

Sachkunde im Vorschulalter

Baljak, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:907564>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-30**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Valentina Baljak

Sachkunde im Vorschulalter

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, ožujak 2022

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Student/ica:

U Zagrebu, _____

(potpis)

Universität Zagreb
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik
Studium für das Lehramt

Valentina Baljak

Sachkunde im Vorschulalter

Diplomarbeit

Mentorin: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, März 2022

Zahvala

Zahvaljujem se svojoj mentorici prof. dr. sc. Mariji Lütze-Miculinić na pomoći, savjetima i strpljenju pri izradi ovog diplomskog rada. Isto tako se zahvaljujem prof. Mireli Landsman Vinković na pomoći i na prenesenom znanju te savjetima koje mi je davala tijekom diplomskog studija. Veliko hvala i prof. Ani Kolar Ištuk na pomoći prilikom organizacije i provedbe nastave u dječjim vrtićima „Maleni talenti“ i „Dobro drvo“. I za kraj posebna zahvala ide mojoj obitelji. Hvala vam što ste mi bili potpora tijekom studiranja. Hvala što nikad niste prestali vjerovati u mene.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	2
2. Sprachen und Mehrsprachigkeit.....	4
3. Fremdsprachenunterricht.....	6
3.1. Fremdsprachenlernen	6
3.2. Überblick über die Methoden im Fremdsprachenunterricht	7
4. Frühes Fremdsprachenlernen	10
4.1. Beginn des Fremdsprachenlernens bei Kindern.....	10
4.2. Modellprojekte im frühen Fremdsprachenunterricht	11
4.3. <i>Critical period</i> oder „sensible Periode“	11
4.4. Einführung neuer Lernmodelle	12
4.5. Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens	14
5. CLIL.....	16
5.1. Methodisch-didaktische Prinzipien des CLIL-Ansatzes im Kindergarten.....	18
5.2. CLIL-Kommunikation	18
5.3. CLIL-Fachperson	19
6. TPR-Methode.....	21
6.1. Grundprinzipien von TPR.....	21
7. Lernen durch Bewegung	23
7.1. Tanzen und Sport beim Lernen.....	24
7.2. Authentizität des frühen Fremdsprachenunterrichts	25
7.2. Spiele im frühen Fremdsprachenunterricht.....	26
8. Lernen mit allen fünf Sinnen.....	27
9. Emotionen im frühen Fremdsprachenlernen.....	30
10. Praktischer Teil: Das Projekt <i>Mein Körper</i>	32
10.1. Projektbeschreibung.....	32
10.2. Ziel des Projekts.....	33
10.3. Verlauf des Projekts	35
10.4. Ergebnisse des Projekts.....	38
11. Fazit.....	39

Literaturverzeichnis

Internetquellen

Zusammenfassung

Anhang

1. Einführung

Sprachen sind etwas, was uns allen zur Verfügung steht. Jedem von uns ist mindestens eine Sprache in die Wiege gelegt worden. Ein Kind lernt eine Sprache, noch bevor es sich dessen bewusst ist. Wenn es in die Schule kommt, lernt es dieselbe Sprache wieder, jedoch aus einem anderen Blickwinkel. Manche Kinder wachsen in einem bilingualen Umfeld auf und lernen schon von klein auf mehrere Sprachen. Goethe sagte einmal: „Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch“.¹

Kinder lernen in lebensnahen Situationen mit allen Sinnen. Das Lernen erleben sie als Erfahren, Entdecken und Erforschen. Sie benötigen einen abwechslungsreichen Lernprozess, der Bewegung, Sinneswahrnehmungen und das Bewusstsein miteinander verbindet. Die Motivation ist im Lernprozess ein wichtiger Punkt, der die kindliche Neugier und den Forschungsdrang in den Mittelpunkt stellt. Kinder lernen gemeinsam und erleben, erforschen und verstehen die fremde Sprache. Diese Erfahrung fördert das Selbstbewusstsein des Kindes und wird zum Grundstein eines nachhaltigen Sprachenlernens. Die Intensität der individuellen Erfahrung ist von großer Bedeutung, wenn es um das gemeinsame Erwerben neuer Kenntnisse geht. Die Wirkung ist dauerhafter und umfasst alle Dimensionen des Lernens (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 13).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Sachkunde im Vorschulalter“. Da das Thema Sachkunde ein großes Spektrum an Themen umfasst, die nicht alle bearbeitet werden können, habe ich mich für das Thema „Mein Körper“ entschieden. In dieser Arbeit werden verschiedene Punkte des frühen Fremdsprachenlernens erwähnt. Deutsch als Fremdsprache setzt sich im Unterricht immer mehr durch und ist neben Englisch bei den Lernenden sehr begehrt. Der Deutschunterricht beginnt jedoch bei vielen erst in der Schule oder sogar erst bei der Arbeit. Ich werde in dieser Diplomarbeit darüber sprechen, wie wichtig es ist, dass das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter beginnen soll.

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist, den Beginn des frühen Fremdsprachenlernens zu beobachten und Erkenntnisse über seine Wichtigkeit zu gewinnen. Dies wird durch Methoden wie CLIL, TPR, Lernen durch Bewegung, Lernen mit allen fünf Sinnen und Lernen durch Emotionen erreicht. Im ersten Teil wird die Rede von dem Fremdsprachenunterricht sein, einschließlich des frühen Fremdsprachenunterrichts. Weiter folgt der zweite Teil mit den vorher aufgezählten

¹Anmerkung der Autorin: Obwohl ich mich auf Goethe referiere, wird dieses Sprichwort den unterschiedlichsten Autoren zugeschrieben, beginnend mit Aristoteles über Karl Marx, Lomonosov, Schopenhauer, Jan Amos Komenský (Johann Amos Comenius) bis zum tschechoslowakischen Präsidenten T. Masaryk. Dieses Sprichwort entspricht jedoch am ehesten dem Ausspruch „Quot linguas calles, tot homines vales“ von Karl dem V. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/2898/121.pdf?sequence=1> (Letzter Zugriff am 28.11.2021)

Methoden und deren Besonderheiten. Im letzten Teil spreche ich über das durchgeführte Projekt, in dem anhand von wirklichen Beispielen die Theorie bestätigt werden kann. Die Arbeit wird durch ein Fazit abgerundet, in dem noch einmal alle wichtigen Punkte zusammengefasst werden. Zu guter Letzt werden Anhänge wie Bilder und Unterrichtsentwürfe vorhanden sein.

2. Sprachen und Mehrsprachigkeit

Nach *Ethnologue* (Ethnologue, Stand 2021)² gibt es auf der Welt mehr als 7000 Sprachen. Die englische Sprache gilt seit Jahren schon als *Lingua franca*. Sie zählt als Nummer eins der meistgesprochenen Sprachen in der Welt, dicht gefolgt von Mandarin, Hindi, Spanisch und Arabisch.³ Deutsch platziert sich erst auf Platz 12 (Ethnologue, Stand 2021)⁴. In Australien, Großbritannien und den USA gilt Englisch als Amtssprache. Es gibt natürlich auch andere Länder und Gebiete, in denen sich die englische Sprache durch Migrationen verbreitet hat und sich fast als Landessprache eingenistet hat. In Europa beispielsweise lernt man in fast allen Ländern Englisch als erste Fremdsprache und in manchen Ländern als zweite Fremdsprache. Das Programm ist in jedem Land anders und wird im schulischen Kurrikulum vom Staat festgelegt.

Die Europäer haben gute sprachliche Kenntnisse. Der Kontinent bietet ein multikulturelles Zusammenleben auf engem Gebiet. Im Gegensatz zu Amerika sind die europäischen Länder viel kleiner und bieten aus diesem Grund einen größeren „Sprachsalat“. In vielen Ländern gibt es mehrere offizielle Sprachen, wie zum Beispiel in Luxemburg oder in der Schweiz. Hinzu kommen noch gemischte Ehen, in denen die Partner aus verschiedenen Ländern kommen und unterschiedliche Sprachen sprechen. So kann es sein, dass ein Kind neben seinen zwei Muttersprachen in einem Land noch mit einer dritten Sprache aufwächst und von klein auf multilingual erzogen wird. In Europa ist Mehrsprachigkeit der Normalfall:

„In einer Europäischen Union, die auf dem Motto „In Vielfalt geeint“ aufbaut, sind Sprachen der unmittelbarste Ausdruck unserer Kultur. Die sprachliche Vielfalt ist eine Realität, deren Achtung ein Grundwert der Europäischen Union ist. Gemäß Artikel 3 des Vertrags über die Europäische Union (EUV) achtet die Union „den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt“. In Artikel 165 Absatz 2 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) wird betont, dass die Tätigkeit der Union folgende Ziele hat: „Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten“, wobei die kulturelle und sprachliche Vielfalt in vollem Umfang geachtet werden soll (Artikel 165 Absatz 1 AEUV).“ [...] „In ihrem Beitrag zu dem am 17. November 2017 in Göteborg abgehaltenen Sozialgipfel erläuterte die Kommission das

²<https://www.ethnologue.com/> (Letzter Zugriff am 28.10.2021)

³Obwohl Englisch fast überall die meistgesprochene Sprache ist, führen sie andere Quellen doch nicht auf dem ersten Platz als weltweit meistgesprochene Sprache an. <https://www.alphatrad.de/aktuelles/weltweit-meistgesprochene-sprachen> (Letzter Zugriff am 23.02.2022)

⁴<https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200> (Letzter Zugriff am 06.01.2022)

Konzept eines „europäischen Bildungsraums“, in dem es bis 2025 „gängig ist, dass man neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen spricht“ (COM (2017) 673)“.⁵

Jeder Mensch spricht neben seiner Muttersprache mindestens noch eine Sprache (Riehl 2014: 10). In der Schweiz gibt es beispielsweise Städte, in denen alles zweisprachig beschriftet ist. Das beste Beispiel dafür wäre die Stadt Basel, die an Frankreich und Deutschland grenzt. Neben Deutsch und Französisch wird in Basel auch noch Englisch benutzt.

In Deutschland, Österreich, Luxemburg, Belgien, Liechtenstein und der Schweiz ist die deutsche Sprache die Landessprache. Von ungefähr 200 Millionen deutschsprechenden Menschen unterscheidet man in verschiedenen Sprechgruppen: Deutsch als Muttersprache, deutscher Migrationshintergrund, Deutsch als Fremdsprache, Angehörigkeit einer deutschsprachigen Minderheit und deutsche Muttersprachler im Ausland (Statista, Stand 2021)⁶. Im Vergleich zur Einwohnerzahl der aufgezählten Länder und zur Gesamtzahl aller deutschsprechenden Menschen kann man schließen, dass sehr viele Menschen in nicht deutschsprachigen Ländern Deutsch sprechen und lernen und diese Zahl immer wächst. Deshalb ist es sehr wichtig, dass der Deutschunterricht weiter gefördert wird.

Ein weiterer wichtiger Faktor der Verbreitung von Fremdsprachen in deutschsprachigen Ländern sind die hohen Migrationsraten. Englisch wird immer öfter im Alltag gebraucht, in der Schule und an der Arbeit. Durch Migration und zweisprachige Ehen sind mehr als 70% aller Haushalte auf der ganzen Welt mittlerweile bilingual (vgl. Müller 2003: 61).

⁵<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik>

⁶<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1119851/umfrage/deutschsprachige-menschen-weltweit/> (Letzter Zugriff am 28.10.2021)

3. Fremdsprachenunterricht

Heute kann man fast jede Weltsprache⁷ in der Schule lernen, sei es freiwillig oder obligatorisch. In Deutschland sowie in Frankreich lernt man überwiegend Englisch als erste Fremdsprache. In der Schweiz liegt die Entscheidung darüber, welche Sprachen in der Schule gelernt werden, in der Zuständigkeit der Kantone. In den deutschsprachigen Kantonen wird Englisch oder Französisch gelernt, in den französischsprachigen Kantonen lernen die Schülerinnen und Schüler Deutsch oder Englisch. In Kroatien andererseits lernen die Schüler größtenteils Englisch als erste Fremdsprache. Neben der ersten Fremdsprache gibt es eine zweite und sogar dritte Fremdsprache, die die Schüler als Pflichtfach oder Wahlfach in der Schule lernen. Neben Englisch können die Kinder auch Deutsch, Französisch oder Italienisch als erste Fremdsprache lernen (Lujčić, 2016: 105). Es gibt Schulen mit bilingualen Programmen, in denen die Hauptfächer in einer anderen Sprache unterrichtet werden anstatt in der Muttersprache (Lujčić, 2016: 113). Der Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von Land zu Land sowie die Methoden, die dabei eingesetzt werden. Darüber wird im folgenden Kapitel berichtet.

3.1. Fremdsprachenlernen

Rückblickend auf den eigenen Fremdsprachenunterricht können die meisten bestätigen, dass sie oft eine Fremdsprache in der traditionellen Methode des Sprachenlernens gelernt haben. Diese Methode stellt die Regeln und Strukturen einer Sprache in den Vordergrund. Vokabeln und komplette Sätze werden auswendig gelernt und somit wird die Aussprache geübt. Die Lehrperson steht im Mittelpunkt und entscheidet, was gelernt wird und in welcher Reihenfolge. Meistens folgen sie einem Lehrbuch, in welchem die Progression der Grammatik vorbestimmt ist. Beginnend mit einfachen Aufgaben und Übungen, steigert sich der Schwierigkeitsgrad und der Lerninhalt wird erweitert. Das Lernen bezieht sich auf grammatische Strukturen, Regeln der Wortbildung und der Aussprache. In den Lehrbüchern sind Texte und Materialien enthalten, die zur Vermittlung von Regeln dienen. Das sogenannte „formale Sprachenlernen“ führt in der Fremdsprachendidaktik bis in die 80-er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück und ist heute noch die Methode, die am meisten im Unterricht eingesetzt

⁷Den Begriff „Weltsprache“ benutzt man für Sprachen, die eine hohe Anzahl an Sprechern auf der Welt haben sowohl als Muttersprache wie auch als Fremdsprache. Es wird behauptet, dass es nur fünf Weltsprachen gibt: Englisch, Spanisch, Französisch, Arabisch und Portugiesisch. Nur diese Sprachen werden in Ländern auf verschiedenen Kontinenten als Amtssprache benutzt. <http://www.weltsprachen.net/> (Letzter Zugriff am 22.11.2021)

wird (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 9). Im Folgenden werden weitere Methoden aufgezählt, die einen großen Einfluss auf die heutigen Methoden hatten.

