

Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts

Tünde Sárvári

1 Einführende Gedanken

In den letzten 30 Jahren lässt sich in den meisten Ländern bzw. Regionen Europas die Tendenz beobachten, dass der Fremdspracherwerb schon im Alter von 6–9 Jahren beginnt, und es gibt Länder, wo er unter institutionalisierten Rahmen bereits in der Vorschule anfängt. Auch in Ungarn hat sich diese Art des Fremdsprachenlernens fest etabliert. Laut des Ungarischen Nationalen Grundlehrplanes ist das Lernen der ersten Fremdsprache von der vierten Klasse der Grundschule an verpflichtend, aber wenn entsprechende Rahmenbedingungen es ermöglichen, kann der Fremdsprachenunterricht auch früher, schon ab der ersten Klasse eingeführt werden.

Im Sinne des Ungarischen Bildungsgesetzes aus dem Jahre 2011 werden Fremdsprachen (vor allem, wenn es sich um einen erweiterten Unterricht handelt) von Fremdsprachelehrenden unterrichtet. Sie werden an den Universitäten ausgebildet, aber ihre Ausbildung richtet sich in erster Linie auf die Sekundarstufe. Kinder lernen aber anders als Jugendliche. Sie haben auch eine andere Herangehensweise an die Sprachen, deshalb kann behauptet werden, dass Frühbeginn ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts ist, das zahlreiche Besonderheiten aufweist. Meine langjährigen Erfahrungen sowohl als DaF-Mentorin als auch als Fortbildnerin zeigen, dass Fremdsprachenlehrende den Herausforderungen des frühen Fremdsprachlernens nicht immer gerecht werden können. Sie versuchen ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet im Rahmen der Lehrerfortbildungen zu entwickeln. Meiner Auffassung nach sollten aber schon die Lehramtskandidaten im Rahmen ihrer Grundausbildung mit den Eigenarten des Frühbeginns vertraut gemacht werden.

Der vorliegende Beitrag zielt einerseits darauf ab, die wichtigsten Eigenarten des Frühbeginns zu erörtern, andererseits ein praxis- und handlungsorientiertes Modell darzustellen, das am Lehrstuhl Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged erprobt wurde. Dieses Modell ermöglicht, Lehramtskandidaten für den Frühbeginn zu sensibilisieren, und einen Exkurs in die Welt dieses Spezialgebietes zu machen.

2 Die wichtigsten Eigenarten des Frühbeginns

Unter Frühbeginn (auch frühes Fremdsprachenlernen genannt) wird im engeren Sinne des Wortes zumeist der Fremdsprachenunterricht im Primarbereich verstanden, aber im weiteren Sinne schließt er auch vorschulische Lernangebote, d. h. Fremdsprachen im Kindergarten oder in der Vorschule mit ein (vgl. Schalk 2010: 95). In der vorliegenden Arbeit wird im Sinne der engen Definition gehandelt, weil Deutsch als Fremdsprache in Ungarn überwiegend erst in der Primarstufe angeboten wird.

Kinder lernen anders als Jugendliche oder Erwachsene, deshalb plädiere ich dafür, dass Frühbeginn ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts ist, das zahlreiche Besonderheiten aufweist. Im Weiteren wird auf die wichtigsten Besonderheiten des Frühbeginns aufgrund des didaktischen Dreiecks detaillierter eingegangen. Das didaktische Dreieck bildet die Grundlage

für komplexe Analysen des Unterrichts. Es ist ein Modell, das die Beziehungen zwischen den drei wichtigsten Unterrichtselementen (Lehrperson, Lernenden und Lerngegenstand) darstellt (vgl. Schart und Legutke 2012: 64ff.). Da im kommunikativen Fremdsprachenunterricht die Lernenden im Mittelpunkt stehen, werden die Besonderheiten zuerst bezüglich der Lernenden erörtert.

