhand des Nationalen Grundlehrplans (2012) und des Rahmenlehrplans (2012) dargestellt, sowie methodisch-didaktische Vorschläge zur Arbeit mit Bilderbüchern im DaF-Unterricht aufgelistet. Als repräsentatives Beispiel werden auf Bilderbüchern von Eric Carle basierte Module zum frühen Deutsch vorgestellt, die von Mitarbeitern des Goethe-Instituts Budapest entwickelt worden sind.

2. Ziele der Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht

Bei der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen sind nicht alle Grundfertigkeiten gleich wichtig, denn der Akzent liegt im mündlichen Bereich. Das bedeutet, im Anfangsunterricht in der Grundschule stehen vor allem die primären Fertigkeiten, also Hören und Sprechen im Vordergrund, die sekundären (Lesen und Schreiben) werden darauf basierend, schrittweise eingeführt. Deshalb werden bei dieser Zielgruppe zwei Phasen voneinander unterschieden: In der ersten Phase stehen die Lernenden noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens, in der zweiten sind sie schon auf die Einführung dieser Fertigkeiten vorbereitet. Aus den Besonderheiten dieses Unterrichts lässt sich auch ein wichtiges Problemfeld, die Leistungsmessung ableiten. Dieses Thema steht seit der Einführung der Fremdsprache als obligatorisches Fach im Primarbereich zunehmend im Blickpunkt des Interesses. Im Fremdsprachenunterricht werden die Leistungen seit der Erscheinung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) nach Referenzniveaus beurteilt. Aber sogar die unterste Stufe des GER liegt über den Mindeststandards des primären Fremdsprachenunterrichts. Auch im Nationalen Grundlehrplan (2012) wird der Sprachstand am Ende der vierten Klassenstufe der Grundschule als „nach GER nicht beurteilbar“ angegeben. Im Rahmenlehrplan (2012) werden trotzdem einige Erwartungen für diese Stufe formuliert. Am Ende der Primarstufe sollen die Lernenden auf dem Gebiet der primären Fertigkeiten imstande sein:

- einfache Anweisungen im Unterrichtsalltag zu verstehen und zu befolgen,
- einfache Äußerungen zu vertrauten Themen zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren,
- Schlüsselwörter aus gesprochener Sprache mit vertrauten Themen zu erkennen,
- das Verstehen des Gehörten nonverbal und/oder verbal zu belegen,
- vertraute Gegenstände und Tätigkeiten zu benennen und zu beschreiben,
- mit einfachen Mitteln Informationen zu geben und einzuholen.
- gelernte Reime, Gedichte aufzusagen.

Wie u.a. auch Solmecke (1992: 4) in Bezug auf die Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht betont, ist ohne Hören kein Sprechen möglich, weil Hören und Verstehen die Basis für das Sprechen sind. Das Ziel der Entwicklung und Förderung des Hörverstehens besteht nämlich darin, die Lernenden zu befähigen, gesprochene Texte in der jeweiligen Fremdsprache ohne Hilfe zu verstehen, zu verarbeiten und das Verstandene zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen. Textverstehen, so auch Hörverstehen findet auf verschiedenen, hierarchisch aufeinander aufbauenden Ebenen statt (vgl. Solmecke 1992, Bárdos 2002). Diese Ebenen nennt Solmecke (1992: 8) wie folgt: Wiedererkennen; Verstehen; Analytisches Verstehen; Evaluation.

Wiedererkennen ist die Grundfähigkeit des Hörverstehens, wo die sprachlichen Signale wiedererkannt und interpretiert werden, die der Hörer schon kennt. Deshalb soll jeder kommunikative Fremdsprachenunterricht mit einer Phase des Einhörens beginnen, wo Lernende mit dem Klang der fremden Sprache vertraut gemacht werden. Aufgrund des Wiedererkennens erfolgt das *Verstehen*, und die wichtigsten Details werden im Gedächtnis gespeichert. Kinder brauchen mehr Hilfen beim Verstehen, deshalb sollten die Lehrkräfte viele nonverbale Kommunikationsmittel einsetzen, Hörerwartungen aufbauen, häufige Wiederholungen einbauen und den Kindern klar machen, dass sie nicht jedes Wort kennen müssen, um den Text zu verstehen (denken wir an den Schaltplan zum Knacken deutscher Texte von Jenkins 1990: 24). Klippel (2000: 80) macht darauf aufmerksam, dass sich die Kinder zuerst an die Stimme der Lehrkraft gewöhnen sollen, aber ziemlich bald sollten sie auch andere Sprecher (Muttersprachler) hören. *Analytisches Verstehen* dient dazu, Antworten auf Fragen zum Textinhalt zu finden. *Evaluation* ist die Voraussetzung für eine angemessene Reaktion auf das Gehörte. Auch diese Ebenen zeigen, dass Hörverstehen kein passiver Vorgang ist, sondern eine Interaktion zwischen Text und Hörer verkörpert.

An dieser Stelle soll noch Schwerdtfeger (1989) erwähnt werden, die für das sog. Hör-Seh-Verstehen plädiert, wobei es um das Verstehen der mit den sprachlichen Äußerungen untrennbar verbundenen nonverbalen Kommunikationsmittel (Mimik und Gestik) geht.

Parallel oder kurz nach dem Einhören erfolgt das Sprechen. Was die Sprechbereitschaft anbelangt, zeigen Kinder im frühen DaF-Unterricht signifikante Unterschiede auf. Bei vielen Lernenden dieser Zielgruppe ist die sog. stille Phase am Anfang des

Fremdsprachenerwerbs zu beobachten, in der die Kinder eine mehr oder weniger lange Zeit die fremde Sprache nur hören und das sprachliche Modell beobachten. Dabei versuchen sie, linguistische Daten zu sammeln und zu klassifizieren, d.h. so viel wie möglich zu verstehen und zu verarbeiten. Sie beteiligen sich aber noch nicht an der sprachlichen Kommunikation. Die Lehrkraft soll akzeptieren, dass sie erst dann sprechen, wenn sie sprechen wollen. Als erster Schritt verwenden sie nonverbale Kommunikationsmittel oder sie nehmen am gemeinsamen Singen bzw. Spielen teil. Dann ahmen sie die Menschen nach, die sie in der Fremdsprache sprechen hören.

Bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit ist die Lehrersprache das wichtigste Modell, nach dem gelernt wird, sie gilt als Vorbild, deshalb soll das Sprachvermögen der Lehrkraft phonetisch, sprachrhythmisch und intonatorisch vorbildlich sein. Die Lehrkraft soll imstande sein, den gesamten Unterricht fremdsprachlich gestalten zu können (vgl. Widlok 2010: 16).

Nicht nur Hören, sondern auch Reden ist Gold (vgl. Sárvári 2015). Da man aber sprechen nur dann lernt, wenn man spricht, soll die Lehrkraft im DaF-Unterricht den Kindern ausreichend Gelegenheit zum Sprechen in der Fremdsprache anbieten.

3. Methodisch-didaktische Vorschläge zur Arbeit mit Bilderbüchern im DaF-Unterricht

Wie in der Einleitung erwähnt wurde, ist Narration ein guter Lernweg für Kinder. Geschichten, Märchen sind in unserem Leben von großer Bedeutung. Denken wir nur an das Buch von Bettelheim (1980) „Kinder brauchen Märchen“, oder an die Behauptung von Heller (2005: 36) „mit Märchen werden Kinder groß“. Märchen und Geschichten werden oft in Form eines Bilderbuches angeboten, weil die Bilder die Erschließung des (fremdsprachigen) Textes erleichtern und dadurch zum Erfolgserlebnis führen und die Lernenden motivieren. Sie ermöglichen außerdem einerseits themenbezogene Wortschatzerweiterung, andererseits eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen/Gehörten, indem der Text mit dem Bild verglichen wird. Wenn im frühen DaF-Unterricht Bilderbücher eingesetzt werden, muss zuerst die entsprechende Geschichte ausgewählt werden, die für das frühe Fremdsprachenlernen geeignet ist. Im Folgenden steht eine Checkliste, die die wichtigsten Merkmale einer für den Frühbeginn „guten“ Geschichte nach Groß (2002: 11 f.) und Klippel (2000: 159) zusammenfasst:

- Der Erzähler mag die Geschichte.
- Die Sprache ist einfach (kurze Sätze, sich wiederholende Elemente).
- Die verwendeten Strukturen können die Kinder in unterschiedlichen alltäglichen Situationen anwenden.
- Das Thema der Geschichte entspricht der Erfahrungswelt der Kinder.
- Der Sprachinput liegt leicht über dem Sprach- und Wissenstand der Kinder.
- Die Geschichte motiviert zum kreativen, handlungsorientierten Umgang mit dem Text.
- Die Geschichte ist aufschlussreich bebildert.

Anhand dieser Liste sind authentische, bebilderte Geschichten mit einfachen, aber gebräuchlichen Strukturen, die Themen und Situationen aus der Alltags- und Kinderkultur berühren, und zum kreativen Umgang mit dem Text anregen, in hohem Maße für den fremdsprachlichen Frühbeginn geeignet. Als Quelle solcher Geschichten empfiehlt Klippel (2000: 160) zielsprachliche Kinderbücher, Geschichtensammlungen, Zeitschriften oder eben das Internet.

Sowohl Groß (2002: 11) als auch Klippel (2000: 159) betonen, dass man nur die Geschichten gut vortragen kann, die einem Freude machen, und mit deren Inhalt man einverstanden sei. Die Lehrkraft kann entscheiden, ob sie die Geschichte frei erzählt oder ‚nur‘ vorliest. Wenn sie die Geschichte erzählen will, muss sie sie lernen. Das bedeutet aber nicht, dass sie den ganzen Text auswendig lernen muss. Es ist genügend, wenn sie sich die wichtigsten Momente der Geschichte, ihre richtige Reihenfolge und bestimmte Kernsätze merkt.

Als ‚Spickzettel‘ kann sie aber auch ein Kamishibai zur Hilfe rufen. Es ist am besten mit Papiertheater (kami = Papier, shibai = Theater) ins Deutsche zu übersetzen, aber in Deutschland ist eher der Begriff Erzähltheater für Kamishibai geläufig. Das Erzähltheater besteht aus einem Wechselrahmen mit Flügeltüren, der oben geöffnet ist. Zwischen die Leisten können mehrere Bilder als Stapel hineingestellt werden. Die Bilder werden im Rahmen betrachtet und nacheinander wieder herausgezogen. Der Erzähler sitzt oder steht hinter dem Kamishibai und hält Blickkontakt zu den Zuschauern. Schüler (2011: 18) rät, beim Erzählen möglichst viel direkte Rede einzusetzen und die Erzählung durch Veränderung der Stimme lebendig zu machen.

Wie Gruschka und Brandt (2013: 7) behaupten, wird mit dieser Technik einerseits die Aufmerksamkeit der ‚Zuhörer und Zuschauer‘ ‚auf den bildlich dargestellten Kern der gesprochenen Worte‘ gelenkt, andererseits dient sie dem Erzähler ‚als Gedächtnisstützen für die eigenen inneren Bilder‘. Das Gedächtnis wird auch dadurch gestützt, dass Kamishibais den Text auf der Rückseite der Bildkarten haben. Der Text von Bildkarte 1, befindet sich demnach auf der Rückseite der letzten Bildkarte. Gruschka und Brandt haben eine Liste zusammengestellt, was alles das Erzähltheater kann (2013: 14). Mit ihm können sowohl die Sprachkompetenz als auch die allgemeinen Kompetenzen der Kinder entwickelt werden. Ein Kamishibai kann nämlich die Zuschauer nicht nur in die magische Welt der Geschichten entführen, eine entsprechende Erzählatmosphäre schaffen und Neugier beim Publikum wecken, sondern eine ganzheitliche Sprachförderung verwirklichen, indem es

- Bild und Hörerfahrungen verbindet
- Wahrnehmung und Zuhörbereitschaft schult
- sprachliche Kommunikation unterstützt
- Erzählrituale entwickelt und beibehält
- ermöglicht, Erzählerfahrungen bildgestützt zu üben
- als Gedächtnisstütze fungiert
- dialogisches Erzählen und
- Präsentation eigener Geschichten fördert.

Es trägt auch zur Förderung der allgemeinen Fertigkeiten bei, weil es

- zum Denken anregt
- Gestaltungsfähigkeit fördert
- ästhetische Bildung von Anfang an aufbaut
- Persönlichkeit entwickelt und
- Selbstständigkeit sowie Teamfähigkeit entwickelt.