3.2. Überblick über die Methoden im Fremdsprachenunterricht

Methoden sind ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Um einen sinnvollen Überblick zu geben, werden in diesem Unterkapitel folgende Methoden näher beschrieben: die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM), die direkte Methode (DM), die audiolinguale Methode (ALM), die audiovisuelle Methode (AVM), die kommunikative Methode und die Kommunikative Didaktik (KD).

Im Fremdsprachenunterricht wurde im 19. Jahrhundert überwiegend die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) eingesetzt. Der Schwerpunkt lag auf der Vermittlung der Grammatik sowie deren praktischen Anwendung in einem Text. Bei der Übersetzung fremdsprachlicher Texte stand die Muttersprache im Vordergrund, was für das Erlernen der Fremdsprache nicht von Vorteil ist. Der Reformpädagoge Wilhelm Viëtor wandte kritisch ein, dass einzelne aneinandergereihte Wörter und Sätze keine Sprache bilden. Darüber hinaus kann das Interesse eines Lernenden nicht geweckt werden, indem man größtenteils Wörter und Regeln auswendig lernt (Viëtor in Neuner, Hunfeld 1993: 31).

Mit der Zeit setzten sich Viëtors Ideen durch und mündeten in eine neue Methode, die sogenannte Direkte Methode (DM). Die Muttersprache wurde dabei so gut wie komplett aus dem Unterricht gezogen und die Lernenden waren vollständig auf die Fremdsprache konzentriert. Die direkte Methode entwickelte sich nach der Veröffentlichung von Viëtors Schrift *Der Sprachunterricht muß umkehren* aus dem Jahr 1882 (Neuner, Hunfeld 1993: 33). Die mündliche Sprachbeherrschung sollte im Vordergrund stehen und die Grammatik induktiv (vom Beispiel zur Regel) gelernt werden. Die Lernenden sollten in die Fremdsprache wie in die Muttersprache hineinwachsen. „Naturgemäßes Lernen“ (Neuner, Hunfeld 1993: 35) wurde durch das Erproben von lebensnahen Situationen ermöglicht, in denen sich die Lernenden auf reale Alltagssituationen vorbereiten konnten.

An die Direkte Methode knüpfte um die Mitte des 20. Jahrhunderts die audiolinguale Methode (ALM) an, die in den USA entwickelt wurde. Der Ausdruck „audio-linguale Methode“ bedeutet ins Deutsche übersetzt „Hör-Sprech-Methode“ (Neuner, Hunfeld 1993: 45). Die Grammatik wurde in Alltagssituationen eingebettet und anschließend in einem Dialog präsentiert. Das Mündliche hatte großen Vorrang vor dem Schriftlichen, da die Lernenden zuerst mit Hören bzw. Sprechen und erst dann mit Lesen bzw. Schreiben konfrontiert wurden. Beim häufigen

Wiederholen der Sprachgewohnheiten eines Muttersprachlers entstand eine Authentizität von Sprachmustern, wobei die Muttersprache ausgeschlossen wurde.

Letztendlich entwickelte sich die audiolinguale Methode „visuell“ weiter und die neue Methode nannte man die audiovisuelle Methode (AVM). Die Bezeichnung der von Petar Guberina und Paul Rivenc in Frankreich entwickelten Methode kann aus dem Lateinischen ins Deutsche als „Hör-Seh-Methode“ übersetzt werden (Neuner, Hunfeld 1993: 65). Die Lernenden werden zuerst mit visuellen Hilfsmitteln konfrontiert und erst danach zum Sprechen gebeten, was eine andere Reihenfolge als in der audiolingualen Methode bedeuten würde. Was bei diesen Methoden jedoch trotzdem gleich bleibt ist die Wichtigkeit des Gesprochenen. Beide Methoden legen großen Wert auf einzelne Satzstrukturen, die die Lernenden im Unterricht aussprechen, noch bevor sie es schreiben können.

In der Absicht, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht mehr sprechen können, tendierten jüngere Lehrer zu offeneren Methoden, die sich viel mehr mit der alltäglichen Kommunikation beschäftigen. Viele Didaktiker und Methodiker erkennen, dass das Fremdsprachenlernen in authentischen, möglichst natürlichen Situationen für Lernende einen viel größeren Erfolg brachte, als das ständige „pauken“. Der große Nachteil des formalen Sprachunterrichts ist der Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten. Aus diesem Grund rückt die kommunikative Methode immer mehr in den Vordergrund. Die Sprache wird nicht als System mit grammatischen, syntaktischen, semantischen oder ähnlichen Strukturen verstanden, sondern als *kommunikatives Handeln*. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht versteht man die Methode als handlungsorientierten Ansatz, bei dem der Lernende eine kommunikative Aufgabe meistern muss. Die Grammatik wird nur als Mittel benutzt, um sich korrekt ausdrücken zu können. Die Lernenden werden ermuntert, selbst nach Informationen zu fragen (Tran, 2009: 17).

Anfang der 70-er Jahre kamen erstmals didaktische Überlegungen und Beiträge auf, die kommunikative Aspekte in Hinblick auf die soziale Beziehungsebene von Unterricht enthielten. Neue Sprachen lernt man nicht mehr wie die alten „Buchsprachen“, man lernt sie, damit man kommunizieren kann. Aus diesem Grund ändern sich die Ansätze und der Unterricht beruht auf Kommunikation. So entwickelten Schäfer (1976) und Schaller (1978) die Kommunikative Didaktik (KD). Die Methode passt sich jeder Gruppe von Lernenden als lernerbezogenes Konzept an (Tran, 2009: 18). Man versteht den Lehr- und Lernprozess als sozialen Prozess, wobei der Einfluss der Kommunikation das Bewusstsein von Individuen prägt. An dieser Stelle betont Popp, dass Didaktik ein offenes System ohne Anspruch auf absolute Gültigkeit ist (vgl. Popp 1976).

Die aufgezählten Methoden haben die Fremdsprachendidaktik auf unterschiedliche Weisen geprägt. Sie wurden im Laufe der Zeit nachgebessert und den Lernenden angepasst, da es äußerst wichtig ist, dass die Lernenden damit bessere Leistungen vorweisen. Nicht nur die Methoden sind beim Sprachenlernen wichtig, sondern auch der Zeitpunkt, in dem man eine Fremdsprache zu lernen beginnt. Die Fremdsprachendidaktik befasst sich unter anderem mit Begriffen wie die *Critical-Period-Hypothese* und die *sensible Periode*, mit Konzepten und Lernmodellen, welche im nächsten Kapitel behandelt werden.

4. Frühes Fremdsprachenlernen

Als frühes Fremdsprachenlernen bezeichnet man die Lernzeit bis zum Ende der Primarstufe. Im Kindergarten können die Kinder spielerisch Lernen und die Sprache auf eine natürliche Weise aufnehmen, da sie ein Teil ihres Alltags ist. Das Kind erforscht die Sprache mit allen fünf Sinnen, durch Bewegungen und einfache Anweisungen. In der Primarstufe lernen die Kinder eine Fremdsprache immer noch spielerisch, wobei sie zusätzlich zu schreiben und zu lesen beginnen. Im Weiteren werden alle Punkte aufgezählt, die einen großen Einfluss auf das frühe Sprachenlernen haben. Zuerst wird über den idealen Zeitpunkt des Lernbeginns gesprochen und die alten und neuen Lernmodelle, die im Unterricht eingesetzt werden. Am Ende des Kapitels werden die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens erwähnt und näher beschrieben.

4.1. Beginn des Fremdsprachenlernens bei Kindern

Eine sehr wichtige Frage in Bezug auf den frühen Fremdsprachenlernen ist, ab welchem Alter das Kind eine Sprache lernen sollte. Die Begründung für das frühe Fremdsprachenlernen war lange Zeit Lennebergs *Critical-Period-Hypothese* (1967). Es wurde angenommen, dass eine optimale Periode für den Erwerb einer Sprache existiert. Diese Hypothese besagt, dass das Gehirn schon von Geburt an mit den Jahren eine gewisse Formbarkeit verliert und im Alter von neun Jahren schon sämtliche Hirnfunktionen dauerhaft erreicht hat (Elsner, Wedewer, 2007: 10). Das Sprichwort: „Es ist nie zu früh!“ stimmt einerseits. Nach Pfitzer hat das Gehirn eines Kindes im vierten Lebensjahr schon den Reifungsgrad von 87% des Gehirns eines Erwachsenen erreicht. Das Gehirn differenziert funktional und lateralisiert anschließend. Das bedeutet, dass die linke Hemisphäre zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr Funktionen im Zusammenhang mit der Sprache übernimmt (Pfitzer 2006). Im Gegensatz zu Kindern haben Erwachsene eine andere Herangehensweise, da sie über ein gewisses Weltwissen verfügen. Sie können abstrakte Zusammenhänge verstehen und komplexe Grammatikeinheiten benutzen. Es kommt wieder darauf an, wann man mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnen soll und in welcher Intensität.

Man schließt daraus, dass man bis zum Beginn der Pubertät am besten eine Sprache aufnehmen kann, weil man die Grundsteine einer Fremdsprache zum richtigen Zeitpunkt gesetzt hat. Während des Spracherwerbs ist es wichtig, dass der Kontakt mit der Fremdsprache regelmäßig und authentisch ist. Darüber wird später in der Arbeit berichtet.

4.2. Modellprojekte im frühen Fremdsprachenunterricht

Nach Elsner und Wedewer gibt es verschiedene Modellprojekte in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen. Das erste Projekt entspricht einer sprachlichen Integration von ausländischen Kindern (Sprachförderung in Deutsch und in der Muttersprache). Das zweite Modell bezieht sich auf die Minderheitensprachen in gewissen Gebieten, die aufrechterhalten werden sollen. Ein Beispiel für dieses Modell ist die Vermittlung des Rätoromanischen in der Schweiz. Das dritte und letzte Modellprojekt wird als „Sprache als bereicherndes Bildungsgut“ (Elsner und Wedewer, 2007: 8) gesehen. Die Sprache sieht man nicht als Integration oder als das Erlernen einer Minderheitensprache, sondern regelrecht als Vermittlung einer Sprache als ein weiteres Bildungselement. Das frühe Fremdsprachenlernen im Vorschulalter sollte sich vom klassischen Fremdsprachenunterricht unterscheiden, da es sich dabei um einen schulisch-systematischen Unterricht handelt und die Programme an den städtischen Schulen vom Ministerium vorgeschrieben werden. Im Kindergarten sollten die Kinder spielerisch lernen, kreative und musische Elemente sollten auch einbezogen werden. Die Lernvoraussetzungen sollten auf methodischer Ebene den Kindern gerecht gemacht werden (Elsner, Wedewer, 2007: 8, 9). Die Kinder dürfen den Drang nicht spüren, diese Sprache erlernen zu müssen, sondern durch spielerische Art und Weise das Interesse der Kinder wecken und schon im frühen Alter die Grundsteine für eine Fremdsprache aufzustellen.

4.3. *Critical period* oder „sensible Periode“

Der Hirnforscher Manfred Spitzer benennt die *critical period* in *sensible Periode* oder *Tuning-Periode* um. „Während solchen Phasen ist das Erlernen bestimmter Sachverhalte oder Fähigkeiten besonders leicht und erschließt gleichsam einen bestimmten Raum für weiteres Lernen, der jedoch nicht völlig festgelegt ist“ (Spitzer 2002: 210). Das Motto „Je eher desto besser“ kommt auf jedes Individuum persönlich an. Das Alter spielt eine wichtige Rolle beim Erwerb einer Fremdsprache, ist aber keine Voraussetzung. Der Unterschied zwischen Jung und Alt widerspiegelt sich in mehreren Segmenten. Für Kinder ist es einfacher verschiedene Laute während des Hörens zu unterscheiden. Erwachsene wiederum können eine größere Menge an Wörtern in kurzer Zeit lernen. Für das frühe Sprachenlernen spricht auch die Tatsache, dass Kinder „einen Platz für die Fremdsprache schaffen können“, welchen sie später noch ausweiten

können. Als Erwachsenen wird es einfacher sein, diese Sprache auf vorbereitetem Terrain zu erweitern. Jüngere Lerner sind viel motivierter und sicherer als Erwachsene. Es besteht kein Grund für Angst und Scheu, einen Fehler zu machen. In der Literatur sind diese Termini als *willingness to take risks* und *tolerance ambiguity* (Elsner, Wedewer, 2007: S. 11) verzeichnet. Kinder merken sich gewisse Wörter in konkreten Situationen und wenn eine ähnliche Situation auftritt, verwenden sie das gespeicherte Wort und fügen ihrem gespeicherten Wort eine neue Gebrauchssituation hinzu. Es kommt jedoch oft vor, dass der Gebrauch eines Wortes in gewissen Situationen falsch ist und die Kinder dabei wieder etwas Neues lernen (Elsner, Wedewer, 2007: 12). Wie das Sprichwort schön sagt: „Aus Fehlern lernt man“. Was bei den Erwachsenen anders ist, wäre die Einstellung zum Sprachenlernen. Sie sehen das nicht als Spiel und Vergnügen, sondern meistens als eine Aufgabe oder Ziel an. Meistens ist der Wunsch, eine Fremdsprache zu erlernen, nicht oder fast nicht vorhanden und der Drang zum Spracherwerb ist eine Verpflichtung.