2.1 Lernende im Frühbeginn

Lernende im Frühbeginn sind Kinder. Ihr Fremdsprachenlernen ähnelt in vielen Aspekten dem Erstspracherwerb (Klann-Delius 2016, Tracy 2008). Ohne Vollständigkeitsanspruch werden hier einige Beispiele dafür aufgeführt. Sowohl beim Erstspracherwerb, als auch beim Fremdspracherwerb können wir davon ausgehen, dass der Mensch durch Hören den Zugang zur Sprache findet. Herder (1966: 44f.) hält das Ohr für „den ersten Lehrmeister der Sprache“, und meint, dass der Mensch „als ein horchendes, merkendes Geschöpf zur Sprache natürlich gebildet“ ist. Dem Ohr messen auch Butzkamm und Butzkamm (2008: 51) eine zentrale Rolle bei, indem sie der Auffassung sind, dass die Ohren als „Reglerknopf“ fungieren, „mit dem wir unsere Sprachorgane einstellen“. Die Ohren sind beim Spracherwerb zweifelsohne von großer Bedeutung: Kinder müssen sich zuerst in die Fremdsprache einhören. Dazu brauchen sie qualitativ und quantitativ hochwertige sprachliche Inputs. Unter Input wird das mündliche oder schriftliche Sprachmaterial verstanden, das die Lernenden akustisch oder visuell wahrnehmen. Als für Kinder geeignete sprachliche Inputs dienen authentische Texte wie Reime, Fingerspiele und Lieder, bei denen die Kinder mit der neuen Sprache spielerisch experimentieren können.

Als weitere Ähnlichkeit soll erwähnt werden, dass auch beim frühen Fremdspracherwerb die mündliche Rezeption (Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen) und die mündliche Produktion (Sprechen, Teilnahme an Gesprächen) im Vordergrund stehen. Die sekundären Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) werden erst später, auf sie basierend, schrittweise eingeführt. An dieser Stelle soll aber vermerkt werden, dass die Frage, wann die sekundären Fertigkeiten eingeführt werden sollten, auch heute noch kontrovers diskutiert wird. Zu dieser Problematik meine ich, dass die Schriftsprache künstlich von den Kindern nicht ferngehalten werden kann und soll. Sobald sie mit der Schriftsprache in der Erstsprache konfrontiert werden, interessieren sie sich auch für die Schriftsprache in der Fremdsprache. Auch die Tendenz kann beobachtet werden, dass die Kinder eine eigene Schriftsprache erfinden, wenn die Schrift in der Fremdsprache nicht eingeführt wird, obwohl sie schon auf die Einführung der sekundären Fertigkeiten vorbereitet sind. Ich setzte mich also für den sanften Einstieg in die Schriftsprachlichkeit ein. Dafür sind aufgrund meiner langjährigen Lehrerfahrungen der sog. Literacy-Ansatz und spielerische Tätigkeiten geeignet, die mit Bewegung verbunden sind und möglichst viele Sinne ansprechen. Ich wies früher schon darauf hin, dass „die Grundfertigkeiten im Verbund miteinander vermittelt werden können: Nur was das Kind richtig gehört hat, kann es auch richtig sprechen, nur was es als Schriftbild gelesen hat, kann es richtig schreiben“ (Sárvári 2014c: 90).

Zu den Eigenarten des Frühbeginns gehört auch die sog. stille Phase (engl. silent period). Im frühen Fremdsprachenunterricht kann man Kinder beobachten, die bei den Aktivitäten mitmachen, aber nichts sagen. Ähnlich wie Kinder beim Erwerb der Erstsprache, brauchen auch Fremdsprachenlernende im Frühbeginn eine stille Phase, in der sie die Sprache hören, verstehen und verarbeiten, aber noch nicht sprechen. Es ist individuell sehr verschieden, wie lange die Periode der stillen Aufnahme von Sprache dauert. Lehrende müssen die stille Phase respektieren und dürfen die Kinder nie zum Sprechen zwingen. Mit der Zeit und genügend Input wird das Kind sprechen.

Die bisher erörterten Eigenarten des Frühbeginns weisen auch darauf hin, dass der frühe Fremdsprachenunterricht nach anderen Prinzipien gestaltet werden soll. Er ist kein bloßer vorverlegter Fremdsprachenunterricht, er verfolgt andere, eigenständige Ziele (vgl. Sárvári 2013,

2014a, 2014c). Aus seiner Eigenart lässt sich die Folgerung ziehen, dass Kinder andere Lernwege brauchen als Jugendliche oder Erwachsene. Ich bin mit Chighini und Kirsch (2009: 30) einverstanden, die meinen, dass der frühe Fremdsprachenunterricht über Inhalte, d. h. über Geschichten, Sachen und Spiele zur Sprache führen muss. Infolge dessen schlagen sie drei, für diese Zielgruppe besonders relevante Lernwege vor:

- die Narration (Lernweg über Geschichten),
- die Immersion (Lernweg über Sachen) und
- die Spiele.