Gruschka und Brandt geben im Buch „Mein Kamishibai“ (2013) zahlreiche Ideen, wie Kinder „vom Hören von Worten über das Nachahmen von Sätzen über Spielen und Verstehen kleiner Episoden bis hin zum selber Erfinden und Erzählen von Geschichten“ gelangen können.

Ob eine Geschichte mit oder ohne Kamishibai präsentiert wird, die Lehrkraft soll sie immer mehrmals erzählen und dabei die Kinder immer aktiver mit einbeziehen. Die Wiederholung hilft den Lernenden, die Geschichte besser zu verstehen und ihr handelnd zu folgen. Kinder ahmen beim Zuhören oft unbewusst Gestik und Mimik des Erzählers nach oder sie sprechen sich wiederholende Sätze im Chor mit.

Beim Erzählen muss die Lehrkraft sowohl auf die richtige Intonation und Stimmführung, als auch auf das reduzierte Sprechtempo achten. Sie muss Blickkontakt zu den Kindern halten, um zu sehen, ob alle Kinder der Geschichte folgen können. Sie muss das Verständnis der Kinder durch Bilder, Requisiten, Intonation und nonverbale Kommunikationsmittel unterstützen.

Wenn die Lehrkraft die Geschichte vorliest, muss sie auf ausdrucksstarkes Vorlesen achten, aber sie darf nicht einmal in diesem Fall vergessen, Blickkontakt zu den Kindern zu halten. Obwohl das Vorlesen gewisse Vorteile aufweist (kürzere Vorbereitungszeit, fehlerfreier Text, der auch beim mehrmaligen Vorlesen derselbe ist, Buchillustrationen zum Text), sollte die Lehrkraft die Geschichten eher frei erzählen, weil diese Art des Vortragens lebendiger ist.

Unabhängig davon, ob die Lehrkraft die Geschichte frei erzählt oder vorliest, muss sie die Kinder auf die Geschichte vorbereiten: sie soll ihre Neugier wecken und Spannung aufbauen. Eine Fantasiereise im Sitzkreis (vgl. Sárvári 2013a) oder Requisiten aus der Geschichte können die Kinder auf die Geschichte einstimmen. Spinner (1998a: 160 f.) empfiehlt folgende didaktisch-methodische Ideen zum Einsatz von Bilderbüchern im Deutschunterricht:

- ein Bilderbuch als Sprech Anlass nutzen
- lesen und anderen erzählen
- Sprech- und Denkblasen zu einem Bilderbuch verfassen
- ein Bilderbuch texten
- zu einem Bild eine Geschichte fantasieren
- szenisch gestalten.

Wenn Bilderbücher als Sprech Anlass genutzt werden, benennen die Kinder zuerst nur einzelne Elemente der Bilder mit Wörtern: (*die*) *Maus*, (*der*) *Affe*, (*die*) *Wolke* usw. Später können sie auch einzelne Sätze zu den Bildinhalten formulieren

und letztendlich die Geschichte anhand der Bilder erzählen. Es ist auch möglich, dass die Geschichte nicht vollständig vorgelesen wird, und die Kinder sie beenden sollen. Das regt die Fantasie der Kinder an.

Es gibt auch Bilderbücher ohne Text. In diesem Fall können die Kinder aus den Comics schon bekannte Sprech- und Denkblasen verfassen, die sie den Figuren zuordnen. Dabei verwenden sie überwiegend die direkte Rede, die auch für die Sprache der Bilderbücher charakteristisch ist.

Die Geschichten der Bilderbücher können auch inszeniert werden. Es bieten sich zahlreiche Gelegenheiten zur szenischen Interpretation (vgl. Spinner 1998b: 162 ff.):

- die Szenen können pantomimisch oder als Standbild dargestellt werden
- die Geschichte kann als Theaterstück, Spiel aus dem Stegreif, Schattenspiel oder Puppenspiel aufgeführt werden
- es kann ein Film oder eine Hörszene anhand der Geschichte erstellt werden.

Die Anwendung von dramapädagogischen Techniken entwickelt nicht nur die sprachlichen, sondern auch die sozialen Kompetenzen der Lernenden (vgl. Sárvári 2013b, 2013c).

Groß (2002: 12) listet weitere handlungs- und produktorientierte Umsetzungsmöglichkeiten auf:

- Szenen aus der Geschichte dialogisch evtl. mit Handpuppen darstellen
- die Geschichte auf eine andere Situation übertragen (eine Parallelgeschichte entwickeln)
- sich ein anderes Ende ausdenken
- eine Fortsetzung malen und beschriften
- die Geschichte als Klanggeschichte darstellen.

Mit Klanggeschichten können im Sinne des musikpädagogischen Ansatzes von Carl Orff Sprache, Bewegung und Musik miteinander verbunden werden. Die Verbindung dieser drei Elemente erreicht die emotionale Ebene der Menschen, eröffnet die Aufnahmebereitschaft und ermöglicht dadurch ein effektives Lernen. Für die Klanggeschichten können sowohl körpereigene, als auch Rhythmusinstrumente, wie z.B. Orff-Instrumente benutzt werden. Gulden und Scheer (2012) geben Interessierten im Buch „Kinder Spielen mit Orff-Instrumenten“ zahlreiche Anregungen, wie sie Geschichten mit Orff-Instrumenten klanglich begleiten, bzw. Kinder in diese Technik einführen können. Von den oben genannten Techniken scheinen die meisten auch für die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten relevant zu sein, weil die Lernenden dabei Anweisungen verstehen und befolgen sollen, bzw. das Verstehen des Gehörten non-verbal und/oder verbal belegen, vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben können. Beim dialogischen Darstellen der Szenen, bei der Entwicklung einer Parallelgeschichte oder einer Fortsetzung haben sie die Möglichkeit, mit einfachen Mitteln Informationen zu geben und einzuholen. Sehen wir uns an konkreten Beispielen an, welche von diesen Arbeitsvorschlägen in der Praxis angewendet werden.

4. Deutschmodule für Kinder auf der Basis ausgewählter Bilderbücher von Eric Carle

Edit Morvai und Bernadett Veress, Mitarbeiterinnen des Goethe-Instituts Budapest haben 2013 neun Deutschmodule für Kinder zwischen 8-10 Jahren entwickelt, die aber leicht adaptiert und auch bei etwas jüngeren oder älteren Kindern verwendet werden können (<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/dmk/deindex.htm>):

- Modul 1: Freundschaft
- Modul 2: Farben und Berufe
- Modul 3: Wohnen
- Modul 4: Tiere
- Modul 5: Essen
- Modul 6: Wetter
- Modul 7: Sommerurlaub
- Modul 8: Körperteile und Bewegung
- Modul 9: Märchenfest.