4.4. Einführung neuer Lernmodelle

Immer mehr Schulen führen schon in niedrigeren Klassen zwei Fremdsprachen in den Unterricht ein, wie beispielsweise die *Freie Waldorfschule*. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts sind in den *Freien Waldorfschulen* ab der 1. Klasse zwei Fremdsprachen fester Bestandteil des Schulprogramms, weil man damit die Verbundenheit zwischen Menschen und Völkern bewusst pflegt (vgl. Elsner 2007). Erst in den 60-er und 70-er Jahren debattierte man an regulären Grundschulen für den frühen Fremdsprachenunterricht. Der Europarat (1969) empfiehlt an die Mitgliedstaaten, „dass die wachsende politische, wirtschaftliche und kulturelle Verflechtung Europas den raschen, wirksamen Abbau der Sprachschranken erforderlich mache“ (Elsner 2007: 22).

In Kroatien lernt man schon ab der 1. Klasse der Grundschule eine Fremdsprache zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Ab der 5. Klasse der Grundschule lernen die Kinder die Fremdsprache drei Unterrichtsstunden pro Woche. Neben der ersten Fremdsprache können die Schüler noch eine zweite Fremdsprache als Wahlfach nehmen, welche sie ab der 4. Klasse zwei Unterrichtsstunden wöchentlich lernen. Nach der Grundschule können sie abgesehen vom Schultyp und dessen Programm weiterhin Sprachen lernen, als Beginner oder als Fortsetzende (Lujčić 2016: 112). In Kindergärten unterscheiden sich die Programme. Fast alle Kindergärten bieten Fremdsprachenprogramme an. Deutsch wird nicht in jedem Kindergarten gelernt, da die Anfrage nicht so hoch ist wie bei Englisch. Nach den Daten des Ministeriums für Forschung

und Bildung gab es im Schuljahr 2019/20 in den kroatischen Kindergärten 124 823 Kinder, wovon nur 473 Kinder (0,37%) den DaF Unterricht besuchten (Milačić 2021: 2). Die Kinder lernen täglich einzelne Aktivitäten in der Fremdsprache, spielen in der Fremdsprache und singen in der Fremdsprache. In privaten Kindergärten können die Kinder noch eine zusätzliche Fremdsprache als Wahlfach nehmen, welches sie zwei Unterrichtsstunden in der Woche lernen. In Deutschland gab es im Jahr 2014 1035 zweisprachige Kindergärten, was dreimal so viel wie 2004 ist. Da es in Deutschland viele Zuwanderer gibt und eine große Sprachenvielfalt herrscht, sind die Kindergärten heterogen. Das bezieht sich auf Inhalte und Methoden des sprachlichen Angebots.⁸ 2020 verdreifachte sich die Zahl der zweisprachigen Kitas in Deutschland wieder, was ein andauerndes Wachstum bestätigt.⁹

In den 80-er und 90-er Jahren wurde die oben genannte *Critical-period-Hypothese* angezweifelt und der frühe Fremdsprachenbeginn kam wieder zur Diskussion. Nach Zusammensetzung der europäischen Länder und der Forderung des Europarates in den 70-er und 80-er Jahren standen drei Modelle da: der zielorientierte *systematische Fremdsprachenunterricht* und das *Begegnungssprachkonzept*. Hinzu kommt das aus Kanada stammende *Immersionsmodell*. Die drei Modelle können als Grundsteine für die Entwicklung neuer Konzepte im frühen Fremdsprachenlernen dienen (Elsner, Wedewer, 2007: 14).

Beim *systematischen Fremdsprachenunterricht* steht der Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen im Mittelpunkt, beziehungsweise die sprachliche Progression steht im Vordergrund, während das *Begegnungskonzept* grundsätzlich die Förderung sprachlicher Sensibilität und die Begegnung mit anderen Kulturen in den Mittelpunkt stellt. Durch diese Methode kommuniziert man auf spielerische Weise und verschärft gleichzeitig den Blick auf die Muttersprache. Die Grundidee des Spracherwerbs basiert auf einer Sprache, mit der die Kinder in nahem Kontakt sind wie zum Beispiel die Landesgrenze, fremdsprachige Mitmenschen oder nur durch das Medium Werbung (Kessler 2007: 41). Das dritte Modell, genannt *Immersionsmodell*, wurde durch Unzufriedenheit der Ergebnisse im Fach Französisch, Kanadas zweiter Amtssprache, entwickelt. Die Grundidee lag darin, in die Sprache einzutauchen, wobei dem Lerner ein sogenanntes „Sprachbad“ geboten werden sollte, in dem nicht bewusst, sondern „nebenbei“ gelernt wird. Dieses Modell entspricht dem natürlichen Spracherwerb am meisten. Man unterscheidet zwischen *totaler Immersion* und *Teil-Immersion*, da es sich um den Anteil der Fremdsprache während dem Sprechen handelt. (vgl. Kessler 2007:

⁸<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/kin.html> (Letzter Zugriff am 08.11.2021)

⁹<https://www.fmks.eu/geschichte.html> (Letzter Zugriff am 10.11.2021)

46). Das *Immersionsmodell* schnitt am besten im Kindergarten in Form von *early immersion* ab, was Evaluationen aus Kanada belegen (vgl. Müller 2003: 66).

Es stellt sich die Frage, welches Konzept geeigneter war: das Begegnungssprachkonzept oder der systematische Unterricht. Ergebnisse der PISA und IGLU-Studien zeigten, dass sichtbare und prüfbare Ergebnisse des Unterrichts gefordert werden. Das Begegnungssprachkonzept und der systematische Unterricht entsprachen diesen Forderungen nicht, weswegen ein neues Konzept zustande kommen musste. Ende der 90-er Jahre entwickelte sich aus den beiden Konzepten das *Ergebnismodell*. Dieses Modell prägten gleichzeitig grundschulpädagogische Prinzipien auf der einen Seite und fremdsprachliche Zielsetzungen auf der anderen Seite. Neben der kulturellen Erziehung und der sprachlichen Progression wird im Fremdsprachlernen die Erzeugung einer „elementaren Kommunikationsfähigkeit zum Hauptziel“ (vgl. Elsner, Wedewer, 2007: 16).

Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, in Organisationen wie Kindergärten, die offener und spielerischer gestaltet sind, die Elemente des Begegnungssprachkonzeptes auszunutzen.

4.5. Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens

Im Jahre 2000 fasste Friederike Klippel 30 Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens als „ABC guten Unterrichts“ zusammen (Klippel, 2000). Einige davon werden hier aufgelistet. Das Prinzip der *Handlungsorientierung* im frühen Fremdsprachenlernen führt die Kinder in fast authentischen Situationen zum eigenwilligen Handeln. Die Kinder benötigen eine geräumige Zeit, um den sprachlichen Input zu bearbeiten und anschließend sprechen zu können (vgl. Elsner 2007: 49). Dieser Zeitraum wird als „silent period“¹⁰ (Krashen, 1985) bezeichnet. Die Kinder haben die Möglichkeit, anstatt sich mit Worten und Sätzen zu äußern, andere Ausdrucksweisen zu benutzen wie zum Beispiel TPR (Total physical response). Sie können non-verbal, mit ihren Gesten oder der Körpersprache reagieren (Asher 1977). *Ganzheitlichkeit* beschreibt das Prinzip der aktiven Teilnahme an einem einheitlichen Erlebnisprozess. Aktive Beteiligung an zusammengehörenden Erlebnisprozessen gibt dem Lerner ein Gesamtbild aller Einzelteile, die „erlebt“ werden sollten (Elsner 2007: 50). Dies bezieht sich auch auf die Gesamtheit des Menschen selbst. Die Kinder sollten alle Sinne einsetzen und mit ihrem ganzen Körper aktiv am Lernen teilnehmen können (Elsner, Wedewer, 2007: 27). Sie lernen am besten durch Spiel und Spaß. *Spielerisches Lernen* bietet den Kindern eine ausführliche Verwendung

¹⁰<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076806.pdf> S. 130 (Letzter Zugriff am 08.11.2021)

der Sprache ohne Leistungsdruck. Es findet implizit (unbewusst) statt und führt die Kinder dazu, mit ihrer Sprache entdeckend, forschend und experimentell umzugehen. Zu Beginn des frühen Fremdsprachenlernens ist es schwer, sich zu verständigen. Dazu können authentische Materialien wie Bilder, Fotos und Realia hilfreich sein, um ausreichende Quantität an *Anschaulichkeit* zu bieten. Was auch nicht fehlen darf, ist die *Methodenvielfalt*. Kinder haben eine begrenzte Konzentrationsspanne, weshalb es für Kindergartenkinder enorm wichtig ist, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und eine Vielfalt an verschiedenen Aktivitäten bieten zu können. Das regt nicht nur zur Teilnahme an, sondern erweitert weitläufig das Interesse und die Motivation des Kindes.

Die Europäische Union fordert seit den 90-er Jahren ihre Mitglieder auf, innovative Methoden anzuwenden, um den Fremdsprachenunterricht zu fördern und die erste Fremdsprache im jungen Alter zu vermitteln. In diesem Zusammenhang kommt der CLIL-Ansatz (CLIL= Content and Language Integrated Learning; auf Deutsch: Integriertes Sprachen- und Fachlernen) zur Sprache, der 1996 von David Marsh an der *Universität Jyväskylä* in Finnland entwickelt wurde und seit 25 Jahren in den Programmen der EU und des Europarats vorzufinden ist. CLIL zählt zu den Schwerpunkten der Fremdsprachendidaktik.¹¹

Das vorherige Kapitel setzt sich mit der Wichtigkeit des frühen Fremdsprachenlernens auseinander. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Erlernen einer Fremdsprache schon im Kindesalter stattfinden sollte, weil es eine positive Auswirkung auf das zukünftige Sprachenlernen hat. Das folgende Kapitel befasst sich mit einzelnen Methoden, die ich in meinem Projekt angewendet habe.

¹¹vgl. die Publikationen der Europäischen Kommission unter: https://ec.europa.eu/search/?queryText=CLIL&query_source=europa_default&filterSource=europa_default&swlang=en&more_options_language=en&more_options_f_formats=&more_options_date= (Letzter Zugriff am 08.11.2021).

5. CLIL

Die Bezeichnung *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) beschreibt das integrierte Lernen von Sprache und Inhalt. Die ersten CLIL-Ansätze wurden im Unterricht in der Sekundarstufe erprobt. Es wurde versucht, die Fremdsprache im Rahmen des Fachunterrichts praxisorientiert zu vermitteln. Der Fokus lag nicht nur auf dem Fachunterricht, sondern auch auf der Fremdsprache. Diese kommunikative Methode kann zwei Inhalte gleichzeitig in einer Fremdsprache vermitteln, wie zum Beispiel Geografie oder Biologie auf Deutsch. Beide Inhalte sind gleichbedeutend, weswegen man von einem „Doppelfokus“ sprechen kann (u. A. Haataja, K., 2004).

Die CLIL-Methode wurde besonders im *Immersionsunterricht* angewendet. Die Variante stammte ursprünglich aus Kanada und auf den Unterricht blickend, verläuft das integrierte Sprachenlernen 70% in einer Fremdsprache. Das Prinzip dieses Ansatzes lautet: „Schwimmen lernt nur, wer sich ins Wasser wagt“ - dazu passend ist der Ausdruck „Sprachbad“ (Sprache und Fachinhalte) (Haataja, 2013: 18), der oft zu diesem Ansatz Verwendung findet. Alle CLIL-Konzepte benötigen „Rettungsinseln“ und „Schwimmhilfen“, um erfolgreich zu sein. Fachliches und sprachliches Lernen wird durch angemessene Materialien gleichsam unterstützt, genau wie besondere Interaktionsmodelle und Verstehensgerüste für verschiedene Lerntypen (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 11).

Für den CLIL-Unterricht kommen Fächer mit einer großen Handlungsorientierung in Frage, wie zum Beispiel naturwissenschaftliche Fächer, in denen man Experimente und Medienprojekte durchführen kann. Diese Experimente und Projekte werden dann jeweils in einer Fremdsprache ausgeführt. Gleichzeitig können die Kinder zwei Sachen lernen: sie lernen z. B. das naturwissenschaftliche Fach und nebenbei noch eine Fremdsprache. Meistens konzentrieren sie sich nicht so genau auf die Sprache und lassen sich von ihr führen, indem sie ihre Konzentration dem Fach widmen. Dabei kommt es ganz unbewusst zur Entwicklung individueller Sprachlernstrategien. Die Kinder begegnen mit Hilfe von dieser Methode weiterführenden Fertigkeiten in der Fremdsprache, indem sie in natürlichen Situationen sprechen und damit ihre interkulturelle Handlungskompetenz entwickeln. Der CLIL-Ansatz regt das Selbstvertrauen der Kinder beim Sprachgebrauch an, vor allem derjenigen, die sich im formalen Sprachunterricht weniger gut zurechtgefunden haben. Die Spracherwerbsforschung hat nachgewiesen, dass Kinder höhere Kompetenzen in verbalen und nichtverbalen Problemlösungsstrategien, in kreativem Denken und im Sprachbewusstsein erzielen, wenn sie die Fremdsprache mit dem CLIL-Ansatz unter guten sozialen und emotionalen Bedingungen

lernen (Wode, H., 1999). Das integrierte Sprachenlernen wirkt sich auch auf den Gebrauch der Muttersprache positiv aus (Haataja, K., 2004).

Der Begriff CLIL betrifft die Zielsprache Englisch. Für das Lernen des Deutschen mit dem CLIL-Ansatz benutzt man den Begriff CLILiG (= CLIL in German). Seit mehr als 20 Jahren wird die Methode im Unterricht durchgeführt und somit kann der integrierte Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache Deutsch auch unter dem Terminus *CLIL* vorkommen. Die deutsche Sprache im Kontext des integrierten Sprach- und Fachlernens zeigt sich ebenso gut wie Englisch (Haataja, 2013: 3).