Lundquist-Mog und Widlok (2015: 123ff.) legen auch die o.g. drei Lernwege zugrunde, aber sie unterscheiden zum einen beim Spiel zwei Arten: das spielerische Lernen und das Lernen durch szenisches Gestalten. Zum anderen erweitern sie diese Aufzählung, indem sie behaupten, dass auch die Rolle der Bewegung und das Lernen an Stationen als erfolgreiche Lernwege im frühen Fremdsprachenunterricht dienen.

Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen den zwei Vorschlägen lassen sich eindeutig erkennen. Beide beruhen auf die angeborene Neugier der Kinder, mit der sie die Welt entdecken und verstehen wollen. Sie gehen davon aus, dass Kinder beim Spielen, vor allem durch Nachahmung lernen. Sie betonen die Bedeutung der Authentizität, indem sie mit authentischen, für Kinder geeigneten Geschichten arbeiten und kindgemäße Themen teilweise im Sinne des CLIL-Ansatzes bearbeiten. Obwohl Chighini und Kirsch (2009) die Bedeutung der Bewegung als Lernweg nicht explizit erwähnen, ist sie auch bei ihnen mitgemeint. Wenn man Kinder entweder beim Spielen oder beim Umgang mit Geschichten beobachtet, kann man sehen, dass sie gut und gerne lernen, wenn sie sich dabei bewegen dürfen. Auch beim von Lundquist-Mog und Widlok (2015: 147ff.) empfohlenen Lernen an Stationen bewegen sich die Kinder frei im Raum. Dieser Lernweg trägt auch zum autonomen Lernen bei, weil die Kinder ihren Lernprozess selbst bestimmen und mit dem Lösungsblatt sich selbst kontrollieren. Lernen an Stationen ermöglicht die Binnendifferenzierung und entwickelt die Sozialkompetenz der Lernenden. Die Kinder lernen nämlich bei diesem Lernweg miteinander zu arbeiten und zu kooperieren.

Unabhängig von dem gewählten Lernweg kann festgestellt werden, dass die Kinder während der Verarbeitung des Inputs die syntaktischen Mittel und Strukturmuster, d. h. das Regelsystem der Fremdsprache genauso intuitiv aufnehmen, wie Kinder beim Erstspracherwerb. Aus diesem Grund empfiehlt auch Piepho (1997: 45) bei Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren auf das vermittelte Grammatikwissen zu verzichten. Das ist auch eine Besonderheit des Frühbeginns.

Auch die Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt zählt zu den Eigenarten des frühen Fremdsprachenlernens, weil die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat: 2001) formulierten Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) und kommunikativen Aktivitäten nicht auf die Sprachhandlungssituationen von Kindern zugeschnitten sind (Behr und Kierepka 2004, Schlüter 2004). Die Inhalte und Formen der Lernstandsermittlung sollten kindgemäß gestaltet werden und sowohl inhaltlich als auch methodisch Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens berücksichtigen (vgl. Sárvári 2017a, 2017b, 2017c, 2017d).

Bei der Planung, Durchführung und Evaluierung spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle. Ihre gesprochene Sprache gilt im Unterricht für die wichtigste Inputquelle (ausführlicher dazu Sárvári 2019). Aufgrund dessen wird im Folgenden die Rolle der Lehrenden im frühen Fremdsprachenunterricht näher betrachtet.

2.2 Lehrende im Frühbeginn

Über welche zentralen Kompetenzen Sprachlehrende im Primarbereich in Ungarn am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollen, wird in den Ausbildungsanforderungen (8/2013. (I. 30.) EMMI *rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről*) [8/2013. (30.01.) Verordnung des Ministeriums für Humanressourcen (EMMI) über gemeinsame Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Leistungsanforderungen für jede Unterrichtsstunde] deklariert. Laut der ungarischen Verordnung sollten angehende Deutschlehrende am Ende ihrer Ausbildung Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1 haben und sowohl über unterrichtsbezogene als auch über übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen verfügen.

Es gibt aber auch maßgebende europäische Empfehlungen, wie beispielsweise das Europäische Profilastraster für Sprachlehrende oder die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen, die uns einen Ausblick nach Europa ermöglichen und weitere Anhaltspunkte liefern. Im Weiteren werden diese Dokumente kurz gesichtet.