Jedes Modul ist ein kleines, in sich abgeschlossenes Projekt, das man in drei bis vier Unterrichtsstunden verwirklichen kann.

Die einzelnen Module knüpfen an die Einheiten des Materialpakets „Deutsch mit Hans Hase“ an, weil sie aus dem Bedürfnis entstanden sind, dieses erfolgreich eingesetzte Materialpaket (Abb. 1) zu erweitern bzw. fortzusetzen.



Abb. 1: Das Materialpaket

Das Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule“ ist ein Lernprogramm für Kinder zwischen 6 und 8 Jahren. Es wurde 2008–2009 vom Goethe-Institut Budapest entwickelt und besteht aus 30 Lerneinheiten (20 thematischen Einheiten, vier Wiederholungseinheiten und sechs Einheiten zu Festen und Feiertagen), die für ungefähr 40 Minuten konzipiert sind. Das Materialpaket besteht aus einem Leitfaden für Unterrichtende (detaillierte Stundenpläne mit Zielen,

Schritten, sprachlichem Input usw.), über 100 bunten Bildern unterschiedlicher Größe, 50 Aufgabenblättern, Bastelbögen und Ausmalbildern für die Kinder, einer Hans Hase-CD mit allen Liedern und ihren Playbackversionen für die Kindergärtnerin/Pädagogin, einer Hans Hase-CD mit allen Liedern für die Kinder und einer Hans Hase-Handpuppe. Mehr Informationen dazu enthält die Webseite des Goethe-Instituts: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/hah/prg/deindex.htm>. Daraus ergeben sich drei Möglichkeiten zum Einsatz der Module im frühen DaF-Unterricht:

- die Themen des Materialpakets „Deutsch mit Hans Hase“ zu erweitern, indem durch die Module mehr sprachliche Impulse gegeben und neue Kommunikationssituationen geschaffen werden
- mit den Modulen im Anschluss an das Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase“ zu arbeiten, wobei die schon behandelten Themen wieder aufgegriffen und unter einem neuen Aspekt bearbeitet werden
- die Module unabhängig vom Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase“ als Ergänzung zum kurstragenden Lehrwerk einzusetzen.

Als Basis für die einzelnen Module dienen überwiegend Geschichten und Märchen, manchmal auch Lieder. Im Mittelpunkt der Module steht das Hör- und/oder Leseerlebnis, das durch abwechslungsreiche, kindgerechte Aktivitäten (Spiele, Bastelaktivitäten, Aufführungen usw.) ergänzt ist, die nicht nur der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz der Kinder dienen, sondern auch die Entfaltung ihrer Persönlichkeit ermöglichen. Spiel und Spaß sorgen dafür, dass sich die Kinder beim Lernen wohlfühlen, dass die Atmosphäre entspannt ist und der handlungsorientierte Umgang mit der Sprache verwirklicht wird. Der Aufbau jedes Moduls ist gleich. Es besteht aus dem Leitfaden, dem Unterrichtsentswurf, den Bildkarten, den Aufgabenblättern und Bastelvorlagen.

Im *Leitfaden* werden zuerst das Thema und die Inhalte des Moduls, dann Ziele und die Materialliste angegeben. Am Ende jeder Modulbeschreibung steht der kleinschrittig erarbeitete *Unterrichtsentswurf*, der für die Lehrkräfte methodisch-didaktische Hinweise zur Realisierung enthält. Wichtige Bestandteile der Module sind die *Bildkarten*, *Aufgabenblätter* und *Bastelvorlagen*, die kostenfrei heruntergeladen werden können. Fünf Module (Modul 1, 4, 5, 6, 8) basieren auf einem für das jeweilige Thema relevanten Bilderbuch von Eric Carle:

- Modul 1: Freundschaft auf der Basis der Geschichte „Die kleine Maus sucht einen Freund“
- Modul 4: Tiere auf der Basis der Geschichte „Die kleine Spinne spinnt und schweigt“
- Modul 5: Essen auf der Basis der Geschichte „Was gibt’s zu Mittag?“
- Modul 6: Wetter auf der Basis der Geschichte „Kleine Wolke“
- Modul 8: Körperteile und Bewegung auf der Basis der Geschichte „Von Kopf bis Fuß“.

Carle ist einer der erfolgreichsten Bilderbuchmacher unserer Zeit. Er hat über 70 Bücher illustriert, darunter die meisten auch selbst geschrieben. Sein erstes Bilderbuch war „1, 2, 3 ein Zug zum Zoo“ (1968) und bald darauf folgte der Klassiker „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (1969). In den letzten Jahren wurden einige seiner Bilderbücher wie z.B. „Die kleine Raupe Nimmersatt“, „Chamäleon Kunterbunt“ oder Bücher aus der Reihe „Mein allererstes Buch der ...“ auch ins Ungarische übersetzt, deshalb können die Protagonisten den Kindern bekannt vorkommen. In seinen Büchern begegnen die Kinder meistens einzelnen Tieren und begleiten sie bei Spaziergängen, Entdeckungen oder auch Begegnungen mit anderen Protagonisten und lernen gleichzeitig etwas. In vielen seiner Bücher können die Kinder die Protagonisten durch unterschiedliche Oberflächen, echte Lichter und Geräusche, bzw. durch Laschen zum Aufklappen mit verschiedenen Sinnen erfahren. Die Sprache seiner Bücher ist sehr einfach, kindlich und einprägsam, deshalb fällt es den Kindern nicht schwer, die Sätze schnell oft wortgetreu nachzuerzählen. In jedem Buch gibt es einen sich wiederholenden Satz, der zum Refrain wird und bald von den Kindern mitgesprochen wird. In der Geschichte der kleinen Maus, die einen Freund sucht, stellt die kleine Maus den Tieren, denen sie begegnet immer wieder die Frage „*Wollen wir Freunde sein?*“. In der Geschichte der kleinen Spinne kehrt der Satz „*Die kleine Spinne spinnt und schweigt.*“ in jeder Szene wieder. In der Geschichte „Was gibt’s zu Mittag?“ wird einerseits die mit dem Titel identische Frage, andererseits die Behauptung des kleinen Affen „*Nein danke, die mag ich nicht.*“ wiederholt. Im Buch „Von Kopf bis Fuß“ gelten zwei Sätze „*Kannst du das auch?*“ und „*Das kann ich auch.*“ als Refrain. Und die kleine Wolke verwandelt sich in der Geschichte in verschiedene Tiere und Gegenstände. Mit den Modulen können folgende Ziele verwirklicht werden:

