

Gdańsk 2017, Nr. 37

Jan Iluk / Mariusz Jakosz

Schlesische Universität Katowice, Philologische Fakultät

Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung

Teaching Foreign Languages to Learners of Pre-School and School Age by the Narrative Method. An Intercultural Education Perspective. – The study was conducted at the University of Silesia within the group of approximately 100 children from three kindergartens and one primary school where storytelling was applied to teach German. The following paper focuses on the analysis of the applied storytelling technique and gives a detailed description of the results. Of particular importance in the case of the following study is the long-lasting effectiveness of the adopted teaching technique. The article describes how this particular teaching technique has influenced the children's attitudes towards the target language and culture.

Keywords: narrative method, foreign language teaching in a kindergarten, intercultural education, receptive skills, teaching effectiveness

Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung. – Im Rahmen eines an der Schlesischen Universität durchgeführten Experiments wurden rund 100 Kindern in drei Kindergärten und in einer Grundschule Sprachkurse angeboten, in denen Deutsch als Fremdsprache nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes gelehrt wurde. Im vorliegenden Beitrag werden die eingesetzte Unterrichtsform präsentiert sowie die detaillierten Testergebnisse diskutiert. Interessant ist hier der erzielte Dauereffekt dieser Lehrweise. Anschließend wird der Einfluss des narrativen Lehransatzes auf die beobachtete Haltung der Kinder gegenüber der gelernten Fremdsprache und der Zielkultur beschrieben.

Schlüsselwörter: narrativer Ansatz, Fremdsprachenlernen im Kindergarten, interkulturelle Erziehung, receptive Fertigkeiten, Lerneffizienz

Nauczanie języków obcych metodą narracyjną w wieku przedszkolnym i szkolnym z perspektywy edukacji interkulturowej – W ramach eksperymentu przeprowadzonego na Uniwersytecie Śląskim około 100 dzieci z trzech przedszkoli i jednej szkoły podstawowej objęto nauczaniem języka niemieckiego metodą narracyjną. W artykule zaprezentowano narracyjną formę nauczania (*story telling approach*), jak również szczegółowo omówiono wyniki testów. Na uwagę zasługuje przede wszystkim długotrwałość efektów przyjętego sposobu nauczania. Ponadto opisano wpływ podejścia narracyjnego na postawę dzieci wobec nauczanego języka obcego oraz kultury docelowej.

Słowa kluczowe: metoda narracyjna, nauka języka obcego w przedszkolu, edukacja interkulturowa, sprawności receptywne, efektywność nauczania

1. Einleitung

Interkulturelle Aspekte stehen im Fremdsprachenunterricht in Kindergarten oder Primarstufe in der Regel nicht im Vordergrund, obwohl die Bedingungen für deren Vermittlung besonders günstig sind. Kinder im Alter bis zu 10 Jahren kennzeichnet nämlich eine affektive Unvoreingenommenheit. Sie drückt sich in einer großen Aufnahmebereitschaft und Toleranz für interkulturelle Unterschiede sowie in einer problemlosen Rollenübernahme aus, die eine spontane Identifizierung mit fremdsprachlichen Charakteren (Protagonisten) erleichtern. Nach dem kritischen Alter von etwa 10 Jahren bildet sich diese Haltung leider zurück (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998: 40–41, 53). Sie verschwindet allmählich mit dem Erwerb der Muttersprache und dem muttersprachlichen Enkulturationsprozess, währenddessen sich sprachliche und kulturelle Gewohnheiten durch monokulturelle Erfahrungen stabilisieren, die den Verlust an Offenheit zur Folge haben (vgl. DOYÉ 1993: 54).¹ Aus diesem Grunde sollten diese für den späteren Fremdsprachenlernerfolg wichtigen und entwicklungsbedingten Dispositionen der Kinder gezielt genutzt, aber auch gefördert und aufrechterhalten werden.

In seinem Aufsatz *Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit* hat BREDELLA (2012: 11–12) auf Grund der von ihm gesichteten Fachliteratur einige für unser Anliegen wichtige Thesen zusammengestellt:

- „Wir [werden] in eine Welt, die wir nicht erschaffen haben, hineingeboren und in ihr [müssen] wir lernen uns zu orientieren und dabei [sind] Geschichten unverzichtbar.
- Geschichten ermöglichen es, sich gefahrlos auf neue Welten einzulassen und mit ihnen probeweise zu handeln.
- Menschen [haben] ein Bedürfnis nach Geschichten, weil sie ihre Mitmenschen verstehen wollen.
- Es geht nicht darum, Charaktere in Geschichten, sondern Menschen in der Realität zu verstehen.
- Geschichten [ermöglichen] es, auch mit Menschen aus anderen Kulturen und Zeiten in Kontakt zu treten“.

Aus BREDELLAS Thesen folgt, dass Geschichten, sei es z.B. in Form von Alltagserzählungen oder Märchen, in erster Linie das eigenkulturelle Weltbild aufbauen helfen. Versteht man Geschichten und ihre bildende und erzieherische Rolle im oben genannten Sinne, so kommt ihnen auch für die Entwicklung des interkulturellen Verstehens eine nicht zu unterschätzende Rolle zu, da erzählte Geschichten in der Fremdsprache dieses eigene Weltbild wirksam erweitern lassen. Beim interkulturellen Lernen geht es nach BLIESENER (1998: 15) nämlich um die

„Einsicht in die unauflösbare Bindung eines jeden Menschen an die eigene Kultur und ihre Werthaltungen, Bemühen um das Verstehen der jeweils anderen Kultur und Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit im Verhältnis zur eigenen Kultur, schließlich die Fähigkeit zum Aushandeln von Gemeinsamkeiten“.

Dies kann auch mittels Geschichten in einer fremden Sprache geschehen, die die Kinder emotional, aber auch ästhetisch ansprechen und einbinden, Zusammenhänge mit ihrem Alltag

¹ Aus manchen Untersuchungen geht jedoch hervor, dass das höchste Niveau an Vorurteilen bereits im Alter von 9 Jahren erreicht wird. Mehr dazu in: LEOPOLD-MUDRACK (1998: 53) und EDELENBOS / JOHNSTONE / KUBANEK (2006: 72–74).

erkennen, ihre Empathie für die positiven Protagonisten aus der fremden Welt entwickeln und die fremdsprachige Atmosphäre genießen lassen, in der sie vorgetragen werden. Die sich beim Zuhören entwickelnde Emotionalität fördert den Zugang zur Fremdsprache und deren Kultur und hat somit eine stark motivierende Funktion. Diesen Zusammenhang wollen wir unter Beweis stellen, indem wir die Ergebnisse eines durchgeführten Experiments darstellen und kommentieren.