Das Europäische Profilastraster für Sprachlehrende (EPR) der Europäischen Kommission (2013) empfiehlt der ungarischen Verordnung ähnliche Kompetenzbereiche mit dem Ziel, Sprachlehrende zu informieren und dabei zu unterstützen, ihre individuellen Stärken und Schwächen identifizieren zu können und sich weiterzuentwickeln (vgl. Europäische Kommission 2013: 5). Das EPR stellt in einer tabellarischen Übersicht zentrale Kompetenzen von Sprachlehrenden in der Form von Kann-Beschreibungen über sechs Entwicklungsphasen hinweg dar. Die Progression der Qualifikation und der Kompetenzen von Sprachlehrenden wird den Stufen 1.1 und 1.2, 2.1 und 2.2, 3.1 und 3.2 zugeordnet. Die Stufen beziehen sich auf folgende Kompetenzbereiche: Qualifikation/Erfahrung, Zentrale Lehrkompetenzen, Übergreifende Kompetenzen und Professionalisierung. Die übergreifenden Kompetenzbereiche werden in weitere Unterkategorien eingeteilt.

Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen wurden zuerst unter der Leitung von Breitung und Kirsch 1996 mit dem Ziel entwickelt, für das frühe Fremdsprachenlernen eine möglichst allgemeingültige curriculare Grundlage zu schaffen. Die vielen gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen, die technologischen Entwicklungen und die neuen Erkenntnisse der Lernpsychologie benötigten eine Neubearbeitung der Nürnberger Empfehlungen. Sie erschien 2010 und beschrieb das komplexe Bedingungsgefüge des frühen Fremdsprachenlernens aus aktueller Sicht. Das Autorenteam der Neubearbeitung hebt hervor, dass Lehrende im Primarbereich altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen sollen. Als Empfehlung wird auch formuliert, dass das sprachliche Repertoire der Lehrenden ausreichend sein sollte, um inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt sowie emotional angemessen über unterrichtsrelevante Themen kommunizieren zu können. Neben der Sprachvermittlung wird von den Sprachlehrenden auch die Rolle des Kulturvermittlers erwartet. Die Aufgabe der Sprachlehrenden besteht auch darin, die Kinder behutsam auch an die jeweilige neue Kultur heranzuführen. Dazu brauchen sie ein breites Kulturwissen und entsprechende interkulturelle Kompetenz (vgl. Widlok u.a. 2010: 16f.).

Aufgrund der Dokumentenanalyse lässt sich sagen, dass Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollen, eine große Vielfalt aufweisen. Die Lehrenden sind Schlüsselfiguren im Unterricht, denen auch eine Modellfunktion zukommt. Deshalb ist es von großer Bedeutung, welche Inhalte in welcher Form im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung angeboten werden. Die Schlüsselfunktion der Lehrenden ist auch mit der dritten Ecke des didaktischen Dreiecks, mit dem Lerngegenstand (Thema, Stoff, Inhalt) eng verbunden. Aufgabe der Lehrenden besteht nämlich darin, den Lerngegenstand so auszuwählen und zu gewichten, dass er einerseits der jeweiligen Zielgruppe gerecht ist, er andererseits in Übereinstimmung mit der eigenen Fach-

kompetenz mit Begeisterung und Engagement dargeboten werden kann. Im nächsten Teil wird thematisiert, was unter Lerngegenstand verstanden wird, und welcher Lerngegenstand für den Frühbeginn besonders geeignet ist.

2.3 Lerngegenstand im Frühbeginn

Die Überlegungen zum Lerngegenstand untersuchen die Unterrichtsinhalte, -gegenstände, -sachverhalte und -themen auf ihren didaktischen Gehalt. In diesem Teil werden deswegen Inhalte, Gegenstände, Sachverhalte und Themen erörtert, die für den Frühbeginn relevant sind.

Ich teile die Meinung des Autorenteams der Nürnberger Empfehlungen (Widlok u. a. 2010: 28f.), das behauptet, dass die Inhalte des frühen Fremdsprachenlernens das Weltbild ergänzen und differenzieren, das das Kind in der Erstsprache aufbaut oder bereits aufgebaut hat. Ähnlich wie beim Erstspracherwerb folgen die Inhalte im Frühbeginn einer semantischen und pragmatischen Progression und verzichten auf eine grammatische Progression. Sie sollen nicht nur den Interessen der Kinder entsprechen, sondern ihnen auch Spaß machen, ihre Gefühle ansprechen sowie ihre Fantasie und Kreativität fördern. Inhalte sollen möglichst anhand von einfachen authentischen Textsorten wie z. B. Reimen, Liedern, Sprüchen, Märchen und Geschichten vermittelt werden (vgl. Sárvári 2014b). Auch für Unterrichtszwecke verfasste Texte wie z. B. Lehrwerktexte sollen sich an authentischer Sprache und authentischen Textsorten orientieren.