- bekannte Wörter und Strukturen zum Thema wiederholen und neue kennen lernen
- durch Handlung begleitete Spielregeln verstehen und Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen
- durch Handlung begleitete Anweisungen der Lehrkraft zur Bearbeitung eines Aufgabenblatts verstehen und ausführen
- durch Handlung begleitete Bastelanweisungen der Lehrkraft verstehen und ausführen
- einzelne Wörter und Strukturen in der Geschichte identifizieren und nachsprechen
- an einem dialogischen Spiel aktiv teilnehmen
- eine durch Handlung begleitete Spielregel verstehen und Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen
- eine durch die Lehrkraft vorgelesene bzw. vorgetragene Geschichte mit Hilfe von Bildern und Bewegungen verstehen
- eine durch die Lehrkraft vorgelesene Geschichte mit Hilfe von Bildern global verstehen

- einzelne Wörter und Strukturen in der Geschichte identifizieren und in spielerischen Situationen anwenden
- einzelne Wörter und Strukturen in der Geschichte identifizieren, nachsprechen und beim Spiel anwenden
- ganze Sätze aus der Geschichte nachsprechen und durch Bewegung begleiten
- Wörter und Strukturen beim Spiel anwenden
- Wörter und Strukturen zum Thema kennen lernen, verstehen, auf den Impuls der Lehrkraft korrekt nachsprechen und in vorgegebenen Situationen anwenden.

Anhand dieser Aufzählung kann festgestellt werden, dass die Kinder mit Hilfe der bearbeiteten Bilderbücher nicht nur ihren Wortschatz erweitern, sondern sowohl ihre Hör-, als auch ihre Sprechfertigkeit entwickeln können. Ihr Hörverständnis wird durch Handlung der Lehrkraft, durch Bilder und durch Bewegung unterstützt. Von den oben genannten Zielen wird in jedem formuliert, dass die Kinder mit Hilfe des jeweiligen Bilderbuches bekannte Wörter und Strukturen zum Thema wiederholen und neue kennen lernen sollen. Da in fast jedem Modul auch unterschiedliche Spiele durchgeführt werden, ist es wichtig, dass die Kinder die Spielregeln verstehen und befolgen. Deshalb wird oft als Ziel angegeben, dass die Kinder die durch Handlung begleiteten Spielregeln verstehen und ihr Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen sollen. Im Folgenden wird beschrieben, wie die einzelnen Themen im Sinne des Leitfadens bearbeitet werden können. Die Modulbeschreibungen fokussieren auf den Einsatz des Bilderbuches und darauf, wie sie die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten ermöglichen.

Im Modul 1 geht es um Freundschaft. Als Einstimmung auf das Thema basteln die Kinder zuerst ein Freundschaftsband. Die Lehrkraft erklärt den Kindern, wie sie aus den drei verschiedenfarbigen Fäden ein Armband flechten können. Sie macht es den Kindern vor, so können die Kinder mit Hilfe von Hör-Seh-Verstehen die Anweisungen verstehen und befolgen. Kinder, die bisher mit dem Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase“ gearbeitet haben, kennen schon die Freunde von Hans Hase. Sie besprechen mit Hilfe des Plakats „Hans Hase und seine Freunde“, welche Tiere mit Hans Hase befreundet sind. Danach nimmt die Lehrkraft das Buch „Die kleine Maus sucht einen Freund“ (Abb. 2) in die Hand, zeigt auf die Maus auf dem Deckblatt des Buches und sagt, dass die kleine Maus keine Freunde hat, und sich jetzt einen Freund sucht. Die Kinder sitzen im Kreis und hören zu. Die Lehrkraft liest die Geschichte vor, so dass sie die Kinder bei jeder Seite das nächstfolgende Tier erraten lässt. Dabei können die Kinder einerseits die für sie schon bekannten Tiernamen wiederholen, andererseits eine Lerntechnik, die sog. Antizipation spielerisch und indirekt erlernen. Sie sollen nämlich das nächstfolgende Tier aufgrund seines Schwanzes erraten. Beim erfolgreichen Hörverstehen spielt die Diskriminierung der schon bekannten Elemente eine bedeutende Rolle, die hier indirekt und spielerisch trainiert wird. Nach abwechslungsreichen Wortschatzübungen liest die Lehrkraft die

Geschichte noch einmal vor, aber diesmal macht sie bei den einzelnen Tiernamen, bei der Frage „*Wollen wir Freunde sein?*“ und bei „*Nein/Ja*“ jedes Mal eine Pause und wartet, bis die Kinder den Text selbständig ergänzen. Zum Schluss führen die Kinder die Geschichte mit Kulissenbildern und Tierfiguren auf.

Im Modul zum Thema Tiere wiederholen die Kinder zuerst die Tiernamen (überwiegend Bauernhoftiere), die sie als Freunde von Hans Hase kennen. Sie besprechen, wie diese Tiere sprechen. Dann liest die Lehrkraft die Geschichte der kleinen Spinne (Abb. 3) vor.