Der CLIL-Ansatz ist in Kindergärten und Vorschulen noch nicht richtig eingeführt und ausgebaut als Methodenvariante. Es gibt jedoch viele Kindergärten und Vorschulen, die mit der integrierten Fremdsprachenförderung arbeiten. Die moderne Frühpädagogik kommt dem CLIL-Ansatz sehr nahe und vertritt folgende Punkte:

- das Kind ist im Mittelpunkt mit seinen Ausgangsvoraussetzungen,
- das Kind ist der Akteur seiner eigenen Entwicklung,
- Kinder nehmen in sozial und emotional entspannten Situationen mehr durch Interaktion auf,
- die ko-konstruktive Begleitung und Stützung der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Kindes,
- Kommunizieren und Handeln steht auf dem ersten Platz,
- die integrierte Förderung von Weltwissen, kulturelle, soziale und kognitive Kompetenzen und Sprache,
- die Kinder lernen in einer inspirierenden, Kommunikation und Handlung auslösender Lernumgebung (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 13).

Junge Lerner haben gute Chancen im Kindergarten durch den CLIL-Ansatz und das natürliche Sprachenlernen lebensnah, ganzheitlich und vertraute Gegenstände und Handlungen mit einem reduzierten Wortschatz oder ohne Worte zu „begreifen“. Das Gehirn eines Kindes ist auf Spracherwerb eingestellt und hat viele Strategien zur Verfügung, eine Fremdsprache zu erwerben. Kinder probieren jeden Tag etwas Neues aus, sind neugierig und haben grundsätzlich keine Angst, einen Fehler zu machen. Wenn es aber auch Fehler gibt, können Lehrpersonen daraus etwas schließen. Die CLIL-Methode hat viele Vorteile im frühen Fremdsprachenlernen. Die Lehrperson hat die Freiheit, die Materialien selbst auszusuchen, wobei sie sie den Lernenden anpasst und somit die Inhalte am besten ausnutzt.

Weiter im Text folgen methodisch-didaktische Prinzipien des CLIL-Ansatzes sowie die von einer CLIL-Fachperson erforderlichen Fachkenntnisse.

5.1. Methodisch-didaktische Prinzipien des CLIL-Ansatzes im Kindergarten

Der Unterricht in der Schule ist nach einem lehrplanbezogenen fachdidaktischen Konzept gegliedert, weshalb man im Kindergarten entwicklungspsychologischen und frühpädagogischen Prinzipien folgen sollte. Geeignet dafür ist grundsätzlich alles, was den Kindern Spaß macht. Es sollte die Kinder neugierig machen, eine Herausforderung zum Denken und Handeln sein, und eine sinnliche Erfahrung und ein Erlebnis sein. Eine Studie zeigte, dass Drei- bis Fünfjährigen schon entwicklungspsychologische Voraussetzungen zu naturwissenschaftlichen Phänomenen angelegt sind (Hoppenstedt, Widlow, 2011: 14). Die neuen Programme der Kindergärten in Deutschland beschäftigen sich inzwischen mit naturwissenschaftlichen und technischen Phänomenen, da sie die Kinder auf verschiedene Weisen anregen möchten und ihre Kompetenzen individuell, sozial und lernmethodisch stärken wollen (vgl. Fthenakis, W. (hrsg.) u. a., 2009). Naturwissenschaftliche und technische Phänomene werden von der CLIL-Methode gefördert. Aktiv zu forschen, entdecken, konstruieren und bauen, erweckt bei den Kindern große Begeisterung, wobei sie nebenbei durch Motivation die handlungsbegleitende Fremdsprache lernen. Naturwissenschaftliche und technische Phänomene lassen sich einfach untersuchen, denn sie bleiben unverändert. Den Kindern macht es großen Spaß, interessante Themen im Kindergarten zu wiederholen, weil sie dabei ihre Kenntnisse zeigen können. CLIL-Module sollten im Kindergarten mit dem Alltag verbunden werden. Die Kinder sollten den Übergang ins Projektthema kaum spüren. Wenn das Thema mit beiden Sprachen gut in Verbindung gesetzt wird, ist der Lerneffekt in Mutter- und Fremdsprache intensiver (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 14).

5.2. CLIL-Kommunikation

Wie oben schon erwähnt, beginnt bei den Kindern das Lernen beim Hören. Es ist sehr wichtig, dass sie sich die Sprache intensiv anhören können und eine fließende Kommunikation stattfindet, damit das Gesagte wiedergegeben werden kann. So braucht der Erzieher¹²

¹²In diesem Beitrag gelten aus sprachökonomischen Gründen Formen wie Erzieher, Lehrer, Schüler u.ä. jeweils sowohl für männliche als auch für weibliche Formen.

Kenntnisse in Fremd- und Fachsprache, um die Lerninhalte der Fremdsprache fließend und überzeugend übertragen zu können. Die Kinder konzentrieren sich auf die Handlung und den Inhalt und vergessen dabei die Fremdsprache, die dann nebenbei aufgenommen wird. Obwohl der Erzieher während des Handelns mit den Kindern in der Fremdsprache kommuniziert, fokussieren sich die Kinder auf den Inhalt und bemerken dabei gar nicht, wie die Fremdsprache die ganze Situation begleitet. Kinder können selbst entscheiden, wenn sie an der Kommunikation teilnehmen wollen. Sie drücken sich meisten zu Beginn in ihrer Muttersprache aus, worauf der Erzieher die Ausdrücke in die Fremdsprache übersetzen sollte, damit die Kinder in Zukunft in der Fremdsprache antworten können. In diesen Situationen verbinden die Kinder Inhalt und Sprache.

Wichtig für den CLIL-Ansatz ist eine gute Vorbereitung und die Suche nach Inhalten wie zum Beispiel: Die Voraussetzung der (Alltags-)Erfahrungen und Kompetenzen, wie interessant und anschaulich die Inhalte sind, nötige Sprachmittel zur Verständigung und Förderung und Aktivitäten zur Anregung weiterer Anschlussaktivitäten. Der „typische“ Ablauf eines CLIL-Moduls im Kindergarten sollte ein konkretes Thema umfassen und nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Vorerst muss eine entspannte Atmosphäre geschaffen werden, um den Kindern das Interesse auf den Inhalt zu lenken. Herausfordernde Impulse leiten das Kind zu Aktivitäten und Handlungen, die sprachlich begleitet werden. Die Ergebnisse werden den Kindern sichtbar gemacht, indem sie wiederholen, was sie gelernt haben (in der Muttersprache). Im Nachhinein werden durch Anschlussaktivitäten wie Spiele, Lieder und Geschichten, die sprachlichen Mittel noch einmal wiederholt.

5.3. CLIL-Fachperson

Die Fachperson muss nicht nur über Fremdsprachen- und Fachkenntnisse verfügen, sie muss in einfachen Sätzen und angemessenem Tempo, klar und deutlich sprechen. Wenn eine Frage gestellt wird, ist die Benutzung von W-Fragen (Wer? Was? Wo? usw.) sehr hilfreich. Wichtige Wörter und Sätze sollten mehrmals wiederholt werden, um die Wichtigkeit zu deuten. Sehr angebracht sind die sogenannten *Chunks* oder ins Deutsche übersetzt „Brocken“ oder „Stücke“. Unter *Chunks* versteht man im Sprecherwerb gewisse Phrasen, die unanalysiert und unterschiedlicher Länge sind. Die Lernenden übernehmen die Ausdrücke in ihre Sprache auf, ohne konkrete grammatische oder semantische Hintergründe zu kennen, wie z. B.: „Mir geht's gut“ (Handwerker 2008). Die inhaltliche Erkenntnis und der Erwerb sprachlicher Mittel kann durch Lieder, Reime, Spiele und Geschichten unterstützt werden (Hoppenstedt, Widlok, 2011:

16). Im Kindergarten greifen die Facherzieher oft zu Handpuppen, die den Lernenden den Stoff näher bringen soll. Meistens ist das die gleiche Puppe, die sie in jeder Stunde begleitet. In den CLIL-Modulen führte man Experimente mit der Handpuppe *Hans Hase* durch, die schon viele aus anderen DaF-Angeboten kennen. Die Handpuppe führt neue Wörter und Handlungen in den Unterricht ein, baut eine Beziehung zwischen dem Stoff und den Lernenden, führt *Chunks* in den Unterricht ein und schafft eine abwechslungsreiche Lernsituation. Im CLIL-Ansatz regt die Handpuppe die Kinder zu problemlösenden Situationen an, provoziert Staunen und Erwartungen und fordert zu inhaltsreichen Aktivitäten heraus. Die Handpuppe lernt mit den Kindern mit und meistert gemeinsam mit ihnen mögliche Herausforderungen. Sie kann in allen einzelnen Lehreinheiten eingesetzt werden: bei der Einführung, bei der Wiederholung und beim Spielen.

Die sprachlichen Kompetenzen von einer Fachperson sind von großer Bedeutung. Sie sollte im Stande sein, fließend kommunizieren zu können und spontan in Situationen zu reagieren. Die CLIL-Methode kann auch von Fachpersonen mit geringerem Fremdsprachenwissen durchgeführt werden, wenn sie gut vorbereitet und durchgearbeitet ist. Der Unterricht hängt immer mit den Bedürfnissen und Ausgangskompetenzen der Kinder zusammen. Nicht nur die Kompetenzen der Kinder sollten ausgeweitet werden, sondern auch die der Fachperson. Sie sollte sich immer mehr zutrauen und die Begeisterung der Kinder im Umgang mit der Fremdsprache als Motivation sehen. Die Fachperson sollte eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache und Kultur vorweisen können. Der Handlung, Kommunikation und Lerngegenständen sollte viel Freude geschenkt werden, um den Grad der Motivation bei den Kindern zu erhöhen. Wenn die Kinder sehen, wie viel Spaß es den Erwachsenen macht, wird ihre Neugier geweckt und die Kinder empfinden die Begegnung mit der Fremdsprache als positiv. Unsicherheit, Langeweile und Angst sollten die Kinder nicht spüren. Es ist klar, dass nicht jeder Lerninhalt auch den Facherziehern Spaß macht, wobei es wichtig ist, professionell zu bleiben. Die CLIL-Module sollten mit dem ganzen Team durchgearbeitet werden. Zum Team zählen nicht nur die Erzieher, sondern auch die Eltern. Sie können ihren Beitrag leisten, indem sie neue Ideen bringen oder die Experimente zu Hause mit den Kindern wiederholen. Wenn die Eltern auch ein Teil des Projekts sind, verstärkt das die Methode noch mehr. Die größte Herausforderung ist, mit Hilfe von Körpersprache, Bildern, Gegenständen wiederholt Impulse für ein besseres Verstehen des Inhalts und der Handlung zu versenden, damit das Kind allein eine Beziehung zwischen dem Gesagten und dem Gezeigten schaffen und dem eine Bedeutung und Funktion geben kann (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 16).

6. TPR-Methode

Die Fremdsprachenlehrmethode *Total Physical Response* oder kurz *TPR* wurde von James J. Asher in den 1960-er Jahren an der *San Jose State University* in Kalifornien entwickelt. Asher behauptet, dass der Fremdsprachenunterricht gleichzeitig mit der Muttersprache gelernt werden kann. Kinder reagieren mit Gestik und Mimik auf direkte Anweisungen der Lehrperson, noch bevor sie sprechen lernen. Kinder, sowie auch Erwachsene, können eine Fremdsprache lernen, indem sie physisch auf Anweisungen in einer Fremdsprache antworten (Richards & Rodgers, 1999). Die TPR-Methode ist eine Art Gedächtnistraining. Je öfter man etwas wiederholt, desto sicherer bleibt es im Gedächtnis und man kann sich schneller daran erinnern. In der Praxis bedeutet das, dass die Wiederholung der neuen Sprache das Gedächtnis „memorabel“ macht (Katona, 1940). Asher ist der Meinung, dass die Methode eine stressfreie und spielerische Atmosphäre produziert und das Lernen stimuliert (Asher in Kuhar, 2018: 10).

Die TPR-Methode unterscheidet sich von anderen Ansätzen, da die Lernenden nicht sofort zu sprechen beginnen. Der Fokus ist am Anfang auf dem Hörverstehen (Larsen-Freeman, 2000). Der Lernende sollte die Fremdsprache erst verstehen lernen und erst später zu sprechen beginnen. Diese Lernvariante bestätigen Studien aus den 60-er und 70-er Jahren (Winitz, 1981). Genauso ist es auch beim Erstspracherwerb. Babys hören monatelang allen Geräuschen in ihrer Umgebung zu, bevor sie die ersten Worte spontan von sich geben.

6.1. Grundprinzipien von TPR

Das Grundprinzip dieser Methode ist, gleichzeitig eine Anweisung zu geben und sie auszuführen: „Komm her!“ „Steh auf!“ „Öffne das Fenster!“ „Gib mir das Buch!“. Der Lernende befolgt die Anweisung und wird zum Akteur. Kleine Kinder können Anweisungen in der Muttersprache schon recht früh befolgen, da sie die Sprache als undifferenzierte Lautfolge wahrnehmen. Nach einer gewissen Zeit lernt das Kind, mit einer Lautfolge eine Handlung oder einen Gegenstand zu verbinden und dem Ganzen einen Sinn zu geben. Das Kleinkind fühlt keinen Zwang und beginnt erst dann zu sprechen, wenn es dazu bereit ist (Asher, 1966).

Ashers Grundprinzipien bieten psychologisch gesehen ein einfaches Lernen. Durch einfache Anweisungen und simples Zuhören wird den Lernenden ermöglicht, sich sowohl gleichzeitig auf die Anweisung als auch auf die Sprache zu konzentrieren. Die Lernenden beginnen in einer stressfreien Lernatmosphäre zu sprechen, nachdem sie isolierte Lautbildprozesse (Bildung von Morphemen) erzielt haben.

Zu den Wörtern gehören Bewegungen. Sie geben eine unverzügliche Rückmeldung und Bestätigung. Der Lernende ist sich bewusst, dass er die Sprache verstanden hat und Anweisungen ausführen kann. Daraus erfolgt eine positive Reaktion auf das Gelernte und somit werden Emotionen freigesetzt.