Um fremdsprachliche Kompetenzen der Kinder zu entwickeln, benötigen sie Wortschatz und sprachliche Strukturen, die in ihr Lebensumfeld passen. Besonders empfehlenswert sind Themen aus der Alltags- und Kinderkultur wie z. B. Familie, Schule, Tiere, Hobbys, aber auch sachkundliche Themen, die neue Erfahrungen und Erkenntnisse über die Menschen und die Umwelt vermitteln. Um die Kultur des Zielsprachenlandes kennenzulernen, brauchen die Kinder auch Inhalte, die landeskundlich geprägte Themen, wie Sitten und Bräuche bearbeiten. Die Schulung der richtigen Aussprache und Intonation soll auch einen integralen Bestandteil des Lernangebots bilden.

Zu relevanten Inhalten gehören noch nonverbale Kommunikationsmittel wie z. B. Gestik, Mimik Körperhaltung, Körper- und Augenkontakt, weil durch ihre kulturelle Gebundenheit parasprachlichen Mitteln eine entscheidende Rolle beim Gelingen oder Misslingen der Kommunikation zukommt.

Lernmaterialien dienen neben der Lehrersprache auch als wichtige Inputquellen. Das Angebot an für Kinder konzipierten Lernmaterialien ist sehr reichhaltig. Jeder Lehrwerkverlag bietet DaF-Lehrwerke für Kinder. In Ungarn sind neben den regionalen DaF-Lehrwerken die überregionalen Lehrwerkfamilien von Hueber und Klett verbreitet. Neben den Lehrwerken steht das weltweit verwendete Material für frühes Deutsch das von den Mitarbeiterinnen des Goethe-Instituts Budapest, Edit Morvai und Bernadett Veress im Jahre 2010 entwickelte Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule“ zur Verfügung. Das Materialpaket war so erfolgreich, dass die Autorinnen weitere kindgemäße Module ausgearbeitet haben, die die Erweiterung bzw. Fortsetzung des Materialpakets ermöglichen. In den Modulen, die auch unabhängig vom Materialpaket eingesetzt werden können, werden Geschichten, Märchen und Lieder angeboten, die einerseits zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz der Kinder, andererseits zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit beitragen (vgl. Sárvári 2014b). Die Module, die Bildkarten, Aufgabenblätter und Bastelvorlagen sowie einen kleinschrittig erarbeiteten Unterrichtsentwurf (Modulbeschreibung) enthalten, sind kostenlos von der Homepage des Goethe-Instituts herunterzuladen (<https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin.html>).

Für Kinder geeignete Materialien wurden aber nicht nur in Ungarn entwickelt und erprobt. Ideen aus anderen Ländern (aus der Slowakei, aus Polen, aus Litauen), die Lehrende in ihrem frühen Deutschunterricht einsetzen können, befinden sich auf derselben Homepage. Die Ideen wie z. B. auf Deutsch experimentieren, mit dem Erzähltheater (Kamishibai) arbeiten, Deutsch

mit einer Filmreihe lernen, ein musikalisches Mitmachprojekt durchführen, basieren auf den neuesten methodisch-didaktischen Erkenntnisse und ermöglichen das spielerische, handlungsorientierte Deutschlernen im Frühbeginn.

3 Deutsch für Kinder in der Lehrerausbildung

In Ungarn werden Fremdsprachen in erster Linie von Fremdsprachenlehrenden unterrichtet. Sie werden an den Universitäten ausgebildet, wo sie Methoden zur Vermittlung von Fremdsprachen in der Sekundarstufe kennenlernen. Laut des Ungarischen Bildungsgesetzes dürfen sie aber in jeder Schulstufe, d. h. auch im Primarbereich Fremdsprachen unterrichten. Die fehlenden Kenntnisse und das fehlende Wissen können sie sich später im Rahmen von Lehrerfortbildungen aneignen, aber in den ersten sieben Jahren nach dem Abschluss des Studiums brauchen sie nicht an solchen Fortbildungen teilzunehmen. Deshalb bin ich der Meinung, dass angehende Fremdsprachenlehrende schon während ihrer Grundausbildung für dieses Spezialgebiet sensibilisiert werden müssen.