2. Das angewandte Forschungsdesign

Im Rahmen eines durch das polnische Ministerium für Hochschulwesen und Wissenschaft finanzierten Forschungsprojektes und unter der Schirmherrschaft des Instituts für Germanistische Philologie der Schlesischen Universität Katowice wurden in drei Kindergärten und einer Grundschule Sprachkurse angeboten, in denen Deutsch als Fremdsprache nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes gelehrt wurde.²

Am Projekt nahmen insgesamt 95 Kinder (65 aus den Kindergärten und 30 aus einer Grundschule) teil. Die experimentellen Sprachkurse dauerten wegen der anberaumten Projektdauer und der geltenden Schulzeiten nur ein Semester lang (vom 16. Februar bis zum 20. Juni 2015) und wurden von 11 Lehramtsstudenten aus dem Masterstudiengang unter methodischer Aufsicht von 5 Tutoren gehalten.

2.1. Zur angewandten Lehrmethode

Im angewandten Lehransatz ging es darum, den Kindern die Fremdsprache über bewegende Geschichten zu vermitteln. Die Eignung narrativer Texte für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus folgenden Erkenntnissen:

- Narratives Denken ist angeboren.
- Narrative Texte regen Kinder zum Denken und zur Empathie-Haltung an.
- Narrative Texte wecken bei Kindern positive Emotionen. Damit werden u.a. die rechte Hemisphäre und das episodische Gedächtnis stark aktiviert, wodurch das natürliche Spracherwerbspotential wirksamer genutzt wird.

Im narrativen Fremdsprachenunterricht ließen wir die Kinder nicht gleich reproduktiv sprechen, so wie das in traditionellen Sprachkursen für kleine Kinder normalerweise üblich ist, in denen die sofortige Reproduktion des Lernstoffes dem Festigen und der Internalisierung des Lernstoffes dienen soll. In unseren Kursen gaben wir den Kindern zunächst die Gelegenheit, den Gebrauch der Sprache in sinnvollen Kontexten in Verbindung mit nonverbalem Handeln über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Es gab also keinen Zwang zur sofortigen Sprachproduktion. Wichtig dabei war, dass Fremdsprachenlernen stark mit sprachbegleitender Bewegung verbunden war. Die körperlichen Bewegungen sollten in sinnvoller Beziehung zum Erzählten/Gesagten stehen, für die Kinder nachvollziehbar sein und ihnen Vergnügen bereiten (vgl. ПІЕРНО 2002: 20–23; ІЛУК 2006; ІЛУК 2012b; ІЛУК 2015b: 28–34).

² Das gesamte Projekt wurde im Forschungsbericht von ІЛУК (2015a) ausführlich dargestellt.

2.2. Aufbau der Sprachkurse

In jeder Kindergruppe betrug der Sprachkurs insgesamt 38 Unterrichtsstunden. Die Deutschstunden fanden zweimal die Woche statt und dauerten wegen geringer Konzentrationsfähigkeit der Kinder jeweils etwa 35–40 Minuten. In allen Projektgruppen wurden insgesamt 5 narrative Texte eingesetzt:

- *Rübenziehen;*
- *Die kleine Raupe Nimmersatt;*
- *In einem dunklen, dunklen Wald;*
- *Kim und eine kleine Hexe;*
- *Die drei kleinen Schweinchen.*

Diese Märchen wurden gezielt nach bestimmten Kriterien (u.a. hohe lexikalische Redundanz, sich wiederholende Textpassagen, Möglichkeiten der Animation des Inhalts) ausgewählt. Vor deren Einsatz wurden sie entsprechend adaptiert und lexikalisch vereinfacht. Eine zu weit gehende Vereinfachung des Textes auf inhaltlicher Ebene wirkt sich jedoch – wie unsere Erfahrungen zeigen – kontraproduktiv aus, denn die Kinder wollen durch den gehörten Text kognitiv und emotional herausgefordert und nicht unterfordert werden.

Die Arbeit mit einem Text nahm etwa 5 Unterrichtseinheiten in Anspruch. Der Inhalt des Märchens wurde mit Hilfe einer Handpuppe und/oder entsprechender Requisiten dargestellt. Die angemessene Visualisierung (Bilder, Arbeitsblätter, Mimik, Gestik) half den Kindern, neue Wörter und Wendungen in der Fremdsprache direkt zu erschließen. Manchmal konnten die Kinder vor der Märchendarbietung, wenn nötig auch in der Muttersprache, den Textinhalt nach folgendem Muster antizipieren (vgl. LUK 2012a: 68–69):

- die Protagonisten einer Geschichte,
- die relevantesten Gegenstände und ihre Merkmale,
- die relevanten Handlungen,
- die Handlungsplätze, Handlungszeiten und Handlungsmodalitäten.

Bei wiederholter Narration konnte man beobachten, dass sich die Kinder in die Animation des erzählten Inhalts direkt einbeziehen ließen. Die schrittweise Teilnahme an der Narration, sei es durch handelndes Verstehen in Form von Animation der Märchenfiguren oder Reproduktion der sich wiederholenden Textpassagen, bereitete ihnen sehr viel Spaß, wodurch sich positive Emotionen wie etwa Lernerfolg einstellten sowie ihre Motivation und Aufmerksamkeit aufrechterhalten werden konnten.

2.3. Forschungsfragen

Um die Effizienz der experimentellen Sprachkurse zu ermitteln, wurden die Kinder nach Kursabschluss einzeln getestet. Mit der Erhebung wollten wir folgende Forschungsfragen beantworten:

1. Sind die Kinder in der Lage, ein relativ hohes und stabiles Verstehensvermögen (an der Anzahl von Vokabeln und Sätzen gemessen) zu erreichen?

2. Erwerben die Kinder die Fähigkeit, auch längere fremdsprachliche Äußerungen zu verstehen und grammatische Strukturen korrekt zu verarbeiten?
3. Beeinflusst die verlängerte Apherzeptionsphase (sog. Inkubationsphase) die Effizienz des Spracherwerbs positiv?
4. Ist der narrative Ansatz effizienter als die traditionellen Lehrmethoden, die auf linearer Darbietung von Lerninhalten und reproduktivem Nachsprechen beruhen?
5. Wie wirkt die angewandte Lehrmethode auf den Umgang der Kinder mit der fremden Welt und ihrer Sprache?