Bei der TPR-Methode muss beachtet werden, dass die Sprachmaterialien sorgfältig ausgewählt werden. Die Aufforderungen und dazugehörigen Bewegungen müssen übereinstimmen, da sie ansonsten wenig Sinn haben würden. Der Wortschatz sollte nicht auf einmal, sondern Wort für Wort eingesetzt werden. Ganz wichtig ist auch, dass der Wortlaut und die Reihenfolge der Äußerungen immer gleich sind. Die Gegenstände in der Fremdsprache müssen im Raum vorhanden sein, damit die Einführung von TPR möglich ist. In gewissen Situationen sind Gegenstände zu abstrakt oder nicht greifbar und können deshalb durch Bilder oder Videos gezeigt werden. Durch konkrete Handlungen wie *zeigen, geben, holen, tauschen usw.* merken sich die Lernenden die gezeigten Objekte mit Hilfe von TPR. Wir unterscheiden zwischen drei Arten von TPR: *TPR mit dem Körper, mit Objekten und mit Bildern.*

Die TPR-Methode wird jedoch kritisiert. Sie umfasst einen beschränkten Wortschatz, der sich auf Nomen, Verben und Adverbien bezieht. Weitere grammatische Ausdrücke sind mit TPR nicht oder fast nicht möglich. Schüchterne Lerner können sich bei dieser Methode bloßgestellt fühlen, wenn sie sich in einer stressvollen Situation befinden und alle Blicke auf sie gerichtet sind. Die Kreativität wird mit dieser Methode auch beeinträchtigt, denn die Lernenden werden mit konkreten Anweisungen konfrontiert und haben keine Möglichkeit, sich zu entfalten (Asher, 1977).

Obwohl die TPR-Methode die Lernenden wie mechanische Figuren aussehen lässt, ist diese Methode gerade im Vorschulalter sehr geeignet. Von den Lernenden wird nicht gleich erwartet, dass sie korrekte Sätze bilden oder auf Fragen Antworten geben können. Die Lernenden befolgen die Anweisung der Lehrperson und lernen nebenbei unbewusst sprachliche Strukturen.

7. Lernen durch Bewegung

Im Unterschied zur Schule, bewegen sich die Kinder im Kindergarten viel mehr. Das kommt daher, dass die Kinder durch Bewegung gefördert werden. Dabei handelt es sich um eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindergemäße Förderung, die *Psychomotorik* genannt wird. In der *Psychomotorik* existieren verschiedene Methoden und Zielsetzungen. Sie beeinflussen systematisch die Bewegungen und versuchen, motorische, soziale und kognitive Lernprozesse zu verbessern. Nach Piaget wird „Lernen durch Bewegung“ im Wesentlichen als Motor der kognitiven Entwicklung eines Kindes gesehen. *Psychomotorik* wird als komplettes Konzept der Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung betrachtet, die über motorische Lernprozesse stattfindet. Mit diesem psychomotorischen Konzept unterscheidet sich die Erziehung von traditionellen Übungsangeboten. Sie erfolgt nicht durch Leistung, sondern durch Bewegung (Reuter, 2015: 1).

Lernziele werden immer vor dem Beginn der Planung festgelegt, da man die Handlungen und Aktivitäten in eine gewisse Richtung leiten muss. Grundsätzlich ist das Produkt „weniger“ wichtig als der Prozess. Der Inhalt sollte vielfältig und abwechslungsreich sein, einem bestimmten Thema gewidmet und flexibel planbar sein. Die Kinder sollen die Gelegenheit haben, sich die Umwelt ganzheitlich, körperlich-sinnlich anzueignen. Ihnen sollte ermöglicht werden, Neues zu entdecken, motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und verbessern, Bewegungsfreude, Neugierde und Bereitschaft zu Aktivitäten zu erhalten, Vertrauen in die eigenen motorischen Fähigkeiten zu geben, realistische Selbsteinschätzung zu ermöglichen und Sozialerlebnisse vermitteln zu können.

Neben der Psychomotorik spricht man auch von dem Begriff der „Körpererfahrung“ (Reuter, 2015: 2). Dabei werden alle erworbenen Erfahrungen während der Entwicklung mit dem eigenen Körper verstanden. Sie können einerseits bewusst oder unbewusst sein, andererseits verstandes- als auch gefühlsmäßig. Darunter zählt man Faktoren wie Beherrschung und bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers, Verständnis von Signalen, Selbstsicherheit, erleichterter Umgang mit anderen Menschen, realistischer Einsatz der eigenen Fähigkeiten u. a.

Im Laufe der Zeit veränderten sich die Bewegungs- und somit auch die Erfahrungsmöglichkeiten. Eine wichtige Rolle in der heutigen Bildung spielen die Medien. Die Digitalisierung hat viele Vorteile mit sich gebracht, jedoch beeinträchtigt sie gewisse Bewegungsmöglichkeiten. Spüren und Berühren als hautnahes Erleben von Situationen kommen immer seltener vor. Auf der Sinneshierarchie befindet sich ganz oben der optische

Sinn und Fernsinn. Der Mangel an Sensibilität des eigenen Körpers bekommt eine andere Bedeutung (Reuter, 2015: 2).

Neurowissenschaftler vertreten die Meinung, dass Lerninhalte, die mit Bewegung gelernt werden, längere Zeit im Gehirn sind und verknüpft bleiben. Effektiv lernen Kinder erst dann sprechen, wenn sie sich dazu bewegen und aktiv handeln. An deutschen Grundschulen vertreten sie das Motto: „Bewegung ist das Tor zum Leben“ und verbinden es mit dem Konzept der „bewegten Schule“ (Jakosz 2018: 52):

„Vor allem zwei Grundannahmen bestimmen dies Konzept: Zum einen wird angenommen, dass Lernen bloß effizient sein kann, wenn beide Gehirnhälften von Menschen in gleicher Weise aktiviert und dabei aufeinander bezogen werden. Hier greift es auf neurodidaktische Vorstellungen über ganzheitliches Lernen zurück, nach denen es darauf ankommt, beide Gehirnhemisphären in einem stets ausgewogenen Verhältnis zueinander in Lernaktivitäten zu versetzen. Zum zweiten geht es davon aus, dass solche Gehirnbalance vorzüglich dadurch erreicht werden kann, dass äußere körperliche Bewegungen angestellt werden. Dabei geht es aber nicht um irgendwelche körperlichen Bewegungen, sondern vor allem um solche, bei denen Arme und Beine von Lernenden Überkreuz-Bewegungen vollziehen. Man spricht auch vom Kreuzdiagonalmuster der Bewegungen“ (Peterßen 1999: 50).

Leopold-Mudrack (1998: 52) ist der Ansicht, dass Bewegung eine sehr wichtige Rolle in der Entwicklung des Kindes spielt. Man fördert dadurch die Einbildungskraft, Gefühlsregung und die kindliche Kreativität. Im Weiteren werden andere Punkte wie Tanzen, Sport und Spiele erwähnt, die die Bewegung im Unterricht fördern.

7.1. Tanzen und Sport beim Lernen

Das Tanzen ist im frühen Fremdsprachenunterricht sehr wichtig, es beansprucht den ganzen Menschen: Körper, Verstand und ganz wichtig – das Gemüt wird auch angesprochen. Das Tanzen verleiht eine Unterstützung der ganzheitlichen Bewegungserziehung und ist gleichzeitig eine Animation für Kinder.

Bewegung ist in erster Linie nicht der Gegenstand der Erfahrung, sondern das Medium, in dem das Kind Erfahrungen über Gegenstände und Objekte sammelt. Nach Piaget sind handlungsgebundene, materiale Erfahrungen die Voraussetzung der kognitiven Entwicklung und der Intelligenzentwicklung (Reuter, 2015: 5, 6).

Eine sehr wichtige Rolle spielt auch die Sozialerfahrung. Das Kind lernt im Sport nicht nur Fußball oder Basketball, sondern auch soziale Verhältnisweisen, wie Rücksichtnahme, Fairness, Vertrauen und Kooperation. Viele Kinder sind ängstlich und fühlen sich in der Gruppe viel wohler als allein. Sie können sich mit ihren Freunden bewegen und vergessen dabei, dass sie eigentlich lernen. Mangelndes Selbstwertgefühl kann durch Bewegungen gefördert und in gegenwärtigen gesellschaftlichen Normen gestärkt werden (Reuter, 2015: 7).

Für Kinder ist es sehr wichtig, Erfahrungen mit ihrem Körper zu sammeln. Bewegungen verbessern die Körperbeherrschung, besonders im psychischen Bereich. Es erscheint die Möglichkeit, ihre psychische Lebenswelt auszudrücken oder zu verändern. Kinder können jedoch mit ihrem Verhalten auffallen. Sie zeigen oft ein negatives Selbstkonzept und sind sich Misserfolge und Ablehnungen gewohnt. Ihre eigenen Fähigkeiten bewerten sie als negativ und Erfolge bezeichnen sie als „zufällig“. Das Kind muss daher erfahren, dass es selbst etwas bewirkt oder geschaffen hat. Der persönliche Erfolg kann von einem Kind verstanden werden, wenn das Vertrauen eines Erwachsenen durch positive Merkmale verstärkt wird (Reuter, 2015: 9).

7.2. Authentizität des frühen Fremdsprachenunterrichts

Wie oben schon erwähnt, zählt Authentizität zu den wesentlichen Forderungen der Fremdsprachendidaktik. Die eigentliche Nutzung authentischer Materialien sollte einen sinnvollen und lehrreichen Kontext schaffen und die Situation „echt“ wirken lassen. Im Kindergarten lernen Kinder ihre Muttersprache in einfachen sprachlichen Strukturen. Diese Materialien können auch im Fremdsprachenlernen verwendet werden. Nicht nur Authentizität wird durch Lieder und Reime vermittelt, es ermöglicht ganzheitliches, kindergemäßes Lernen, emotionale Beteiligung (gestisch-mimisch) und das kulturelle Lernen (Elsner, Wedewer, 2007: 33). Lieder dienen als Unterstützung während des Lernens. Sie werden gemeinsam im Kindergarten gesungen, wobei der Rhythmus einen sicheren Halt bietet. Immer wieder vorkommende Wörter und Reime können sich die Kinder schneller merken und wiedergeben. Taktvolle Rhythmen begleiten sie mit Händeklatschen und Bewegungen. Somit verbinden sie neue Vokabeln mit bedeutungsgebenden Bewegungen. *Action songs* oder Bewegungslieder sind dafür spezialisiert, Sprache und Bewegung miteinander zu verbinden (vgl. Klippel 2000: 196). Jedes Land verfügt über verschiedene Kinderlieder, die oft von den Kindern gesungen werden. Diese Lieder können sehr gut im Fremdsprachenunterricht angewendet werden, da es sich um einen begrenzten Wortschatz handelt. Die Lieder bieten ein interkulturelles Lernen zu

bestimmten Anlässen wie Festtagen oder Feiertagen, an denen Traditionslieder gesungen werden. Somit verbindet man traditionelle Anlässe eines Landes in der Fremdsprache und belebt den Unterricht.

7.2. Spiele im frühen Fremdsprachenunterricht

Spielerisches Lernen ist die Kernidee frühen Fremdsprachenlernens, dadurch dass Kinder unbewusst in ihren Freundeskreisen lernen und komplett involviert sind. Alle Sinne werden gleichzeitig benutzt und somit wird das Sprachenlernen erleichtert, denn Spiele regen zur Kommunikation an. Durch das Spielen wird auch das Sozialverhalten der Kinder gefördert. Während des Spielens erfolgt eine gewisse Kommunikation, die wiederum den Sprachgebrauch mit dem Spiel direkt in Verbindung setzt. Die Kinder erleben die Spiele in „echter“ Form und bereichern somit ihre kulturellen Kenntnisse. Sie verbinden fremde Spiele mit Spaß und erweitern ihr Interesse. Es gibt verschiedene Varianten von Spielen, die sich nach anderen Kriterien richten wie zum Beispiel: Geländespiele, Unterrichtsspiele, Würfelspiele, Puppenspiele, Gruppenspiele, Wahrnehmungsspiele, Bewegungsspiele, Simulationsspiele, Sprachspiele und viele mehr (Elsner, Wedewer, 2007: 38). Kinder lieben Spiele, weil meistens alle gleichzeitig mitmachen und alle daran Spaß haben. Die Regeln werden während des Spiels immer befolgt, obwohl das im Alltag nicht der Fall ist. Man verliert selten allein, was den Kindern auch Spaß machen kann. Gewinnen kann man jedes Mal etwas, ein ehrliches „Gut gemacht!“ oder „Bravo!“ der Lehrperson ist meistens der Hauptgewinn. Spiele sind für Kinder und Lehrpersonen eine perfekte Aktivität, da beide das erhalten, was sie möchten: Kinder können Spiele spielen und mit ihren Freunden Spaß haben, während die Lehrperson ihr Unterrichtsziel erreicht hat: die Kinder haben aktiv gespielt und dabei passiv gelernt.

Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass Kinder ihren Körper kennenlernen. Gezielte Bewegungsübungen von 5-10 Minuten erfordern eine große Menge an Konzentration und sollten deshalb in verschiedenen Unterrichtsteilen eingebettet sein. Die Übungen können dem Alter des Kindes angepasst werden. Wichtig dabei ist, dass das Kind ganzheitlich auf seinen Körper konzentriert ist und ihn wahrnimmt. Durch die Wahrnehmung des eigenen Körpers kommen die fünf Sinne ins Spiel. Mit jedem einzelnen Sinn erlebt das Kind seinen Körper auf eine andere Art und kann daraus ein Gesamtbild schaffen.

8. Lernen mit allen fünf Sinnen

Das menschliche Gehirn besitzt die Fähigkeit, mit Hilfe der fünf Hauptsinne Informationen zu verarbeiten und repräsentieren. Zu sehen, zu hören, zu fühlen, zu riechen und zu schmecken ermöglicht auf einer bewussten und sogleich auch unbewussten Ebene, Informationen zu verarbeiten. Die Sinne können als Kanäle repräsentiert werden, durch die der Mensch etwas wahrnimmt, lernt oder Verhaltensweisen entstehen (Schroeder, 2005).