In meinen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen weise ich deshalb einerseits konsequent immer darauf hin, dass das kindliche Lernen Unterschiede zum Lernen von Jugendlichen und Erwachsenen aufweist. Andererseits wird am Ende der fachdidaktischen Ausbildung eine thematische Einheit dem Thema „Frühes Deutsch“ gewidmet. Abhängig von der Gruppengröße wird ein auf die Eigenarten des Frühbeginns zugeschnittenes Methodentraining in unterschiedlichen Arbeitsformen (SERA-Modell, Infomarkt, Stationenlernen) durchgeführt. Das SERA-Modell, wobei SERA für Simulation – Erfahrung – Reflexion – Anwendung steht (Klippel 2016, Legutke 1995, Linthout 2004, Sárvári 2018), ermöglicht das Eintauchen in die Eigenarten des Frühbeginns. In der Phase der Selbsterfahrung und Simulation versetzen sich die Studierenden in die Rolle der Kinder hinein und ich als kursleitende Person übernehme die Rolle der Lehrperson. Dieses „Rollenspiel“ trägt dazu bei, dass Studierende aus der Schülerperspektive einerseits Erfahrungen sammeln, andererseits das Verhalten der Lehrperson wahrnehmen. Dieser Phase folgt die Reflexion der in der Simulation gesammelten Erfahrungen. Sie zielt auf das Rekonstruieren und das Diskutieren des methodischen Vorgehens ab. An die Reflexionsphase wird der von Legutke (1995: 9) „Theorie-Injektion“ bezeichnete Schritt, d. h. die Theorie angeknüpft. Am Ende des SERA-Modells, in der Anwendungsphase, erarbeiten die Studierenden anhand des Gelernten in Kleingruppen etwas Konkretes.

Von einem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht mit Kindern ist das Singen nicht wegzudenken. Aus diesem Grund wird am Beispiel des Igel-Liedes gezeigt, wie das SERA-Modell in der Praxis funktioniert. Am Anfang der Simulation schlüpfen die Studierenden in die Schülerrolle, sie setzen eine imaginäre Schülermütze auf, und ich nehme die Lehrerrolle im frühen Deutschunterricht ein. Ich zeige ihnen einen Zaubersack und erkläre, dass sie durch Tasten rausfinden sollen, was im Sack ist. Die Lernenden ertasten mit geschlossenen Augen den Gegenstand in dem Zaubersack. Nachdem jeder das versteckte Ding getastet hat, nennen sie ihre Tipps. Am Ende zeige ich den kleinen Igel. Jeder darf den Igel noch einmal in die Hand nehmen und das Wort „Igel“ nachsprechen. Dann erkläre ich, dass dieser Igel noch sehr klein ist, und deshalb „Igelchen“ genannt wird. Auch dieses Wort wird mehrmals nachgesprochen. Anschließend bespreche ich mit den Lernenden, wie das Igelchen aussieht, was es frisst. Danach erzähle ich, dass sich das Igelchen auf den Weg macht und unterwegs ein Spiegelchen findet. Es merkt, dass im Spiegel ein anderer Igel zu sehen ist. Ich rege die Lernenden an, Paare zu bilden. Sie entscheiden, wer zuerst der Igel und wer der Spiegel ist, der die Bewegungen des Igels nachahmen muss. Die Paare stellen sich gegenüber, der Igel beginnt mit Bewegungen und der Spiegel ahmt diese zeitgleich nach. Ich erkläre die Spielregeln, indem ich meine Erklärun-

gen mit Gestik und Mimik begleite. Ich mache die Lernenden darauf aufmerksam, dass die Bewegungen langsam gemacht werden, damit der Spiegel sie nachvollziehen kann. Nach dem Spiel setzen sich die Lernenden im Kreis auf den Boden. Ich führe das Igel-Lied ein und begleite es mit Bewegung. Ich bitte die Lernenden, das Lied mitzusummen (evtl. teilweise auch mitzusprechen) und den Text pantomimisch zu begleiten. Am Ende der Simulation basteln wir einen kleinen Igel. Nachdem die Studierenden im Rollenspiel Erfahrungen gesammelt haben, steigen sie aus der Schülerrolle und ich aus der Lehrerrolle aus.

Wir rekonstruieren in der Reflexionsphase, was wir alles gemacht haben, wie wir das Lied erlernt haben. Die Schritte werden stichpunktartig an der Tafel festgehalten. Um die Reflexionskompetenz der Studierenden zu entwickeln, kommentieren sie die einzelnen Schritte: Was haben sie (weniger) gut gefunden, was war neu oder interessant für sie. Danach werden den einzelnen Schritten Lernziele zugeordnet. An dieser Stelle werden die nötigen Fachbegriffe eingeführt („Theorie-Injektion“), indem ich bei der fachgerechten Formulierung der Lernziele helfe und sie stichwortartig neben den Schritten festhalte. Das fertige Tafelbild wird für die Dokumentation fotografiert. In der Reflexionsphase wird auch darauf hingewiesen, dass die Studierenden mit C1-Kenntnissen in der Fremdsprache während der Simulation nicht authentisch Kinder mit anderen Voraussetzungen spielen können. Ich mache die Studierenden darauf aufmerksam, dass die Kinder oft in der Erstsprache oder nonverbal reagieren bzw. nur Ein-Wort-Antworten geben. Sie müssen verstehen, dass das in Ordnung ist, aber sie als Lehrperson weiterhin konsequent auf Deutsch zu ihnen sprechen sollen.