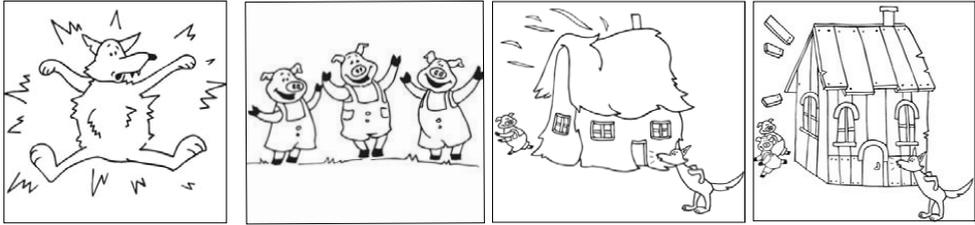
2.4. Erhebungsinstrumente

Die Leistungen im Verstehen wurden zwei Mal getestet: das erste Mal am Ende des Sprachkurses im Juni und das zweite Mal Ende September. Die zweite Erhebung wurde durchgeführt, obwohl sie im Forschungsprojekt nicht geplant war. Den Anlass dazu gaben die unerwartet guten Testergebnisse, die die Kinder im Juni erzielt haben. Mit der wiederholten Erhebung wollten wir den Dauereffekt des narrativen Lehrverfahrens erfassen, zumal fundierte Daten dazu bislang kaum publiziert wurden. Zu diesem Zweck verwendeten wir dasselbe Testmaterial. An der Erhebung im Juni nahmen 67 Kinder, darunter 43 fünf- und sechsjährige sowie 24 acht- und neunjährige Kinder teil. Im September konnten dem Test 54 Kinder (35 aus dem Kindergarten und 19 aus der Grundschule) unterzogen werden. Die Divergenzen in der Probandenzahl gehen darauf zurück, dass am Erhebungstag nicht alle Kinder anwesend waren. Manche von ihnen wurden eingeschult, so dass mit ihnen nach den Sommerferien kein Kontakt mehr aufgenommen werden konnte.

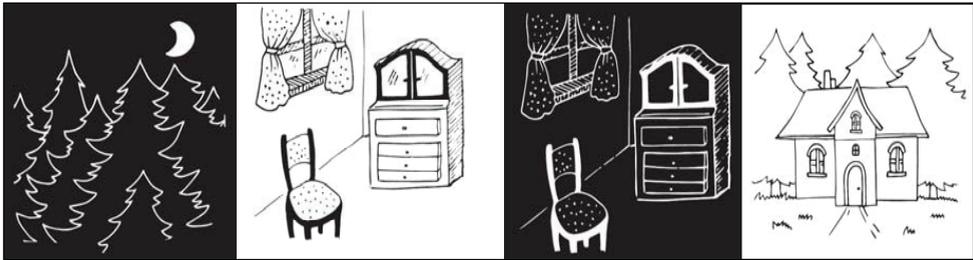
Bei der Auswahl der Messverfahren wurde darauf geachtet, dass die Erhebung der uns interessierten Daten kindergerecht und stressfrei sein sollte. Der Sprachtest sollte zudem Neugierde der Kinder wecken und ihnen Freude bereiten. Im ersten Teil wurden ihnen Bilderfolgen (15 Items im Kindergarten und 18 Items in der Grundschule) vorgezeigt, die jeweils aus 4 unterschiedlichen Illustrationen bestanden.³ Die Probanden sollten den Inhalt des geäußerten Satzes dem passenden Bild zuordnen, das den Sinn des Satzes genau widerspiegelte.⁴ Die korrekte Identifizierung einer Illustration bestätigte, dass das getestete Kind den geäußerten Satz richtig verstanden hatte. An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass die Sätze unterschiedlich lang und formal kompliziert waren, sodass sie eine recht hohe Verstehenskompetenz sowie einen hohen Grad an Konzentration abverlangten. Im Test wurden einfache Aussage- und Imperativsätze, Satzverbindungen und vereinzelt auch Nebensätze verwendet.

³ Wegen der unterschiedlichen kognitiven Reife der Kinder im Kindergarten und in der Grundschule unterschieden sich die adaptierten Texte in ihrer Länge und somit im sprachlichen Input. Diesem Unterschied wurde auch in der Erhebung Rechnung getragen, indem die Grundschul Kinder 3 Items mehr zu lösen hatten.

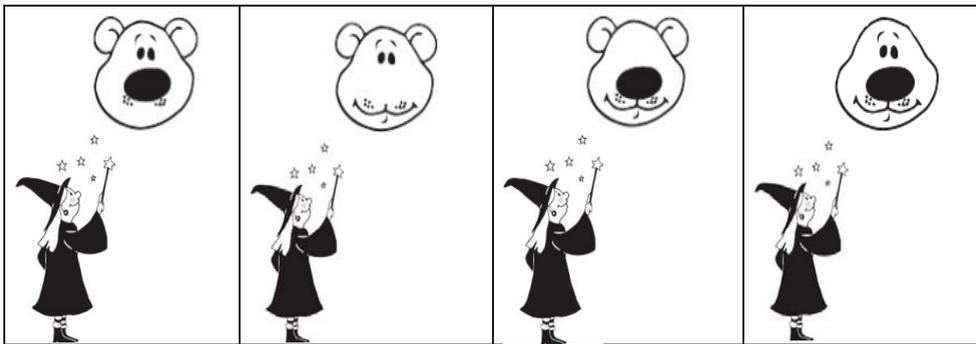
⁴ Alle im Beitrag enthaltenen Illustrationen wurden mit Genehmigung der Autorin, die auch als Tutorin im Forschungsprojekt tätig war, dem Buch von GLADYSZ (2015) entnommen.



(1) *Der Wolf hustet und pustet und pustet das Haus aus Holz zusammen.*



(2) *In einem dunklen, dunklen Zimmer ist ein dunkles, dunkles Schränkchen.*



(3) *Abrahadabra, hey, hey, hey, und jetzt sind deine Augen weg!*

Abb.1: Items-Beispiele: Identifizierung des zutreffenden Bildinhalts

Im zweiten Testteil hatten die Kinder die vom Kursleiter geäußerten Bitten oder Anweisungen auszuführen oder pantomimisch darzustellen. Für diese Testform entschieden wir uns, um die Kinder durch die auszuführenden Bewegungen oder Handlungen von der Testsituation abzulenken, aber dabei ihr Verstehen von typischen Anweisungen zu überprüfen.