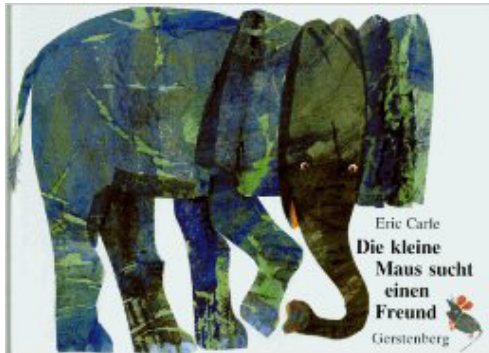


Abb. 2: *Die kleine Maus sucht einen Freund* von Eric Carle



Abb. 3: *Die kleine Spinne spinnt und schweigt* von Eric Carle

Die Kinder sitzen im Kreis und tasten das Spinnennetz Seite für Seite ab. In der Geschichte kommen Bauernhoftiere zur kleinen Spinne und wollen mit ihr sprechen. Aber die kleine Spinne spinnt und schweigt. Die Kinder können die Tiere benennen, die in den einzelnen Szenen erscheinen. Nachdem der neue Wortschatz spielerisch eingeübt worden ist, verteilt die Lehrkraft den Kindern die Tierkarten. Ein Kind setzt sich in die Mitte, es spielt die kleine Spinne. Alle anderen stellen sich um die Spinne herum im Kreis auf. Die Lehrkraft erzählt die

Geschichte noch einmal. Dabei halten die Kinder die Bildkarte hoch, wenn sie ihr Wort hören und an der passenden Stelle sprechen sie wie die Tiere. Der sich wiederkehrende Satz „Die kleine Spinne spinnt und schweigt.“ wird von allen im Chor gesprochen. Zum Modul gehört noch ein Lied über Elefanten auf dem Spinnennetz, das die Kinder erlernen, und am Ende erstellt jedes Kind sein eigenes Spinnennetz und bastelt aus Tonpapier eine kleine nette Spinne dazu.

Essen ist das Thema des fünften Moduls. Als Einstieg besprechen die Kinder, was Hans Hase mag, bzw. nicht mag. An dieser Stelle können die Kinder Lebensmittel, Gemüse- und Obstsorten aufzählen, die sie bereits kennen. Hans Hase ist ein merkwürdiger Hase, der keine Karotten, sondern Äpfel mag. Anschließend lernen die Kinder neue Obstnamen. Dann setzen sie sich im Sitzkreis hin und die Lehrperson führt die neue Geschichte „Was gibt's zu Mittag?“ (Abb. 4) ein.



Abb. 4: *Was gibt's zu Mittag?* von Eric Carle

In diesem Buch gibt es zehn verschiedene Obstsorten zu Mittag. Der Protagonist, der kleine Affe mag aber nur ein Obst, die anderen lehnt er immer höflich mit dem Satz „*Nein, danke, die mag ich nicht.*“ ab. Die Lehrkraft ermuntert die Kinder sehr bald, die Struktur „*Nein, danke, die mag ich nicht.*“ mitzusprechen. Die Geschichte wird nachgespielt, indem sich zehn Kinder mit der passenden Bildkarte in der Hand in der Reihenfolge aufstellen, wie die Obstsorten im Buch vorkommen. Sie stellen nacheinander Fragen zu ihrem Motiv: *Eine Kokosnuss? Äpfel? Birnen? usw.* Die Lehrkraft spielt zuerst den Affen. Sie ahmt die Bewegungen eines Affen nach und geht einzeln zu den Kindern. Sie schaut sich die jeweilige Obstsorte an, überlegt erst und antwortet wie im Buch. In der nächsten Runde übernehmen die Kinder, die kein Bild haben, die Rolle des Affen. Sie springen von Baum zu Baum und wiederholen die passenden Strukturen. Anschließend können die Kinder nacheinander auch für sich sprechen und das Obst auswählen, das sie gern essen.

Modul 6 behandelt das Thema Wetter. Am Anfang gehen die Kinder zum Fenster und schauen, wie das Wetter draußen ist. Die Lehrkraft fragt, durch Körpersprache begleitet: *Ist es warm? Ist es kalt? Ist es kühl? Ist es heiß?* Die Kinder reagieren nonverbal und/oder verbal: *Ja, es ist kalt. Nein, es ist warm. usw.*, dann wiederholen sie die wichtigsten Strukturen über das Wetter (*Die Sonne scheint. Der Wind weht. Es regnet. Es schneit. Es ist neblig. Es blitzt und es donnert. Es ist wolkig.*). Danach verteilt die Lehrkraft den Kindern „Sitzwolken“ und führt dabei das Wort *Wolke(n)* ein. Dann liest sie das Buch „Kleine Wolke“ (Abb. 5) vor.



Abb. 5: Kleine Wolke von Eric Carle

Die Kinder schauen sich die Bilder Seite für Seite genau an und versuchen die Handlung zu verstehen. Sie regt die Kinder dazu an, dass sie beim Lesen einzelne Wörter und einfache Strukturen, die immer wiederkehren bzw. bereits bekannt sind, gleich mitsprechen: z.B. *kleine Wolke, kleine Wolke verwandelte sich in..., ein Schaf, ein Flugzeug usw.* Beim zweiten Vorlesen begleiten die Kinder den Text mit Bewegung: Sie ziehen wie die Wolken den Himmel entlang, sie schweben wie die Kleine Wolke, sie verwandeln sich in ein Flugzeug usw. Dann basteln die Kinder Wolkenbilder mit Watte. Die fertigen Bilder werden auf einer Wäscheleine befestigt und von den Kindern vorgestellt: z.B. *Das ist ein Schaf. / Kleine Wolke verwandelte sich in ein Schaf.* Vor dem erneuten Vorlesen spannt die Lehrkraft eine zweite Wäscheleine im Raum. Sie liest die Geschichte vor und die Kinder tragen ihre Bilder in der Reihenfolge, wie sie im Text genannt werden, von der einen Wäscheleine zur anderen. Zum Spaß kann die Lehrkraft die Reihenfolge der Bilder umstellen und die Kinder die Bilder wieder umhängen lassen. Zum Schluss liest die Lehrkraft die Geschichte noch einmal Satz für Satz vor. Die Kinder sprechen den Text mit und begleiten ihn mit Bewegung.

Auf der Basis der Geschichte „Von Kopf bis Fuß“ (Abb. 6) wird das Thema Körperteile und Bewegungen bearbeitet.



Abb. 6: Von Kopf bis Fuß von Eric Carle

Als Einstimmung werden für die Kinder schon bekannte Sportaktivitäten wiederholt und dann wird ein Turn-Lied erlernt, in dem Körperteile benannt und gezeigt werden. Um weitere Körperteile auf Deutsch benennen zu können, legt die Lehrkraft einen großen Bogen Packpapier auf den Boden und bittet ein Kind, sich darauf zu legen. Sie zeichnet den Umriss des Kindes auf das Papier. Dann benennen sie zusammen die Körperteile. Spielerisch wird der neue Wortschatz eingeübt. Dann liest die Lehrkraft die Geschichte „Von Kopf bis Fuß“ so vor, dass die Kinder die Bilder gut sehen. Sie macht die Bewegungen mit und regt die Kinder an, die sich wiederholenden Strukturen „Kannst du das auch? Das kann ich auch!“ gleich mitzusprechen und die Bewegungen mitzumachen. Zur Übung und Wiederholung der Wörter und Strukturen wird der Text dialogisch bearbeitet. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle der Tiere. Die Kinder sprechen im Chor „Das kann ich auch.“ und führen die passenden Bewegungen aus. Zum Schluss werden nochmals alle Körperteile und Bewegungen wiederholt. Die Lehrkraft bittet die Kinder, sich im Raum zu verteilen und herumzugehen, wenn die Musik ertönt. Wenn sie die Musik stoppt, bleiben alle Kinder stehen. Die Lehrkraft zitiert eine Passage aus dem Buch, worauf die Kinder mit der passenden Bewegung reagieren.