Jeder Mensch besitzt einen eigenen Wahrnehmungs- bzw. Lernstil, mit dem die Aufnahme von Informationen und die Verarbeitung von Erfahrungen erfolgt. Es ist sehr wichtig, dass dieser eigene Stil, die sogenannte *Individualität im Lernprozess*, berücksichtigt wird, weil das Wohlbefinden oder der psychologische Zustand eines Lernenden beeinträchtigt werden könnte. Ein angstfreies, entspanntes Klima ist die Garantie eines erfolgreichen Lernens, wenn das Lernen unter Aktivierung aller Sinne berücksichtigt wird. Diesbezüglich wurden im letzten Jahrzehnt viele Studien der Gehirnforschung durchgeführt, die zeigten, dass multisensorisches Lernen und Lehren mit Einbeziehung von *Körper, Geist und Seele* bedeutend für den Lernerfolg sind. Das betrifft jeden Lernenden in jedem Alter und jeder Fachrichtung (Eccles, 1989).

Der bulgarische Hypnosearzt und Lernforscher Georgi Lozanov entwickelte mit Einbezug der menschlichen Sinne die Methode der *Suggestopädie*. Sie versucht, eine Form von ganzheitlichem Lehren und Lernen umzusetzen, die den ganzen Körper anspricht. Der Intellekt, das Gefühl und die Kreativität werden gefördert. Eine ästhetische, anregungsreiche Lernumgebung und mehrkanalige Wissensvermittlung regt die Sinne eines Menschen an und zieht den menschlichen Körper auf verschiedene Weisen in den Lernprozess ein (Schroeder, 2005: 9).

Diesbezüglich belegen Fakten aus der Gehirnforschung, dass der Mensch nicht nur das wahrnimmt, worauf seine Aufmerksamkeit gerichtet ist, sondern alles, was um uns herum geschieht, bzw. existiert. Lozanov ist der Meinung, dass die sogenannten *peripheren Stimuli* oder *peripheren Reize* direkt über die bewusste Wahrnehmung ins Langzeitgedächtnis gehen. Diese Stimuli dienen dem Menschen zum Lernen und prägen die Atmosphäre der Lernumgebung (Lozanov, 1978).

Hier ist außerdem der Gedanke aufzugreifen, dass der Mensch die Lernumgebung auch verändern kann. Gut wäre etwas hinzuzufügen, was helfen könnte oder zu entfernen, was während dem Lernen stören könnte. Ein gutes Beispiel dafür ist Musik. Jedem Menschen ist die Wirkung von Musik auf unsere Stimmungen, unser Verhalten und unser Fühlen durchaus bekannt. Es muss nicht das Lieblingslied oder die Lieblingsgruppe aus der Jugend, eine Melodie

aus unserem Lieblingsfilm oder ein klassisches Konzert sein – Musik regt unseren Bewusstseinszustand in vielfältiger Weise an. Somit kann Musik in der Lernphase eingesetzt werden. Ungeeignete Musik kann den Lerner beim Lernen ablenken (Schroeder, 2005: 29).

Musik eignet sich im Unterricht sehr, wenn man die Lernenden begrüßen und einstimmen möchte. Ruhig fließende und heitere Musik dient als Förderung seelischer Harmonie und Einstimmung auf den Unterricht. Der Einsatz von Musik beugt Ermüdungserscheinungen im Unterricht vor und mildert Anspannung, Ängstlichkeit oder Aggressivität vor. Die Unterstützung der Herstellung und Aufrechterhaltung eines entspannten Zustandes ermöglichen eine größere Aufnahmefähigkeit, da ein direkter Zugang zum Unterbewusstsein besteht und so die Lernstoffspeicherung dauerhaft unterstützt wird.

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist eine Werkstatt als „reiche“ Lernumgebung, „in deren Zentrum forschendes, praktisches, eigenaktives und kooperatives Lernen sowie Lernen durch eigene Erfahrung stehen“ (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 20). Das vorschulische Lernen bringt den Kindern Neugierde, die durch Herausforderungen Spaß macht. Naturwissenschaftliche Phänomene sind eine Förderung für methodische Fähigkeiten und wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen.

Eine Werkstatt für die Sinne (Hoppenstedt, Widlok, 2011) eignet sich für verschiedene CLIL-Module. Die Kinder lernen mit allen fünf Sinnen zu verstehen und wiederholen inhaltliche Bezugspunkte durch unterschiedliche Aktivitäten. Als sprachliches Ziel stellt sich die bewusste Erfahrung, gemeinsam komplexe Vorgänge in der Fremdsprache zu verstehen und Spaß zu haben. Das Kind lernt am besten, wenn alle Sinne angeregt werden und es die Sprache mit dem ganzen Körper „spüren“ kann. In der Sinneswerkstatt können die Kinder in einer Fremdsprache bspw. Deutsch, ihr Basiswissen in der Muttersprache wiederholen und erweitern. Indem sie sich mit Alltagsgegenständen beschäftigen, erweitern sie ihren Wortschatz in der deutschen Sprache. Die Kinder hören, verstehen und erwerben im Umgang mit den Gegenständen und lernen im Unbewusstsein die Struktur und Wortbildung der Zielsprache. Strategisch arbeiten sie nach und nach an der eigenen Wortbildung und nehmen automatisch Regeln für die Wortbildung auf. Dadurch kommt es zur Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 20).

In der Sinneswerkstatt müssen die naturwissenschaftlichen Phänomene gut durchgearbeitet werden, damit die Fachperson im Umgang mit dem Lerngegenstand sicher ist. Die Grundidee ist, den „Forschungsgegenstand“ auszuwählen und thematisch einzugrenzen. Das Lernziel muss im Voraus festgelegt werden, damit man durch eine geplante Umsetzungs- und Kommunikationsstrategie zum Ziel kommt. Das sprachliche Material hängt von den

Vorkenntnissen und Erfahrungen der Kinder ab. Schlüsselwörter dienen als Hilfsmittel in der Kommunikation in der Fremdsprache. Ganz hilfreich sind in diesem Gebiet die erwähnten *Chunks*. Die ganze Handlung inhaltlich und sprachlich genau zu skizzieren, ermöglicht der Fachperson sich in gewissen Situationen auf die Kommunikation mit den Kindern zu konzentrieren. Durch alternative Experimente und spielerische Aktivitäten vertiefen sich die Kinder intensiv in den Lernprozess (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 21).

Als Eingangsrepertoire jedes DaF-Konzeptes im Kindergarten oder der Vorschule sollte das Thema „Mein Körper“ durchgeführt werden, wenn man sich mit CLIL-Sprachmodulen in einer Sinneswerkstatt beschäftigt (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 20).

Das Projekt Deutsch-als-Fremdsprache nach dem CLIL-Ansatz mit den Sinnen zu verbinden, zeigt sich sehr gut im Kindergarten und in der Vorschule. Wie schon mehrmals erwähnt, beginnt das Lernen mit dem Hören und wird weiterhin mit dem Sehen und Spüren weiter erarbeitet. Die Neugierde wird auf den eigenen Körper gelenkt, erweitert das naturwissenschaftliche Verständnis und führt weiter zu handlungsfolgenden Aktivitäten. Ohne die Sinne könnten Lernende nichts fühlen oder erleben, erforschen oder entdecken, geschweige denn etwas lernen. Die Sinne ermöglichen ein ganzheitliches Lernen: es geschieht aktiv und sinnlich erfahrbar. Sinneserfahrungen ermöglichen autodidaktisches Lernen, wecken Neugierde und erregen Aufmerksamkeit. Sinne müssen nicht mit Worten verstanden werden, denn Wahrnehmungen, Entdeckungen und Erfahrungen sind intuitiv, unmittelbar und intensiv (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 19).

9. Emotionen im frühen Fremdsprachenlernen

Der Mensch lernt immer im Zusammenhang mit Emotionen. Er ist sich dessen nicht immer bewusst (meistens gar nicht). Man verbindet einen Lerninhalt mit einer gewissen Emotion, die man in diesem Zeitpunkt gespürt hat. Aus diesem Grund sind viele Faktoren von großer Bedeutung, beginnend mit der Lehrperson. Ihre Aufgabe ist es, positiv und fröhlich aufzutreten, und den Unterricht genauso zu gestalten. Die Materialien sollten alters- und zeitgemäß vorbereitet sein. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, zuerst das Interesse eines Kindes zu wecken. Durch die Motivation der Lehrperson werden bei den Kinder Emotionen freigesetzt, die sie später in Bezug zum Gelernten immer wieder spüren. Nach Sprachpsychologin Leopold-Mudrack (1998: 57) werden Dinge, die von Emotionen begleitet werden, besser im Hirn abgespeichert, als bloß abstrakte Wörter ohne konkreten Kontext oder Zusammenhang. Der Lerner empfindet Emotionen nicht nur dem Lernstoff gegenüber, sondern auch der Umgebung. Er empfindet Emotionen dem Lehrer, dem Stoff, seinen Mitlernenden und der Situation gegenüber. Emotionen helfen dabei, Lernfreude zu erzeugen, die durch Motivation, Aufmerksamkeit, das Behalten und die Kreativität beim frühen Fremdsprachenlernen fördern.

Ein Projekt zum Thema Emotionen wurde in Polen in zwei Kindergärten und an einer Grundschule durchgeführt. In allen Gruppen wurden während vier bis fünf Unterrichtsstunden fünf narrative Texte bearbeitet: *Rübenziehen*; *Die kleine Raupe Nimmersatt*; *In einem dunklen, dunklen Wald*; *Kim und eine kleine Hexe*; *Die drei kleinen Schweinchen*, wobei Handpuppen, visuelle Materialien wie Bilder, Arbeitsblätter, Gestik und Mimik eingesetzt wurden. Mit dem Forschungsprojekt wollte man erproben, ob die Kinder nach dem Unterricht fähig wären, die Geschichten relativ gut verstehen zu können und ob es möglich sei, auf längere Zeitdauer die fremdsprachlichen Aussagen und Strukturen richtig zu verarbeiten.¹³

Der narrative Ansatz bildet bei Kindergartenkindern authentische Kommunikationssituationen, die den sprachlichen Input in besserem Maße aufnimmt und verarbeitet. Die Kinder entwickeln dadurch positive Emotionen, die weiter ein positives Lernklima und somit ein Lernen ohne

¹³95 Kinder nehmen an insgesamt 38 Unterrichtsstunden von je 35 – 45 Minuten. Die Kindergartenkinder haben eine geringere Konzentrationsfähigkeit als die Schulkinder, weshalb deren Unterrichtsstunden kürzer dauerten. Die Schulkinder hatten wöchentlich Blockstunden von je zwei Unterrichtsstunden. Durch verschiedene Messinstrumente wie Multiple-Choice-Verfahren, Total-Physical-Response-Methode und Sätze zu Bildern, ergab das Projekt, das durch das polnische Ministerium für Hochschulwesen und Wissenschaft finanziell unterstützt wurde, um zu ermitteln, wie effektiv das Fremdsprachenlernen im Kindergarten und Primarbereich unter Einsatz des narrativen Ansatzes sein kann: „Im Rahmen des Sprachunterrichts war immer wieder zu bemerken, dass der narrative Ansatz die Motivation und Kreativität aller Kindergruppen weckte sowie ihre Selbstwirksamkeit beeinflusste. Dies war zum großen Teil dadurch möglich, dass die Märchen einen besonders starken Anreiz zur Sprachverarbeitung gaben. Die präsentierten Inhalte, aber auch die lockere Lernatmosphäre sowie die spezifischen Ausdrucksmittel, darunter Reime, Alliterationen und zahlreiche Textwiederholungen sowie gestaltendes Erzählen halfen den Kindern, den Lernstoff direkt über die Fremdsprache zu erschließen und sich diese dauerhaft anzueignen“ (Jakosz 2018: 60).

Sprechhemmungen ermöglicht. Die angenehme Lernatmosphäre trägt dazu bei, dass Kindergartenkinder dauerhaft bereit sind, die Fremdsprache weiter zu lernen (Jakosz 2018: 63, 64).

Das Hauptziel des frühen Fremdsprachenlernens ist auf jeden Fall, die Kinder zu motivieren, die Freude am Lernen zu wecken und die Motivation über einen längeren Zeitraum zu erhalten (Legutke u. A. 2013: 291). Die Lehrenden erhoffen sich, den Kindern durch den Unterricht Selbstvertrauen zu schenken und mögliche emotionale Hemmungen abzuarbeiten. Das Kind sucht nach Integration, indem es sich beim Erlernen einer Sprache wiederfindet, sozusagen „wohl fühlt“ und damit weitermachen möchte. Genau das ist ausschlaggebend im frühen Fremdsprachenunterricht. Es ist verständlich, dass ein Kind mit geringeren emotionalen Hemmungen ein besseres Ergebnis erzielt als ein Kind mit größeren.

„Negative Emotionen, wie etwa Hoffnungslosigkeit oder Langeweile, besonders bei mehrfach erlebtem Misserfolg, machen jedes weitere effiziente Lernen unmöglich. Dagegen Emotionen positiver Art, wie etwa Freude, Lust, Spaß, Stolz, Erfolgsgefühl, fördern eine kreative Informationsverarbeitung, flüssigeres, kreativeres, besseres Erinnern und schnelleres Problemlösen“ (Iluk 2006: 276).

Daher ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht immer darauf zu achten, dass bei Lernenden positive Emotionen geweckt werden. In einem vertrauensvollen Lernklima mit lebendig dargestellten Lerninhalten, können die Kinder den Unterricht emotional erleben und sich mit der Sprache unbewusst, aber positiv auseinandersetzen. Der Unterricht sollte eine Motivation sein, um etwas Neues auszuprobieren und davor keine Angst zu haben. Kinder sind zu klein, um sich selbst von negativen Emotionen zu lösen und sie zu neutralisieren. Sie sind sich ihrer kognitiven Leistungen bewusst, wissen aber nicht, wie sie den Einfluss negativer Gefühle bekämpfen können (Iluk 2006: 276).