Tab. 1: Items-Beispiele: Auszuführende Bitten oder Anweisungen

<i>Nimm das Kärtchen mit einer Zwiebel!</i>	<i>Zeig mir das Kärtchen mit drei Kartoffeln!</i>	<i>Zeig auf deine Ohren!</i>
<i>Lache laut!</i>	<i>Setz dich auf den Teppich!</i>	<i>Zeig auf etwas, was rot ist!</i>
<i>Spring auf einem Bein zur Tür!</i>	<i>Geh zum CD-Player!</i>	<i>Lauf zum Schrank!</i>
<i>Setz dich auf einen Stuhl!</i>	<i>Zeig auf deine Nase!</i>	<i>Winke mit deiner Hand!</i>
<i>Klatsch in deine Hände!</i>	<i>Dreh dich um!</i>	<i>Mach deine Augen zu!</i>

Im dritten Testteil sollten die Kinder entscheiden, ob das gezeigte Bild mit dem gehörten Satzinhalt übereinstimmte. True-false-Statements hatten einen Rätselcharakter. Aus diesem Grund beteiligen sich Kinder an solchen Aufgaben sehr gern, zumal sie von ihnen Aufmerksamkeit und Scharfsinn abverlangen.

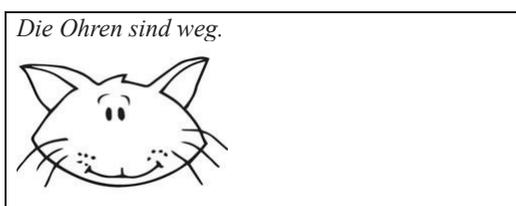
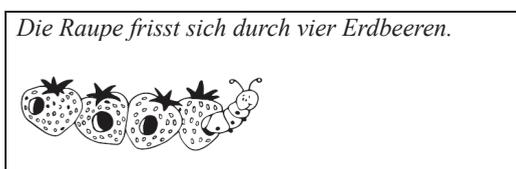


Abb. 2: Items-Beispiele: True-false-Statements

Das Testmaterial enthielt insgesamt 122 Vokabeln, darunter 46 Nomen, 32 Verben, 19 Adjektive, Adverbien und Zahlwörter sowie 15 Präpositionalphrasen (oft als Lokalan-gaben), 7 Präpositionen, 2 Pronomen und 1 Negation. In Tabelle 2 wurden die Redemittel zusammengestellt (vgl. WOWRO 2015: 83–84).

Tab. 2: Zusammenstellung von lexikalischen Einheiten im Testmaterial

SUBSTANTIVE						
Tier- und Pflanzenbezeichnungen	Personenbezeichnungen	Obst-, Gemüse-, Lebensmittelbezeichnungen	Körperteilbezeichnungen	Gegenstandsbezeichnungen	Materialbezeichnungen	Sonstige
<p>der Wolf, das Schweinchen, die Raupe, die Katze, der Hund, der Baum, der Schmetterling</p>	<p>der Opa, die Oma, der Enkel, das Monster, der Geist, der Drache, die Hexe</p>	<p>die Birne, die Pflaume, die Rübe, die Kartoffel, die Zwiebel, die Banane, die Erdbeeren, der Schokoladenkuchen</p>	<p>die Nase, der Mund, die Augen, die Ohren, die Hände, das Knie, das Bein, der Fuß</p>	<p>das Haus, die Schachtel, das Schränkchen, der Teppich, der Tisch, der Schrank, der Stuhl, die Tür, das Regal, die Treppe, der Flur</p>	<p>das Stroh, das Holz</p>	<p>der Weg, der Garten, das Zimmer</p>
VERBEN						
regelmäßige Verben	unregelmäßige Verben	unpersönliche Verben	trennbare Verben	reflexive Verben	Modalverben	
<p>bauen, pusten, bören, klopfen, zeigen, zaubern, klatschen, lachen, nicken, winken, platzen</p>	<p>sein, haben, riechen, fressen, ziehen, geben, springen, sehen, schließen, laufen, kommen, nehmen</p>	<p>es gibt</p>	<p>herausziehen, sich umdrehen, zusammenpusten, aufstehen, zumachen</p>	<p>sich setzen, sich umdrehen</p>	<p>können</p>	

ADJEKTIVE/ ADVERBIEN/ ZAHLWÖRTER/ SONSTIGE
<i>dunkel, hell, groß, klein, rot, gelb, grün, klein, zwei, drei, fünf, hungrig, satt, traurig, laut, viel, weg, jetzt, heraus</i>
PRÄPOSITIONALPHRASEN
<i>durch drei Pflaumen, durch zwei Birnen, an die Tür, auf den Stuhl, zum Schrank, auf die Nase, auf die Nase, auf einem Baum, zur Tür, zum CD-Player, ein Haus aus Stroh/Holz, mit drei Kartoffeln, zum Schrank, mit der Nase</i>
PRÄPOSITIONEN
<i>durch, auf, in, aus, an, mit, zu</i>
PRONOMEN
<i>dein, mein</i>
NEGATION
<i>nicht mehr</i>

Die Tabelle macht deutlich, dass den Kindern nicht nur ein quantitativ umfangreicher, sondern auch ein formal und semantisch differenzierter Wortschatz angeboten wurde. Dies bestätigen u.a. regelmäßige und unregelmäßige, trennbare und untrennbare, reflexive und unpersönliche Verben sowie qualitative und relative Adjektive, die differenziertere Beschreibungen von Gegenständen, Personen und ihren Handlungen ermöglichen. Dank der relativ großen Anzahl von Verben konnten die Kinder der fremden Sprache nicht nur in Benennungsakten, sondern in unterschiedlichen Spaß machenden Interaktionen und kommunikativ relevanten alltagssprachlichen Situationen begegnen.⁵ Durch das reiche Sprachangebot hat der junge Lerner nach KUBANEK-GERMAN (1993: 52)

„zumindest kurzzeitig das Erlebnis, dem Medium der fremden Sprache voll ausgesetzt zu sein; er wird angestoßen, seinen eigenen Verstehensprozess zu reflektieren [...], und er erkennt, dass sein Weltwissen sowie parasprachliche Mittel und mediale Hilfen des Lehrers ausreichen, um einen Teil der Botschaft zu entziffern“.

3. Testergebnisse zur Verstehensleistung der Kinder

Im Weiteren werden die aus beiden Effizienzmessungen gewonnenen Daten für Kindergarten- und Grundschul Kinder zusammengefasst und anschließend interpretiert. Tabelle 3 enthält die Testergebnisse der Kindergarten- und Grundschul Kinder.