Die ausgewählten Geschichten von Eric Carle haben Themen wie Freundschaft, Tiere, Essen, Wetter und Körperteile berührt, die der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen. Jede Geschichte besteht aus kurzen Sätzen und enthält sich wiederholende Elemente, die sich die Kinder schnell und einfach merken können. Die in diesen Bilderbüchern verwendeten Strukturen können die Kinder in unterschiedlichen alltäglichen Situationen anwenden: mit ihrer Hilfe können sie ihre Vorliebe oder

Abneigung ausdrücken, nach Fähigkeiten fragen und Kenntnisse angeben, über das Wetter sprechen, Tiere benennen oder Fragen stellen. Die Geschichten sind aufschlussreich bebildert, deshalb können die Kinder den Inhalt auch dann verstehen, wenn ihnen nicht jedes Wort bekannt ist. Die Geschichten motivieren zum kreativen, handlungsorientierten Umgang mit dem Text. Nicht nur die Spiele, wo die Kinder ihr Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen und die Bastelaktivitäten, wo ihnen Hör-Seh-Verstehen beim Erfolg hilft, sondern auch die Aufführungen beweisen, dass die Kinder auch im frühen DaF-Unterricht instande sind, mit literarischen Texten kreativ umzugehen. In den vorgestellten Modulen wurde der Lehrkraft empfohlen, die Geschichten vorzulesen. Das bedeutet aber nicht, dass sie die Geschichte nicht frei erzählen dürfte. Sie soll sich nur die wichtigsten Strukturen und die sich wiederholenden Sätze merken. Die Module bieten in jedem Fall Ideen, die die Lehrkraft zur Motivation und Einstimmung anwenden kann. Vor dem Vorlesen kann sie die Kinder mit unterschiedlichen Techniken (Bastelaktivität, Lied, Gespräch, usw.) auf das Thema einstimmen, ihre Neugier wecken und ihre Vorkenntnisse aktivieren. Die Kinder haben die Geschichte immer in einem Kreis sitzend gehört, wo sie auch die Bilder gut betrachten konnten. Die Bilder haben ihnen geholfen, der Handlung zu folgen. Die Geschichten wurden in jedem Modul mehrmals, immer mit einer neuen, immer offeneren Aufgabestellung präsentiert. Vor der Sprachproduktion (Darstellung, Aufführung, Bildbeschreibung, usw.) wurden der neue Wortschatz und der Text kleinschrittig, spielerisch und abwechslungsreich eingeübt. Die sich wiederholenden Elemente der Geschichten haben die Kinder zuerst immer im Chor wiederholt. Die geplanten Aktivitäten haben ermöglicht, dass die Kinder den Zielsetzungen des frühen Fremdsprachenlernens entsprechend handeln. Sie mussten einfache Anweisungen der Lehrkraft im Unterrichtsalltag verstehen und befolgen, einfache Äußerungen zu vertrauten Themen (Freundschaft, Tiere, Essen, Wetter, Bewegung) verstehen und darauf angemessen reagieren, das Verstehen des Gehörten nonverbal und/oder sprachlich belegen, vertraute Gegenstände, Tiere und Tätigkeiten benennen und beschreiben, sowie mit einfachen Mitteln Informationen geben und einholen. Mit den Modulen haben sie mehrere Lieder, Reime und Gedichte gelernt, die sie sowohl im Chor, als auch einzeln aufsagen konnten.

5. Zusammenfassung

In den vorliegenden Überlegungen wurde anhand ausgewählter Bilderbücher von Eric Carle untersucht, ob Bilder für Kinder im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache auch beim Spracherwerb als gute Begleiter fungieren und wie diese Kulturträger zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten beitragen können. Zuerst wurde das Hauptziel des fremdsprachlichen Frühbeginns definiert, das nach Widlok (2010: 24) in der Erziehung von interkulturell interessierten und aufgeschlossenen Kindern zu sehen ist, wobei außer fremdsprachlichen Kompetenzen auch allgemeine, interkulturelle und lernstrategische Fähigkeiten gefördert werden sollten.

Als entsprechender Input haben sich vor allem authentische Inhalte (Reime, Lieder, Märchen, Geschichten) empfohlen, die allgemeine Themen wie z.B. Familie, Freunde, Wetter, Essen und Trinken berühren, die Kinder anregen, ihren Interessen sowie ihrer Erfahrungswelt entsprechen. Die einschlägige Literatur vertritt immer öfter die Meinung, dass diese Inhalte nicht nur als Lehrwerktexte, sondern auch in Form von authentischen literarischen Texten sogar im Anfängerunterricht angeboten werden sollten.