In der Anwendungsphase arbeiten die Studierenden in Kleingruppen und planen, wie sie nach dem kennengelernten Muster ein anderes Kinderlied bearbeiten würden. Die Gruppen führen ihre Ideen in einer anschließenden Simulation durch, die danach wieder reflektiert wird.

Sowohl beim Infomarkt, als auch beim Stationenlernen arbeiten die Studierenden in Kleingruppen. Sie wählen ein für den Frühbeginn relevantes Thema (Spracherwerb bei Kindern, für Kinder relevante Kompetenzen, Lernwege für Kinder, die Rolle der Lehrperson, für Kinder geeignete Lernmaterialien, die Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt), das sie für die anderen als Plakat, als interaktive Power-Point-Präsentation oder als Aufgaben fürs Stationenlernen präsentieren. Am Ende besprechen wir anhand der erarbeiteten Informationen im Plenum, was zu den Eigenarten des Frühbeginns gehört und erstellen zusammen ein ABC des Frühbeginns, indem die Studierenden jedem Buchstaben des deutschen Alphabets einen für den Frühbeginn relevanten Begriff zuordnen (z. B.: A wie authentische Texte, B wie Bewegung, C wie CLIL).

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden die wichtigsten Eigenarten des Frühbeginns erläutert. Das Thema ist von hoher Relevanz, weil in zahlreichen Ländern der Fremdsprachenunterricht für Kinder ein dynamischer, wachsender Sektor ist. Frühbeginn soll meiner Meinung nach als Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden, das andere, eigenständige Ziele verfolgt. Aus seiner Eigenart ergibt sich, dass Kinder andere Lernwege brauchen als Jugendliche oder Erwachsene. Aufgrund des didaktischen Dreiecks wurden die drei wichtigsten Unterrichtselemente (Lernende, Lehrperson und Lerngegenstand) mit besonderer Rücksicht auf den Frühbeginn beschrieben. Ich plädiere dafür, dass Lehrende, die diese Zielgruppe unterrichten, die Besonderheiten des Frühbeginns und die für Kinder geeigneten Lernwege schon während ihrer Grundausbildung kennenlernen sollten. Aus diesem Grund wurde ein von mir erprobtes Modell aus Szeged angeführt, wie angehende Lehrende für dieses Thema erfolgreich sensibilisiert werden können. An konkreten Beispielen wurde erläutert, wie mithilfe des sog.

SERA-Modells Studierende Selbsterfahrungen zum Thema Frühes Deutsch sammeln, wie sie das Erlebte reflektieren und später bei der eigenen Unterrichtsplanung anwenden.