Tab. 3. Testergebnisse der Kindergarten- und Grundschul Kinder im Juni und September 2015

KINDERGARTEN						
Aufgabentyp	Juni 2015			September 2015		
	Maximale Punktzahl (Items × N)	Erreichte Punktzahl	Verstehens-effizienz in %	Maximale Punktzahl (Items × N)	Erreichte Punktzahl	Verstehens-effizienz in %
Identifizierung des zutreffenden Bildinhalts	15 × 43 = 645	368	57	15 × 35 = 525	208	40
Ausführung einer Bitte oder Anweisung (sprachbegleitende Bewegung)	5 × 43 = 215	115	54	5 × 35 = 175	62	35
True-false-Statements	5 × 43 = 215	139	64	5 × 35 = 175	104	59

⁵ Aus NAUWERCKS (2012: 121) Untersuchungen geht hervor, dass der Vollzug von Benennungsakten zur Benennung von Bildmotiven oder Realien (z.B. *Was ist das? Das ist ein Hund.*) auf die Dauer keine kommunikative Kompetenz entwickeln lässt.

Verstehenseffizienz (in allen Aufgaben)	$25 \times 43 = 1075$	592	55	$25 \times 35 = 875$	374	43
GRUNDSCHULE						
Identifizierung des zutreffenden Bildinhalts	$18 \times 24 = 432$	298	69	$18 \times 19 = 342$	239	70
Ausführung einer Bitte oder Anweisung (sprachbegleitende Bewegung)	$5 \times 24 = 120$	78	65	$5 \times 19 = 95$	52	55
True-false-Statements	$5 \times 24 = 120$	86	71	$5 \times 19 = 95$	51	54
Verstehenseffizienz (in allen Aufgaben)	$28 \times 24 = 672$	462	69	$28 \times 19 = 532$	342	64

Die erzielten Ergebnisse veranschaulichen folgende Balkendiagramme:

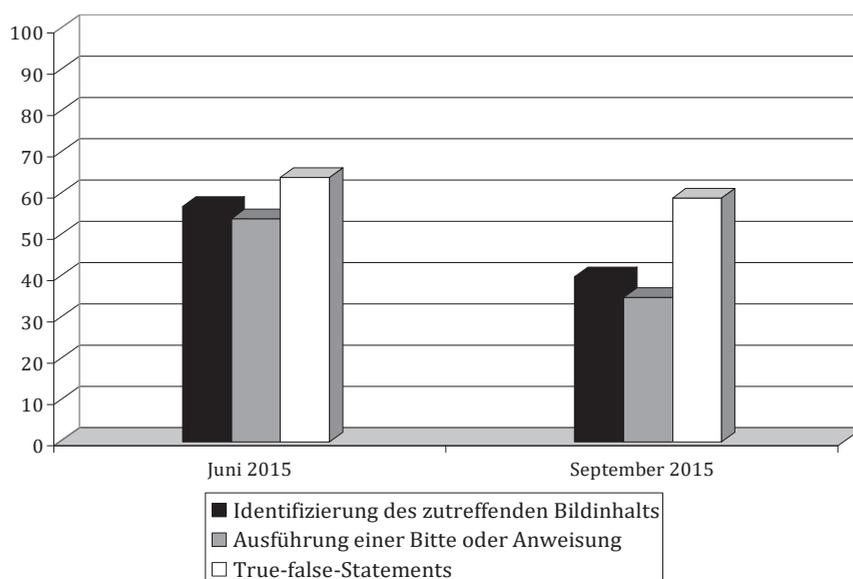


Diagramm 1: Testergebnisse der Kindergartenkinder im Juni und September 2015

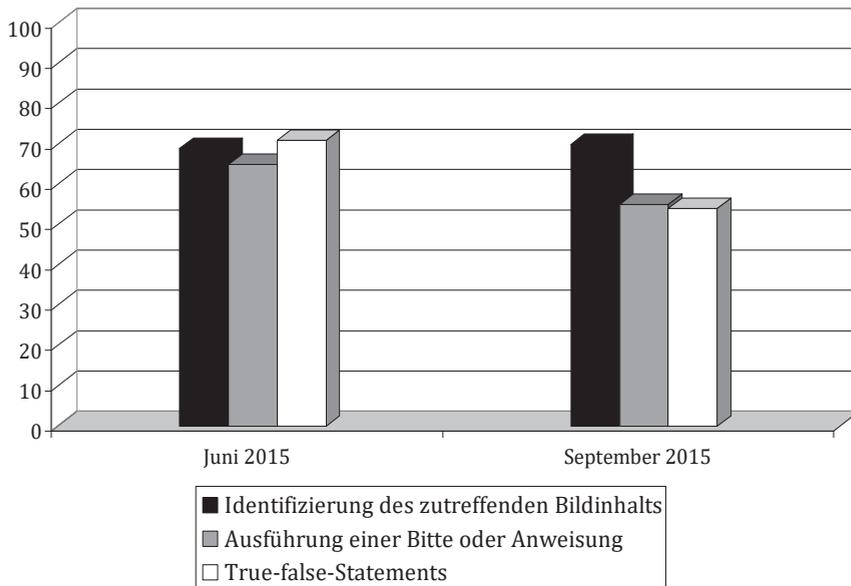


Diagramm 2: Testergebnisse der Grundschul Kinder im Juni und September 2015

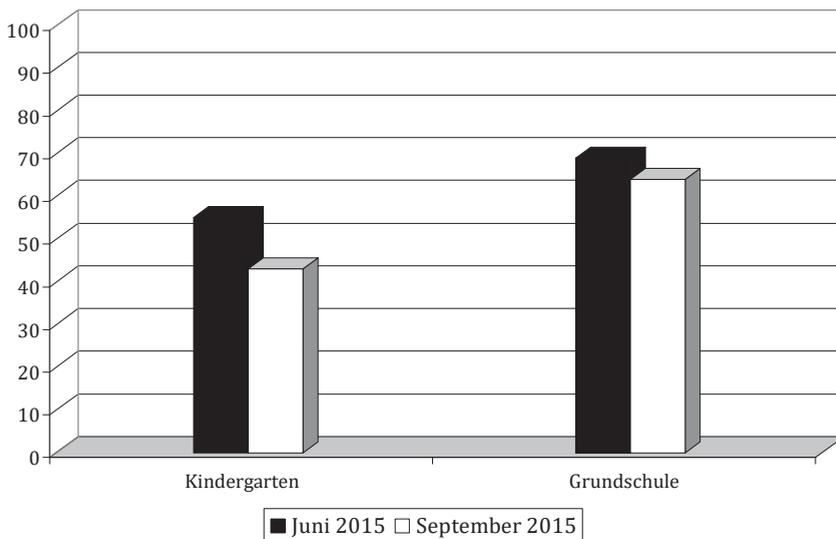


Diagramm 3: Verstehensleistungen der Kindergarten- und Grundschul Kinder im Vergleich