Die ersten Kapitel widmeten sich der terminologischen Klärung. Darauf aufbauend wird im nächsten, praktischen Kapitel untersucht, ob die durchgeführten Methoden im Unterricht gute Leistungen und Ergebnisse vorweisen.

10. Praktischer Teil: Das Projekt *Mein Körper*

10.1. Projektbeschreibung

Die Idee zu diesem Projekt kam mir während des Unterrichts im Kindergarten. Da die Kinder sehr lernmotiviert sind und die deutsche Sprache lieben, kam diese Gelegenheit wie gewünscht. Für dieses Projekt wählte ich zwei private Kindergärten in Zagreb, die Kindergärten *Maleni talenti* und *Dobro drvo*, in denen ich schon seit drei Jahren tätig bin

Der Kindergarten *Maleni talenti* befindet sich auf Slavujevac in der Oberstadt von Zagreb. Das Haus ist vierstöckig und verfügt über eine Menge an Angeboten. Für die Deutschstunde wird immer ein Teil des obersten (für die Sechsjährigen) oder untersten Stockwerks (für die Drei- bis Fünfjährigen) benutzt. In diesen Räumen werden auch die Deutschhefte der Kinder aufbewahrt. Der untere Raum ist mit einer großen Leinwand und einem Beamer ausgestattet. So wird die Videoübertragung auf einer größeren Leinwand gezeigt und die Kinder fühlen sich wie in einem Kino.

Der Kindergarten *Dobro drvo* befindet sich in der Unterstadt von Zagreb. Den Kindergarten besuchen ca. 50 Kinder, wovon 18 Deutsch lernen. Der Kindergarten verfügt über zwei Etagen. Im Untergeschoss ist ein großer Aktivitätsraum, wo die Kinder ungestört ihre täglichen Aktivitäten haben. Die Kinder können wie im oben erwähnten Kindergarten Deutsch als zusätzliche Aktivität wählen. Die Gruppen sind etwas kleiner als im oben erwähnten Kindergarten.

Die Gruppen im Kindergarten *Maleni talenti* zählen ca. 13-15 Kinder je nach Stunde. Die ältere Gruppe ist eine sehr große aber äußerst gut funktionierende Gruppe. Die Kinder lernen schnell und sind sehr motiviert. Viele der Kinder lernen schon seit einem oder zwei Jahren Deutsch und haben das Thema Körperteile schon durchgemacht. Zu diesen Gruppen stoßen immer neue Kinder dazu und finden sehr schnell Anschluss, weil sie sich von der „Lernwelle“ einfach mitreißen lassen. Die jüngere Gruppe ist gleich groß. Das Wissen der Kinder überrascht, da es sich um sehr kleine Kinder handelt. In beiden Gruppen merkt man, dass es viel mehr Mädchen gibt als Jungen.

Die Gruppen in *Dobro drvo* sind etwas kleiner als im oben erwähnten Kindergarten. Die Vorschulgruppe zählt acht Kinder und die jüngere Gruppe zählt zehn Kinder. Die Zahl der Kinder macht aber keinen großen Unterschied aus, da die Kinder trotzdem eine sehr gute Arbeit leisten und ausgezeichnete Ergebnisse erzielen. In der jüngeren Gruppe sind drei Schwestern

(eine ältere Schwester (sechs Jahre alt) und Zwillinge (vier Jahre alt)), denen Autismus diagnostiziert wurde. Die Arbeit mit den drei Mädchen war für mich nicht herausfordernd, da ich sie schon seit drei Jahren kenne und weiß, wie man mit ihnen umgeht und wie sie mitmachen.

In den Kindergärten sprechen die Kinder Kroatisch und Englisch und haben neben Deutsch noch viele weitere Zusatzaktivitäten zur Auswahl. Bei den Kindern handelt es sich um vier- bis sechsjährige, die Deutsch als zweite Fremdsprache zweimal in der Woche je 45 Minuten lernen können. Das Projekt wurde mit zwei Gruppen in beiden Kindergärten durchgeführt, da ich die Ergebnisse der beiden älteren Gruppen und die Ergebnisse der beiden jüngeren Gruppen miteinander vergleichen wollte, sowie die jeweilige ältere Gruppe mit der jüngeren Gruppe im gleichen Kindergarten. In der einen Gruppe waren Kinder im Vorschulalter, die im Herbst 2021 eingeschult werden sollen und in der anderen Gruppe waren jüngere Kinder, vier- und fünfjährige.

In diesem Projekt wurden verschiedene Methoden eingesetzt, die in den vorherigen Kapiteln erwähnt wurden und im frühen Fremdsprachenlernen eine sehr wichtige Rolle spielen. Die Hauptmethode, die im Unterricht eingesetzt wurde, war CLIL. Die Kinder lernten weitere Informationen über ihren Körper, während der Unterricht auf Deutsch verlief. Mit Hilfe der TPR-Methode lernten sie kurze Anweisungen mit einer Bewegung zu verbinden und sogleich auch Anweisungen zu befolgen. Durch Bewegung lernten die Kinder spielerisch Deutsch, während sich durch Musik und Tanz Emotionen freisetzen. Das ganze Projekt konnte durch die eigenen fünf Sinne wahrgenommen werden und so lernten sie mit ihrem ganzen Körper.

Ich arbeitete in diesen Kindergärten schon, kannte die Kinder gut und konnte im Voraus ungefähr vermuten, wie Kinder auf das Projekt reagieren würden. Im Kindergarten *Maleni talenti* hatte ich Unterstützung von meiner Kollegin Ana Kolar Ištuk, die schon lange in Kindergärten tätig ist und solche Projekte schon oft gemacht hat. Ich habe den Unterrichtsentwurf verfasst und sie hat hilfreiche Tipps und ausgezeichnete Vorschläge gegeben, die ich im Unterricht anwenden konnte. Die eigentliche Idee in beiden Kindergärten war, die Organe eines menschlichen Körpers durcharbeiten, doch die Kindergartenkinder sind dafür doch viel zu klein. Zu den Organen sollten auch die Funktionen des jeweiligen Organs gelernt werden und das wäre zu schwer für die Kinder, da diese Informationen in diesem Alter zu abstrakt sind. In der Schule wird dieses Thema erst in der 2. Klasse durchgenommen.

10.2. Ziel des Projekts

Das Ziel dieses Projekts war, dass die Kinder ihren persönlichen Wortschatz zum Thema „Mein Körper“ durch verschiedene Methoden erweitern. Der Unterricht verläuft mit der CLIL-Methode auf Deutsch, während die Kinder mit Hilfe der TPR-Methode lernen, Anweisungen zu befolgen und Bewegungen nachzuahmen. Der Unterricht wurde spielerisch und doch lehrreich gestaltet, damit die Motivation der Kinder bestanden bleibt und Neugierde geweckt wird. Im Kindergarten wurden unterschiedliche Sozialformen und Medien benutzt. Die Lieder wurden auf einem Laptop auf *Youtube* gezeigt und in einer Gruppe (jüngere Gruppe in *Maleni talenti*) sogar auf einem Beamer. So spielten wir auch die digitalen Spiele auf *Wordwall*¹⁴. Der Kindergarten verfügt über unterschiedliche Schreibwaren, die den Kindern zur Verfügung stehen und die sie im Unterricht benutzen können. Ich habe ein großes Blatt Papier A0-Format mitgebracht, auf welchem die Kinder den Körper malten. Für ein Körperteilspiel wurden runde und rechteckige Farbbblätter vorbereitet, auf denen Körperteile befestigt waren. Diese Farbpapiere wurden im ganzen Zimmer verteilt, beginnend mit „Start“ und endend mit „Ziel“. Am Ende wurden Arbeitsblätter mit Körperteilen verteilt, die die Kinder nach meinen Anweisungen einkreisen sollten.

Die Lernziele dieses Projekts basieren auf dem Thema „Mein Körper“, wobei sie von den oben genannten Methoden begleitet werden. Die Kinder lernen nicht nur, wo sich die Körperteile befinden, sondern können sie auch an die richtige Stelle (innerhalb der gezeichneten Umrisse eines Körpers) zeichnen und sogar benennen. Sie können erklären, warum das Herz der wichtigste Körperteil ist. Die Kinder können Zusammenhänge zwischen einigen Körperbewegungen mit den entsprechenden Anweisungen erkennen. (*Streckt die Hände!, Fäuste machen!, Den Kopf nach oben!...*). Sie können die Körperteile in drei verschiedene Teile des Körpers einordnen: Kopf, Oberkörper und Unterkörper. Die Kinder können die genannten Körperteile mit dem entsprechenden Bild verbinden (*Die Augen sind braun. Das Knie ist im Unterkörper.*).

¹⁴*Wordwall* ist ein Online-Werkzeug. Man kann für den Unterricht Spiele und Aufgaben für die Schüler kreieren oder sogar welche zu diesem Thema vorfinden, die von anderen Fachpersonen unter „Gemeinschaft“ freigeschaltet wurden. <https://wordwall.net/de> (Letzter Zugriff am 22.11.2021)

10.3. Verlauf des Projekts

Jede Deutschstunde beginnt mit unserem Einstiegslied „Guten Tag, guten Tag“¹⁵, und deshalb wurde es auch dieses Mal nicht ausgelassen. Das Lied verleiht dem Deutschunterricht eine gewisse Routine, damit die Kinder immer wissen, womit der Deutschunterricht beginnt. Die Routine des Unterrichts wurde durch dieses Projekt nicht verändert, da der Unterricht immer methodenreich gestaltet wird und die Kinder solche Aktivitäten gewöhnt sind. Die beiden Unterrichtsentwürfe sind im Anhang 1 und 2 am Ende der Arbeit vorzufinden.

Als Einstieg ins Thema kamen mehrere Lieder in Frage, die das Thema Körperteile bearbeiteten. Das Lied „Tschu tschu wa“¹⁶ kennen sie schon aus dem früheren Deutschunterricht, da das Thema Körperteile in beiden Kindergärten schon durchgeführt wurde. Dieses Lied führt nacheinander neue Bewegungen ein, die die Kinder im Lied nachahmen und nachsprechen sollen.¹⁷ Die Kinder kommen nach vielen Wiederholungen richtig in Bewegung.

Die Kinder zeichnen auf ein großes Blatt Papier Körperteile in einen vorher gezeichneten Körperumriss. Bei dieser Aktivität wurden bei den Kindern Emotionen freigesetzt, die man in den Zeichnungen sehr gut nachvollziehen konnte. Für den Unterricht benötigten die Kinder ihren ganzen Körper, damit sie ihren eigenen Körper erleben können.

Der Körperumriss eines Kindes sollte den Kindern die Lernsituation authentisch machen. Der Körper gehörte nicht irgendjemandem, er gehörte einem ihrer Freunde. Ein Kind musste sich auf das Blatt legen und nachgezeichnet werden. Um es gerecht zu machen, wurde dabei folgender Abzählreim gebraucht: *„Eine kleine Mickey Maus, zog sich mal die Hose aus, zog sie wieder an und du bist dran! Dran bist du noch lange nicht, sag zuerst wie alt du bist?! 1, 2, 3, ...“* und durch Musik und Bewegung begleitet.¹⁸ Das Kind durfte sich dann hinlegen und Arme und Beine ausstrecken. Die Kinder fragten, ob sie später auch nachgezeichnet werden dürften, sie wollen nämlich auch ein Bild von ihrem Körper. Den Kindern wurde dann erklärt, dass die Zeit knapp ist und nicht alle an die Reihe kommen können. Sie können die Aktivität zu Hause mit ihren Eltern gerne nachmachen.¹⁹ Den Körper des Kindes habe ich nachgezeichnet, damit das Kind nicht mit wasserfestem Filzstift bemalt wird. In beiden Kindergärten gab es dabei keine Probleme. Die Kinder saßen neben dem Blatt Papier und schauten zu.

¹⁵<https://www.youtube.com/watch?v=H47BbdYjh9g> (Letzter Zugriff am 14.10.2021)

¹⁶<https://www.youtube.com/watch?v=X6CkQkcY1cs> (Letzter Zugriff am 14.10.2021)

¹⁷Vgl. Die TPR-Methode im Kapitel 6

¹⁸Vgl. Lernen durch Bewegung im Kapitel 7

¹⁹Unterstützung der CLIL-Methode von den Eltern (vgl. im Kapitel 5)

Das Zeichnen der jeweiligen Körperteile war am interessantesten (siehe Anhang 3 [1, 2, 3, 4]). Die Kinder zeichneten alle Körperteile an die richtige Stelle. Da jedes Kind einen Körperteil zeichnete und eine eigene Vision davon hatte, ergab das Gesamtbild einen ganz speziellen Eindruck. Die Mädchen zeichneten Augen mit Augenwimpern, den Mund mit rotem Lippenstift und die Nägel wurden auch lackiert. Wenn ein Junge nachgezeichnet wurde, lachten alle zusammen, dass er jetzt ein Mädchen war. Während des Malens setzten sie ihre eigenen Gefühle in die Zeichnung.²⁰ Das Herz wurde auch gezeichnet, da wir es als „Motor“ bezeichneten. Ich fragte die Kinder, welcher Körperteil der wichtigste war. Die meisten sagten, es sei das Herz. Die Zeichnung des Herzens war in allen Gruppen sehr gut, denn es wurde so gut gezeichnet, dass es auf die andere Seite durchdrückte und es sozusagen noch einmal signalisierte, dass ohne das Herz nichts funktionieren kann. Wenn man das Plakat in die Luft hielt und die Sonne es beschien, sah man nur die Umrisse des Körpers und das Herz, das durchdrückte. Interessant war auch, dass die Kinder den Körper mit dem nachgezeichneten Kind verbinden wollten, und manche dabei das Kind ansahen und sozusagen die einzelnen Körperteile „abzeichnen“ wollten.²¹

Der Raum in *Maleni talenti*, in dem wir Deutsch haben, ist dreimal so lang wie breit. Bei der Aufgabe mit den farbigen Karten auf dem Boden (siehe Anhang 4) wurde es recht eng. In dieser Stunde waren alle 15 Kinder da und dann sind die 20 Karten schnell unter den kleinen Füßchen verschwunden. Die Kinder waren auch ungeduldig, weil eine Runde zu lange dauerte. Obwohl die Zeit richtig berechnet wurde und alle Kinder ans Ziel kamen, hätte man das anders organisieren können. Es wäre möglich gewesen, die Kinder in 2-er oder 3-er Gruppen einzuteilen und sie zusammenspielen zu lassen. In der jüngeren Gruppe gab es damit keine Probleme, weil weniger Kinder da waren und sie geduldig auf ihre Reihe warteten. Bei jeder meiner Fragen gaben andere Kinder die Antwort, nicht nur das Kind, das gefragt wurde. Im Kindergarten *Dobro drvo* gab es bei dieser Aktivität keine Probleme, da der Deutschunterricht in einem großen Raum stattfand. Der gesamte Eindruck dieser Aktivität ist jedoch positiv. Die Kinder folgten meinen Anweisungen und gaben entweder die richtige Antwort oder führten die richtige Bewegung aus.²²

²⁰Emotionen helfen dabei, Lernfreude zu erzeugen, die durch Motivation, Aufmerksamkeit, das Behalten und die Kreativität fördern (vgl. Im Kapitel 9).