Literaturverzeichnis

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [8/2013. (30.01.) Verordnung des Ministeriums für Humanressourcen (EMMI) über gemeinsame Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Leistungsanforderungen für jede Unterrichtsstunde] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (Letzter Zugriff: 22.11.2019)
- Behr, Ursula/Kierepka, Adelheid (2004): Zur Einschätzung von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht der Thüringer Grundschule. In: A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens, M. Reinfried (Hgg.) (2004): *Frühes Fremdsprachelernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. 111–117. Tübingen: Narr.
- Breitung, Horst/Kirsch, Dieter (1996): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. München: Goethe Institut.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (2008): *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 3., überarbeitete Auflage. Frankfurt / Main: Francke Verlag.
- Chighini, Patricia/Kirsch, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (2013): *Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende* (EPR): http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf (Letzter Zugriff: 09.11.2019)
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Herder, Johann Gottfried (1966): *Abhandlungen über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam.
- Klann-Delius, Gisela (2016): *Spracherwerb. Eine Einführung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Klippel, Friederike (2016): *Teaching Languages. Sprachen lehren* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). Münster: Waxmann.
- Legutke, Michael (1995): Vorwort. In: M. Legutke, B. Köhler, H. Bützer, Heike (Hgg.): *Handbuch für Spracharbeit 6/1. Fortbildung*. 1–22. München: Goethe-Institut.
- Linhout, Gisela (2004): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam und New York: Rodopi.
- Lundquist-Mog, Angelika/Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder*. (DLL = Deutsch Lehren Lernen® 8). München: Klett-Langenscheidt.
- Morvai, Edit/Veress, Bernadett (2010): *Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule*. Budapest: Goethe-Institut.
- Morvai, Edit/Veress, Bernadett (2011): *Deutschmodule für Kinder*. Budapest: Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin.html> (Letzter Zugriff: 22.11.2019)
- Piepho, Hans-Eberhard (1997): Brauchen Kinder eine Lernergrammatik zum Fremdsprachenerwerb? In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich*. 15/1997. 45.
- Sárvári, Tünde (2013): Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. In: 25 Jahre *DUFU* (= Deutschunterricht für Ungarn 25). 168–178.
- Sárvári, Tünde (2014a): A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegnyelvtanításban [Anwendungsmöglichkeiten des CLIL-Ansatzes im frühen DaF-Unterricht]. In: *Módszertani Közlemények*. 2/2014. 49–66.
- Sárvári, Tünde (2014b): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014*. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2014c): Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht. In: *Festschrift für Ilona Feld-Knapp*. (= *DUFU*. Deutschunterricht für Ungarn 26). 89–102.

- Sárvári, Tünde (2017a): A „tapintatos tesztelés” lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban [Möglichkeiten des „taktvollen Testens“ im frühen DaF-Unterricht]. In: J. Szabóné Papp (Hgg.): *Alkalmazott nyelvészeti közlemények. Interdiszciplináris tanulmányok.* 2/10. 88–103.
- Sárvári, Tünde (2017b): Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német, mint idegennyelv-oktatásban [Spielerische Aktivitäten als mögliche Formen des „taktvollen Testens“ im frühen DaF-Unterricht]. In: J. T. Karlovitz (Hgg.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből.* 327–334. Komárno: International Research Institute.
- Sárvári, Tünde (2017c): „Tükröm, tükröm” – Lehetséges értékelési módok a korai német mint idegennyelv-oktatásban [„Spieglein, Spieglein an der Wand“ – Kindgerechte Formen der Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt im frühen DaF-Unterricht]. In: *Módszertani közlemények.* 2017/4. 22–33.
- Sárvári, Tünde (2017d): „Verstehen wir uns gut?” A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének lehetséges eszközei [„Verstehen wir uns gut?” Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt im frühen DaF-Unterricht]. In: K. Károly, Z. Homonnay (Hgg.): *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben.* (Diszciplinák tanítása – a tanítás diszciplinái 5). 296–307. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Sárvári, Tünde (2018): Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai [Fremdsprachenlehrerausbildung einmal anders: Erste Erkenntnisse eines Pilotprojektes]. In: J. T. Karlovitz (Hgg.) *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből.* 261–268. Komárno: International Research Institute.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: *Kollokationen lernen.* (DUfU = Deutschunterricht für Ungarn 30). Sonderheft. 79–102.
- Schalk, Thomas (2010): Frühbeginn/frühes Fremdsprachenlernen. In: H. Barkowski, H-J. Krumm (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* 95. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): *Lehrerkompetenz und Unterrichtsplanung.* (DLL = Deutsch Lehren Lernen® 1). München: Klett-Langenscheidt.
- Schlüter, Norbert (2004): Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Englischunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens, M. Reinfried, Marcus (Hgg.): *Frühes Fremdsprachlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven.* 119–125. Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosmarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können.* Tübingen / Basel: Francke.
- Widlok, Beate/Petravić, Ana/Org, Helgi/Romcea, Rodica (2010): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen.* Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Annotation

Early start – A special area in foreign language teaching

Tünde Sárvári

Early start in education and teaching has become increasingly common and normal since the 1990s. Foreign language teaching for children is a mainly dynamic, growing sector in several countries. The aim of the present contribution is on the one hand to examine the most important characteristics of the early start of foreign language teaching. On the other hand it also presents a tested, practical and action-oriented model from Szeged, which makes it possible to sensitize teacher candidates for the early beginning of foreign language teaching and to make a kind of excursion into the world of this special field.

Keywords: early start, characteristics, learning pathways of the child, child-friendly materials, education and teaching

Dr. Tünde Sárvári PhD
SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet
Német és Német Nemzetiségi Tanszék
Hattyas utca 10
H 6725 Szeged
Ungarn
sarvari@jgypk.szte.hu