Die in beiden Gruppen erzielten Testergebnisse bekräftigen die hohe Lehr- und Lerneffizienz der narrativen Lehrmethode. Die Testaufgaben wurden von den Kindergartenkindern im Juni im Schnitt mit 55% und im September mit 43% und von den Grundschulkindern entsprechend mit 69% und 64% korrekt gelöst. Der drei Monate später wiederholte Test

bestätigte auch den Dauereffekt dieser Lehrmethode. Die hohe Lerneffizienz ist dadurch zu erklären, dass das sprachliche Lernmaterial in sinnvoller, motivierender Einbettung vermittelt, gelernt und gefestigt wurde. Die dargebotenen Inhalte waren für die Kinder interessant und wichtig, was eine tiefere Informationsverarbeitung ohne übermäßigen kognitiven Aufwand ermöglichte. Das Lernen war auch stark mit sprachbegleitenden Bewegungshandlungen verbunden, die zur Steigerung der Aufmerksamkeit beitragen und die Sprachverarbeitung unterstützen (vgl. RATEY/HAGERMAN 2009: 99).⁶ Die hohe Lerneffizienz gab den Kindern die reale Chance, in kurzer Zeit eine kritische Masse an lexikalischen Einheiten bzw. an Spracherfahrungen zu erreichen, die für einen weiteren, beschleunigten und folglich effektiveren Spracherwerb notwendig ist (vgl. BLEYHL 2002: 16; ILUK 2012b: 156).

Die etwas niedrigeren Werte, die nach drei Monaten gemessen wurden, in denen die Kinder keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, gehen auf natürliche Vergessensprozesse zurück. Die Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen ergeben sich aus den sichtlichen Differenzen im Bereich ihrer kognitiven Reife, Gedächtniskapazität und anderen Faktoren. Nicht zu übersehen ist die Tatsache, dass sich das Langzeitgedächtnis der kleineren Kinder erst in der Anfangsphase seiner Entwicklung befindet.

Überraschend war die Erkenntnis, dass die Zahl der korrekten Reaktionen bei der Ausführung einer Bitte oder Anweisung durch beide Probandengruppen im Vergleich zur Messung im Juni um etwa 10–20% gesunken ist. Eine ähnliche Tendenz ist ebenfalls im Falle der True-false-Statements zu erkennen. Erklären lässt sich dies möglicherweise damit, dass beide Aufgabentypen im Laufe der Sprachkurse durch die Kinder nicht ausreichend automatisiert wurden. Die eigentlichen Ursachen für die gesunkene Verstehenskompetenz in diesem Bereich bedürfen weiterer Beobachtungen und Untersuchungen.

Im Rahmen der durchgeführten Erhebung wurde nicht die Kenntnis isoliert präsentierter Wörter getestet, sondern das Verstehen längerer, inhaltsreicher Äußerungen. Der Test bestätigte, dass die Kinder im Stande waren, Sätze bis 12 Wörter lang richtig zu verstehen. Sie hatten auch keine rezeptiven Probleme, komplexere syntaktische Strukturen sowie die implizierten logischen Relationen richtig zu erschließen. Sie waren im Stande, einfache und zusammengesetzte Satzstrukturen mit unterschiedlicher Anzahl von Satzteilen kognitiv zu erfassen. Eine ähnliche Leistung war in Vergleichsgruppen, die im Rahmen eines anderen Experiments traditionell nach lexikalischer und grammatischer Progression unterrichtet wurden, nicht zu beobachten, denn der Erwerb komplexerer syntaktischer Strukturen war ihnen wegen arbiträr festgelegter grammatischer Progression vorenthalten (vgl. ILUK 2012b: 157).

Die erzielten Lernergebnisse bestätigen, dass sich die verlängerte rezeptive Phase auf die Effizienz des Spracherwerbs positiv auswirkte. Sie schuf zum einen eine günstige Voraussetzung für den Einsatz längerer Hörtexte, mit deren Hilfe sich die Verstehens- und Konstruktionsprozesse besser entfalten ließen. Zum anderen bot sie den Lernern die Möglichkeit, ihre Aufmerksamkeit voll auf den Inhalt zu lenken, eigene Hypothesen zur Bedeutung einzelner Wörter, Sätze und zum Textinhalt zu bilden und sie umgehend zu verifizieren. Somit wurde

⁶ Die experimentellen Untersuchungen von HILLE et al. (2010: 337) weisen nach, dass Schüler, die Vokabeln in Kombination mit Bewegung lernten, nach 13 Wochen durchschnittlich noch 15 von 20 Vokabeln behielten. Die Schüler der Kontrollgruppe konnten sich im Schnitt nur noch an 5 von diesen Vokabeln erinnern.

der enormen Rezeptionsfähigkeit der Kinder Rechnung getragen (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998: 121; ILUK 2012a: 65; ILUK 2012b: 157). Ein weiterer Vorteil besteht nach LEOPOLD-MUDRACK (1998: 125) darin, dass die stille Phase den Lernern ermöglicht, ihr eigenes Lern-tempo zu bestimmen, ohne selbst sprachlich aktiv zu sein. Der fehlende Druck zu sofortiger Reproduktion noch nicht hinreichend internalisierter fremder Sprachstrukturen beeinflusste positiv die Bereitschaft der Kinder, die gehörten fremdsprachigen Äußerungen selbstständig zu erschließen, sowie deren dauerhaftes Memorieren. Dies ist nicht der Fall im sog. traditionellen fremdsprachlichen Frühunterricht. ILUK (2008: 55–56) konnte nämlich in Rahmen anderer Kindergartenexperimente feststellen, dass Versuche, die Kinder von der ersten Stunde an zum Sprechen in der Fremdsprache zu mobilisieren, fehlschlügen. Mehr noch, Kinder verloren sehr schnell ihr Interesse nicht nur an reproduktiven (imitativen) Sprechübungen, sondern generell am Fremdsprachenlernen. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Kinder bei gleichzeitiger Entwicklung des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit in der Anfangsphase kognitiv überfordert werden, was an der Senkung ihres Konzentrationsgrades sowie und der starken Anfälligkeit für Ablenkungsreize leicht erkennbar ist (vgl. ILUK 2012a: 73–74). Diese Probleme beobachtete man dagegen bei Kindern, die nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes unterrichtet wurden, nicht bzw. nur im minimalen Ausmaß.