Kast (1985: 27 ff.) formulierte sechs mögliche Lernzielbereiche der Literatur im Fremdsprachenunterricht für Sekundarstufe I. Anhand der analysierten Beispiele kann behauptet werden, dass diese Zielsetzungen auch für den DaF-Unterricht in der Primarstufe relevant sein können. Die Beschäftigung mit den Bilderbüchern trägt zur Attitüdenbildung der Kinder bei, wobei sie über das Gelesene und über dessen Wirkung auf sie in ihrer Muttersprache reflektieren. Bilderbücher als Kulturträger ermöglichen auch die Erweiterung der landeskundlichen Kenntnisse der Lernenden. Wenn im frühen DaF-Unterricht mit fremdsprachlicher Literatur umgegangen wird, können in erster Linie die primären Fertigkeiten entwickelt werden, aber wenn die Kinder auf die Einführung des Lesens und Schreibens vorbereitet sind, können auch diese Grundfertigkeiten gefördert werden (vgl. Spinner 1998a, Groß 2002). Auch Kinder, die in der Schule mit fremdsprachlicher Literatur konfrontiert werden, sind schon mit vielfältigen Formen der Literatur in ihrer Muttersprache vertraut gemacht, aber bei ihnen sollten wir die Förderung der „fachlichen Literaturkompetenz“ nicht in den Fokus stellen. Techniken und Strategien können aber kleinschrittig und indirekt vermittelt werden, die den späteren selbständigen Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Texten ermöglichen. Auch mit kinderliterarischen Texten kann das letzte von Kast formulierte Ziel erreicht werden: „Lernende können auch mit Bilderbüchern auf den Geschmack gebracht werden“. Als repräsentatives Beispiel wurden Deutschmodule des Goethe-Instituts Budapest für Kinder dargestellt und analysiert. Bei den Modellbeschreibungen wurde der Einsatz des Bilderbuches in den Mittelpunkt gestellt und es wurde darauf fokussiert, wie die Arbeit mit fremdsprachigen Bilderbüchern die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten ermöglicht. Die methodisch-didaktischen Hinweise enthalten sehr viele abwechslungsreiche Impulse für Lehrkräfte, die vorhaben, diese Bilderbücher in ihren frühen DaF-Unterricht einzubeziehen. In jedem Modul wurde eine andere Einstiegsmöglichkeit dargestellt, die nicht nur motivierend wirkt, sondern gleichzeitig ermöglicht, die Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren. Beim mehrmaligen Vorlesen der Geschichten waren die von Solmecke (1992: 8) beschriebenen Ebenen des Hörverstehens gut nachvollziehbar. Auch die Formen der Sprachproduktion trugen dazu bei, dass Kinder Spaß am Deutschlernen haben und ihre Kreativität entwickeln. Als Fazit lässt sich sagen, dass Bilderbücher von Eric Carle im frühen Unterricht des Deutschen als gute Begleiter beim Spracherwerb gelten. Kinder

können mit ihrer Hilfe bekannte Wörter und Strukturen zum jeweiligen Thema wiederholen und neue kennen lernen, eine durch die Lehrkraft vorgelesene bzw. vorgetragene Geschichte mit Hilfe von Bildern und Bewegungen verstehen und an einem dialogischen Spiel aktiv teilnehmen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Carle, Eric (1995): Die kleine Maus sucht einen Freund. Hildesheim: Gerstenberg.
Carle, Eric (1995): Die kleine Maus sucht einen Freund. Hildesheim: Gerstenberg.
Carle, Eric (1995): Die kleine Spinne spinnt und schweigt. Hildesheim: Gerstenberg.
Carle, Eric (1996): Kleine Wolke. Hildesheim: Gerstenberg.
Carle, Eric (1997): Von Kopf bis Fuß. Hildesheim: Gerstenberg.
Carle, Eric (1999): Was gibt's zu Mittag?: ein Spiel-Bilder-Buch. Hildesheim: Gerstenberg.

Sekundärliteratur:

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Bárdos, Jenő (2002): Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.
- Bettelheim, Bruno (1980): Kinder brauchen Märchen. München: DTV.
- Chighini, Patricia/Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich.. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Groß, Christiane (2002): Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. (2002) H. 30, S. 11-16.
- Gruschka, Helga/Brandt, Susanne (2013): Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater. München: Don Bosco.
- Gulden, Elke/Scheer, Bettina (2011): Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. 55 Klanggeschichten und weiterführende Spielideen. München: Don Bosco.
- Heller, Ingrid (2005): Was man mit Märchen alles machen kann – märchenhaft. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. (2005) H.4, S. 36-41.
- Jenkins, Eva-Maria (1990): Schaltplan zum Knacken deutscher Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. (1990) H.2, S. 24.
- Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. (1994) H. 2, S. 4-13.

- Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyam számára. 1. melléklet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelethez.
- Klippel, Friderike (2000): *Englisch in der Grundschule mit CD-Rom. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kuti, Zsuzsa (Hg.) (2004): *Idegen nyelvi program az 1-3. évfolyam számára. Ajánlás a 6-9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2002): *Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. (2002) H. 27, S. 5-9.
- Pica, Rae (2007): *Literacy. Erste Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift. 100 Spiele und Übungen für 4- bis 6-Jährige*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Sárvári, Tünde (2013a): „Fantasie und Fantadu, schließe deine Augen zu!“ – Überlegungen zur Rolle der Fantasiereisen im frühen DaF-Unterricht. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (2013) H. 29, S. 13-16.
- Sárvári, Tünde (2013b): *Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht*. In: *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn*. 25. Jahrgang. Budapest: UDV, S. 168-178.
- Sárvári, Tünde (2013c): *Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule*. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2013) H.28, S. 50-53.
- Sárvári, Tünde (2014): *Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht*. In: *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn. Sonderheft. Festschrift für Ilona Feld-Knapp*. 26. Jahrgang. Budapest: UDV, S. 89-102.
- Sárvári, Tünde (2015): *Beszélni arany! A beszédképesség fejlesztésének lehetőségei a 6- 10 éves korosztály – német, mint idegennyelv-oktatásban*. In: Torgyik, Judit (Hg.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute, S.11-21.
- Schüler, Holm (2011): *Sprachkompetenz durch Kamishibai*. Dortmund: KreaShibai.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert (1992): *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2002) H. 7, S. 4-12.
- Spinner, Kaspar H (1998): *Arbeit mit Bilderbüchern*. In: Stoyan, Hajna/Spinner, Kaspar H./Németh, Mária (1998a): *Moderne deutschsprachige Literatur*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S. 160-161.
- Spinner, Kaspar H (1998b): *Spiel und szenische Interpretation*. In: Stoyan, Hajna/Spinner, Kaspar H./Németh, Mária (1998): *Moderne deutschsprachige Literatur*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S. 162-164.

- Tenta, Heike (2013): Literacy im Kindergarten. Ideen & Spiele rund um die Sprache & Schrift. München: Don Bosco.
- Trummer, Eva (1992): Das Bilderbuch. In: Institut für Jugendliteratur und Leseforschung: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Wien: Verlag Jugend & Volk, S. 9-24.
- Widlok, Beate (Hg.) (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Internetquellen

<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/dmk/deindex.htm>

(Abgerufen am 10.03.2015)

<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/hah/prg/deindex.htm>

(Abgerufen am 10.03.2015)