Obwohl die Sprechfertigkeit in unseren Sprachkursen nicht gezielt entwickelt und anschließend nicht getestet wurde, ließen sich mit der Zeit erste Anzeichen der spontanen Sprachproduktion bemerken. Das reaktive Sprechverhalten der Kinder wurde mit einem Evaluationsbogen erfasst, in dem man das Verhalten der Kinder beim Begrüßen und Verabschieden, Sich-Vorstellen, Verstehen von Äußerungen der Kursleiter und Befolgen von Anweisungen, Benennen von Spielzeugen, Farben, Liedersingen, Animieren der erzählten Geschichten, Erkennen und Anwenden des mit der Unterrichtsthematik verbundenen Wortschatzes, Entschuldigen, Emotionsausdruck festhielt. Die Erhebung umfasste auch die emotionalen Einstellungen der Kinder zu den Lernhandlungen.

Tabelle 4 verdeutlicht die beobachteten Reaktionen der Kinder auf den sprachlichen Input (vgl. WOWRO 2015: 88).

Tab. 4: Reaktionen der Kinder auf den sprachlichen Input

Fähigkeitsart	Beherrschungsgrad				
	ausgezeichnet	sehr gut	gut	schwach	sehr schwach
Begrüßen und Verabschieden		▪			
Sich-Vorstellen			▪		
Verstehen von Äußerungen des Kursleiters		▪			
Antworten auf Fragen				▪	
Benennen von Spielzeugen				▪	
Benennen von Farben			▪		
Liedersingen	▪				

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass sich Formen des reproduktiven (imitativen) Sprachverhaltens trotz der stillen Periode in solchen Bereichen besonders gut entwickelt haben, die in Unterrichtsritualen hoch frequent vorgekommen und dadurch hinreichend eingeübt worden waren. Mit steigender Verstehenskompetenz schalteten sich einzelne Kinder spontan in die Narration der präsentierten Märchen ein. Die Kinder gaben zu, dass sie große Freude empfanden, wenn sie sich am Erzählen durch Mitsprechen wiederkehrender Textpassagen frei beteiligen konnten.

Aus den gemachten Erfahrungen ist zu schließen, dass der narrative Ansatz eine besonders effiziente Lehrform darstellt. Im Gegensatz zu traditionellen Lehrmethoden, die auf stark beschränktem Input und intensiver Imitation beruhen, schafft der narrative Ansatz eine günstigere Grundlage für die angeborenen Sprachaneignungsprozesse sowie trägt den kognitiven Fähigkeiten der Kinder stärker Rechnung. Laut ILLUK (2012b: 157) werden die besseren Lernvoraussetzungen dadurch gewährleistet, dass die narrative Methode:

- einen interessanteren und inhaltsreicheren Lernstoff bietet, der sich durch einen umfangreicheren und differenzierteren Wortschatz kennzeichnet;
- sinnvolle und plausible Handlungszusammenhänge vermittelt, die den Lernern ermöglichen, sich mit der neuen Lexik beim Hören vertraut zu machen und deren Bedeutung in kontextuell transparenten Situationen zu erschließen;
- die Lerner dazu motiviert, sprachliche Inhalte ganzheitlich (intuitiv) zu erfassen, d.h. nicht isolierte Wörter und grammatische Strukturen, sondern dem Gehörten Informationen und Intentionen zu entnehmen;
- das logische Denken der Kinder dadurch fördert, dass sie die dargestellten Handlungsabläufe, Zusammenhänge bzw. Ursache-Folge-Relationen interpretieren;
- die beiden Hemisphären anspricht und die beiden Speichersysteme (das deklarative für die neuen Wörter und das prozedurale für die Abläufe, Routinen, emotionalen Erfahrungen) aktiviert;
- den rezipierten Input anhand von Hypothesen in das schon internalisierte Wissensnetz einordnet; die wahrgenommenen Informationen werden in einen Gesamtzusammenhang gebracht, wodurch der Input tiefer und dauerhafter verarbeitet wird;
- authentische und bei Kindern beliebte Kommunikationssituationen schafft;
- positive Emotionen und sichtliche Lernfreude bewirkt, die sehr stark die Motivation, die Aufmerksamkeit, das Behalten und die Kreativität fördern;
- die verlängerte rezeptive Phase berücksichtigt, in der es den Kindern tatsächlich möglich ist, sich auf den Inhalt zu konzentrieren, Hypothesen aufzustellen und sie zu verifizieren;
- durch die besonderen Merkmale der Narration, wie z.B. langsamere Sprechgeschwindigkeit, gestaltendes Sprechen, klare Segmentation von Wörtern und Silben ermöglicht, unbekannte Klangbilder, Sprachmuster, Sprachregeln besser zu erfassen;
- die Kinder durch antizipierende Haltung zur aktiven Teilnahme an der Narration bewegt;
- optimale Bedingungen für intuitiv-entdeckendes Lernen schafft;
- zu Lernfortschritten und authentischen Lernerfolgen beiträgt, die zum sichtlichen Aufbau einer starken intrinsischen Lernmotivation bei Kindern führen.

4. Auswirkungen der narrativen Lehrmethode auf den Umgang der Kinder mit der fremden Welt und ihrer Sprache

Die besondere Bedeutung der verlängerten Inkubationsphase im Rahmen des narrativen Fremdsprachenfrühunterrichts beruht nach LEOPOLD-MUDRACK (1998: 95) darauf, dass sie auch die kognitiven und emotionalen Grundlagen für den Aufbau eines Verständnisses für kulturelle Inhalte schafft. Ihre Meinung begründet sie folgendermaßen: „Die Auseinandersetzung mit der anderen Kultur findet bei der Betonung auf mündliche Produktion keinen Platz. Lässt man jedoch den Schülern Zeit, so können sie sich die Inhalte aneignen und sich mit Inhalten auseinandersetzen“.

Narrative Texte setzen interkulturelle Lernprozesse gut in Gang, indem sie über Kultur und Lebensformen informieren, die in anderen Ländern üblich sind, sowie konkrete Erfahrungen mit Fremdem machen lassen. Geschichten helfen die Welt erforschen und sich auf Neues einlassen. Durch die Identifikation mit den Protagonisten innerhalb einer Geschichte wird eine Identifikation mit der Fremdsprache ermöglicht, wodurch die kindliche Persönlichkeitsentwicklung, der Aufbau einer kulturellen Offenheit und die Sensibilisierung für fremde Kulturen gefördert werden (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998: 129, 185).

Im Mittelpunkt des narrativen Fremdsprachenlernens stehen immer die Freude und die Faszination der Kinder beim Zuhören. Diese Faszination ist jedoch nur dann zu erreichen, wenn die gehörten Geschichten an der kindlichen Lebenswelt orientiert sind und gut verstanden werden (erlebter Lernerfolg). Im Fremdsprachenunterricht sollten nach LEOPOLD-MUDRACK (1998: 67, 81) und ILUK (2000: 42, 45) solche Werthaltungen wie Empathie für das fremdkulturelle Individuum und Abbau von Fremdenangst vordergründig ausgebildet werden. So verstandene Erziehungsziele tragen wesentlich zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz bei, die außer den rein sprachlichen Fertigkeiten ein tieferes Verständnis des fremden Kulturkreises und sozialintegrative Einstellungen wie etwa Kontaktfreude, Offenheit gegenüber dem Fremden, Toleranz, Selbstbewusstsein und kulturadäquate Handlungsfähigkeit umfasst (vgl. ILUK 2000: 46). Diese erwünschten Haltungen konnten bei den Kindern immer wieder beobachtet werden: Sie warteten immer ungeduldig auf jeden Deutschunterricht. Sie nahmen mit sichtlichem Vergnügen daran teil, interagierten gern mit der Handpuppe und hörten mit starkem Interesse zu. Sie antizipierten gern die Märcheninhalte und beteiligten sich auch mit Freude an festigenden Übungen. Man konnte sehen, wie die Kinder sogar außerhalb des Sprachunterrichts, d.h. bei anderen Lernaktivitäten mit ihrer Erzieherin, aus eigener Initiative die Refrains der im Fremdsprachenunterricht gelernten Lieder summten. Ihre positive Einstellung zur gelernten Sprache bestätigt eine Situation, in der die Kinder mit ihrer Erzieherin auf einem Spaziergang waren und auf der Straße aus eigener Initiative ein deutsches Lied laut sangen, ohne sich dabei befangen zu fühlen. Die vorbeigehenden Passanten, darunter zufälligerweise die Leiterin eines Kindergartens, schauten den souverän singenden Kindern mit Sympathie und Staunen zu.

Das Experiment lieferte den Beweis, dass die Umsetzung interkultureller Zielsetzungen in der kindlichen Weltoffenheit einen günstigen Nährboden gefunden hat. Es ließ sich bei allen Kindern eine sichtlich positive Haltung gegenüber der Fremdsprache und fremden Kultur aufbauen. Ein angenehmer und zugleich erfolgreicher Fremdsprachenunterricht,

in dem Kindern von Anfang an systematische Teilhabe am Kulturerbe der Zielsprachenkultur ermöglicht wird, schafft auch eine gute Voraussetzung für die dauerhafte Bereitschaft, die im Kindergarten gelernte Fremdsprache weiter zu lernen. Dies bestätigten u.a. die Kinder selbst, als sie am Kursende fragten, ob sie im nächsten Schuljahr weiter Deutsch lernen werden. Solche Wünsche sind nach traditionell geführtem Sprachunterricht, in dem die Lerner häufig Langeweile und Monotonie erleben, eher eine Ausnahme. Die Wünsche der Kinder nahm die Leitung eines der Kindergärten ernst und beschloss, im nächsten Schuljahr entgegen dem Vorrang der englischen Sprache einen systematischen, narrativen Deutschunterricht anzubieten.

Literatur

- BLEYHL, Werner (Hg.) (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling*. Hannover.
- BLIESENER, Ulrich (1998): Warum Frühbeginn? In: BLIESENER, Ulrich / EDELENBOS, Peter (Hg.): *Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis*. Leipzig, 8–19.
- BREDELLA, Lothar (2012): Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 23 (1), 3–31.
- DOYÉ, Peter (1993): Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4 (1), 48–90.
- EDELENBOS, Peter / JOHNSTONE, Richard / KUBANEK, Angelika (2006): *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. URL: <https://www.econbiz.de/Record/wichtigsten-p%C3%A4dagogischen-grunds%C3%A4tze-f%C3%BCr-fremdsprachliche-fr%C3%BCherziehung-sprachen-f%C3%BCr-kinder-europas-forschungsver%C3%B6ffentlichungen-gute-praxis-zentrale/10009641240> [Zugriff am 23.03.2016].
- GLADYSZ, Jolanta (unter Mitarbeit von SOWA, Katarzyna) (2015): *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym* [Erzählen von Geschichten. Märchen im DaF-Unterricht für Kinder im Kindergarten und Primarbereich]. Żory.
- HILLE, Katrin et al. (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (3), 337–350.
- ILUK, Jan (2000): Erzieherische Ziele aus der Sicht neuerer internationaler Fremdsprachencurricula. In: *Deutsch als Fremdsprache* 37 (1), 41–47.
- ILUK, Jan (2006): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* [Wie sind kleinen Kindern Fremdsprachen zu vermitteln?]. Częstochowa.
- ILUK, Jan (2008): Teoria i praktyka w nauczaniu języków obcych w przedszkolu [Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht im Kindergarten]. In: *Języki Obce w Szkole* [Fremdsprachen in der Schule] 4, 48–59.
- Iluk, Jan (2012a): Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht. In: BUJŇÁKOVÁ, Marion / PARAČKOVÁ, Júlia / IRSELD, Christian (Hg.): *Deutsch in Forschung und Lehre*. Teil I, Sammelband, X. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei (1.–4. September 2010, Prešov). Prešov, 65–75.

- ILUK, Jan (2012b): Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 49 (3), 150–159.
- ILUK, Jan (Hg.) (2015a): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego* [Fremdsprachenunterricht im Kindergarten und Primarbereich am Beispiel der deutschen Sprache]. Katowice.
- ILUK, Jan (2015b): Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej [Befähigung der Kinder zum Fremdsprachengebrauch vor dem Hintergrund des neuen Bildungserlasses]. In: ILUK, Jan (Hg.): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego* [Fremdsprachenunterricht im Kindergarten und Primarbereich am Beispiel der deutschen Sprache]. Katowice, 15–36.
- KUBANEK-GERMAN, Angelika (1993): Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder. In: *Primar: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich* 3, 48–54.
- LEOPOLD-MUDRACK, Annette (1998): *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster et al.
- NAUWERCK, Patricia (2012): *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Stuttgart.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (2002): Stories' ways. In: BLEYHL, Werner (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling*. Hannover, 20–34.
- RATEY, John / HAGERMAN, Eric (2009): *Superfaktor Bewegung*. Kirchzarten bei Freiburg.
- WOWRO, Iwona (2015): Pomiar efektywności i ewaluacja wyników nauczania języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolach i szkole podstawowej. [Effizienzmessung und Evaluation der Lernergebnisse im narrativen Deutschunterricht im Kindergarten und Primarbereich]. In: ILUK, Jan (Hg.): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego* [Fremdsprachenunterricht im Kindergarten und Primarbereich, am Beispiel der deutschen Sprache]. Katowice, 67–94.