²¹ In einem vertrauensvollen Lernklima mit lebendig dargestellten Lerninhalten, können die Kinder den Unterricht emotional erleben und sich mit der Sprache unbewusst, aber positiv auseinandersetzen (vgl. Im Kapitel 9)

²²Zu den Wörtern gehören Bewegungen. Sie geben eine unverzügliche Rückmeldung und Bestätigung. Der Lernende ist sich bewusst, dass er die Sprache verstanden hat und Anweisungen ausführen kann (vgl. Im Kapitel 6)

Die Einteilung der Körperteile war für die Kinder eine sehr gute Übung. Sie konnten alle Körperteile noch einmal benennen und sie der richtigen Körperhälfte zuordnen (CLIL, Lernen mit allen fünf Sinnen). Wie oben schon erwähnt, ist es sehr wichtig, dass die Kinder den Stoff wiederholen, falls möglich, auf verschiedene Arten. Den Kleinen war es eine Herausforderung, sich die Begriffe für die Zuordnung zu merken (Kopf, Oberkörper, Unterkörper). Zuerst erfolgte diese Aufgabe auf *Wordwall*, dann wiederholten wir sie noch auf dem gezeichneten Körper und nannten alle Körperteile von Kopf bis Fuß.

Die letzte Aufgabe war ein kleiner Test. Den Kindern wurde ein Satz gesagt und sie mussten den richtigen Körperteil einkreisen.²³ Die Aufgaben wurden nicht nach Zahlen geordnet, sondern nach Farben, z. B.: „Aufgabe blau“ (siehe Anhang 5). Die Anweisungen wurden mehrmals wiederholt, damit es auch jedes Kind hört. Viele Kinder haben diese Aufgabe ohne Fehler gemacht. Beim zweiten Hinsehen bemerkte ich, dass manche Kinder den gewünschten Körperteil eingekreist hatten, aber nicht an der richtigen Stelle, bspw. wurde nach dem Ohr gefragt und die Kinder kreisten das Ohr ein, aber auf dem Bild, wo ein Kopf abgebildet war. Grundsätzlich ist das kein Fehler, denn das Kind hat auch auf diesem Bild ein Ohr entdeckt. Die letzte Aufgabe war, die richtige Körperhälfte einzukreisen. Obwohl die Kinder drei gleiche Bilder mit verschiedenen Pfeilen zur Verfügung hatten, die auf eine Körperhälfte zeigten, kreisten viele die Körperhälfte auf irgendeinem der drei Körper ein. Diese letzte Aufgabe hätte anders gestaltet sein können, da es offensichtlich die meisten Kinder verwirrt hat. Nach dem Projekt bin ich mir bewusst, dass die Kinder zu viele kleine Bilder auf dem Arbeitsblatt hatten und zu verwirrt waren, wo sie beginnen sollen. Die Farben am Anfang jeder Reihe haben sie kaum bemerkt. Eine mögliche Lösung wäre, jede Aufgabenreihe einzeln zu zeigen, damit sich die Kinder auf weniger Bilder konzentrieren müssen (siehe Anhang 6).

Die schon erwähnten Schwestern mit Autismus-Diagnose lehrten mich persönlich auch etwas in diesem Projekt. Die ältere Schwester machte bei allem mit und fragte nach, wenn ihr etwas unklar war. Die zwei Jüngeren machten bei allen Aktivitäten mit, hatten jedoch Mühe, wenn sie etwas sagen mussten. Sie haben aber immer die richtige Antwort gegeben, indem sie mit ihrem Finger auf den richtigen Körperteil zeigten. Wenn man den Beginn des Wortes vorsagte, beendete das eine Mädchen das Wort mit den fehlenden Buchstaben. Das zweite Mädchen konnte das jedoch nicht. In dieser Situation habe ich etwas gelernt, nämlich dass nicht nur Worte eine Antwort geben können, es können auch einfache Handbewegungen sein, was wiederum eine der Hauptthesen der TPR-Methode untermauert. Darauf habe ich mit einem

²³Die Fachperson kommuniziert mit den Kindern in der Fremdsprache und gibt Anweisungen, während sich die die Kinder auf den Inhalt fokussieren und dabei gar nicht bemerken, wie die Fremdsprache die ganze Situation begleitet (vgl. In Kapiteln 5 und 6).

„Gut gemacht!“ und „Daumen-hoch“-Zeichen reagiert und ein Lächeln des Mädchens bekommen.

10.4. Ergebnisse des Projekts

Das ganze Projekt ist hervorragend abgelaufen. Alle Aktivitäten konnten im Deutschunterricht gut angewendet werden und obwohl es an Platz mangelte, rückten die Kinder enger zusammen und machten weiter. Wie schon erwähnt, hatten die Kinder einen Basiswortschatz zum Thema „Mein Körper“, den ich in diesen beiden Stunden noch erweitern wollte. Meiner Meinung nach ist das Projekt so gut gelungen, weil wir in diesen Kindergärten immer diese Methoden anwenden und in den Unterricht einbeziehen. Deshalb ist der Deutschunterricht in diesen beiden Kindergärten auch so begehrt. Das Ergebnis dieses Projekts hat mich bei den jüngeren Gruppen sehr überrascht. Sie haben fast so gut wie die älteren Gruppen mitgemacht. Das ist ein ausgezeichnetes Resultat und man kann daraus schließen, dass die Kinder doch nicht zu klein sind, um an einem solchen Projekt teilzunehmen.

Ein interessantes Ereignis in allen Gruppen war noch, das jedes Mal, wenn die „Hände“ erwähnt wurden, die Kinder dazu noch „waschen“ hinzufügten. Das kannten sie aus dem Lied: „*Hände waschen, Hände waschen*“²⁴. Genau dasselbe passierte, wenn ich nach dem „Knie“ fragte. Immer musste ein Kind noch „und Fuß“ sagen, damit das Lied „Kopf, Schulter, Knie und Fuß“²⁵ ein Ende als *Chunk* hat.

Lieder und *Chunks* beinhalten einfache, wiedervorkommende Satzglieder oder Sätze, die einen Sachverhalt vereinfachen (Hoppenstedt, Widlok, 2011: 19), weswegen es auch sehr wichtig ist, dass Lieder und *Chunks* im frühen Fremdsprachenlernen eingesetzt werden. Das beweist, dass die Kinder schon nach kurzer Zeit auf gespeicherte Informationen zurückgreifen und die Wortfolgen (un)bewusst wiederholen.²⁶

²⁴<https://www.youtube.com/watch?v=pe3F6Pp4hQk> (Letzter Zugriff am 14.10.2021)

²⁵<https://www.youtube.com/watch?v=vyTNUVCdUzw> (Letzter Zugriff am 11.11.2021)

²⁶(Vgl. CLIL Im Kapitel 5)

11. Fazit

Der frühe Fremdsprachenunterricht spielt bei einem Kind eine sehr große Rolle. Es sollte die Fremdsprache so früh wie möglich kennenlernen, um mit ihr aufzuwachsen. Pfitzer nach wäre die beste Zeit eine Sprache zu lernen noch vor der Pubertät. Spitzers *sensible Periode* besagt, das Alter sei eine Voraussetzung für den frühen Spracherwerb. Kindergartenkinder lernen die meiste Zeit unbewusst und betrachten das Lernen nur als Spiel. Sie sind nicht auf die Sprache fokussiert, sondern auf das Handeln. Obwohl sie oftmals etwas nicht verstehen, können sie den Aktivitäten folgen, indem sie bekannte Lieder mitsingen und bei musikalischen Tänzen mittanzen. Im Gegensatz zu Erwachsenen haben Kinder keine Angst vor Fehlern und falschen Antworten. Sie haben keine bewusste Kenntnis von grammatischen Regeln und fürchten sich nicht vor Vorurteilen.

Kinder sind in der Lage, Basissteine für weitläufigen Spracherwerb aufzustellen. Sie sollten im frühen Fremdsprachenunterricht nicht zum Sprechen gezwungen werden. Sie können ohne Worte sprechen, indem sie sich durch Mimik und Gestik äußern. Integriertes Sprachenlernen wirkt sich auch auf die Muttersprache positiv aus. Mit der CLIL-Methode lernen die Kinder zwei Themenbereiche gleichzeitig: das konkrete Fach und dabei noch die Fremdsprache. Sie lassen sich von der Sprache führen und konzentrieren sich auf das Fach, während sie in natürlichen Situationen sprechen und weiterführende Fertigkeiten entwickeln.

Das in den beiden Kindergärten durchgeführte Projekt untermauert die oben aufgelisteten Fakten. Kinder lernen in authentischen Situationen sehr gut. Sie vergessen die Außenwelt für einen kurzen Moment und fokussieren sich auf die Aktivitäten und nebenbei auch auf die Sprache. Durch einfache Anweisungen werden die Kinder zu Bewegungen aufgefordert, die sie mehrmals wiederholen und später selbstständig ausführen können. Sie lernen durch Tanz und Musik ihren Körper kennen, indem sie die einzelnen Körperteile mit bestimmten Bewegungen verknüpfen. In diesem Moment knüpfen sie die *Chunks* an eine Bewegung oder eine Anweisung und speichern die Information in ihrem Gehirn ab. Bei einer gleichen oder ähnlichen Situation greifen sie zu dieser Information und reproduzieren sie.

Die Kinder lernen im Kindergarten mit allen Sinnen, Aktivitäten, Spielen, Liedern und Bewegungen. Dieses umfassende, situative Sprachenlernen fördert den Erwerb in sehr hohem Maße. Den Kindern muss eine gewisse Freiheit gelassen werden, in welcher sie sich entfalten können. Die im Projekt angewandten Methoden sind die besten Beispiele für einen vielfältig organisierten Unterricht, der gleichzeitig lehrreich ist und Spaß macht. Das im Kindergarten durchgeführte Projekt bestätigt wieder einmal die These, wie wichtig frühes

Fremdsprachenlernen und die CLIL-Methode sind, damit die Kinder lernen, mit der Sprache zu „leben“.

Literaturverzeichnis

- Asher, J. (1966): The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2)
- Asher, J. (1968): *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*, San Jose, California: Psychology Department San Jose State College
- Asher, J. (1977): *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*, Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Association for Language Awareness (ALA) (2007): Language Awareness defined. Online: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm (Letzter Zugriff am 11.11.2021)
- Bauer, Siegfried (2005): Fremdsprachenunterricht als Komponente interkultureller Erziehung, In: Doyé; Peter (Hg.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*, Braunschweig: Westermann, S. 9 - 29
- Eccles, John (1989): *Die Evolution des Gehirns – Die Erschaffung des Selbst*, Piper, München
- Elsner, Daniela (2007): Ursprung und Entwicklung des Fachs Englisch in der Grundschule, In: Dies.: *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule*, Frankfurt/ Main, Peter Lang, S. 21-37
- Elsner, Daniela/Wedewer, Veronika (2007): *Begegnungen mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung - Hochschuldidaktische Handreichung: Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich*, Universität Bremen
- Fthenakis, Wassilios E.; Wendell, Astrid; Eitel, Andres; Daut, Marike; Schmitt, Annette (2009): Natur-Wissenschaften, Band 3: *Frühe naturwissenschaftliche Bildung*, Troisdorf, Bildungsverlag Eins
- Haataja, K., (2009): *Zweiklang im Einklang – Integriertes sprachen- und Fachlernen (CLIL)*, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft40, Goethe Institut
- Haataja, K., (2013): *Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion“ Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch*, In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2
- Handwerker, Brigitte (2008): *Chunks und Konstruktionen – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz*. Estudios Filológicos Alemanes 15, 49–64.
- Hoppenstedt, Gila, Widlok, Beate (2011): *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen, frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz, Einführung und Praxisbeispiele*, Goethe-Institut e.V., München 2011
- Iluk, J. (2006): *Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen)Lernens*. In: Z. Mielczarek / G. Kowal (Hrsg.). *Erinnerte Zeit. Festschrift für Lothar Pikulik zum 70. Geburtstag*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, S. 273–281.
- Jakosz Mariusz. (2018): *Zum Einfluss affektiver Faktoren auf den frühen Fremdspracherwerb im Elementarbereich durch den narrativen Ansatz*, „Glottodidactica” (Vol. 45, iss. 1 (2018), s. 49-66), doi 10.14746/gl.2018.45.1.04
- Katona, G. (1940): *Organizing and Memorizing: Studies in the Psychology of Learning and Teaching*, New York: Columbia University Press.

- Kessler, Jörg (2007): *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren*, Tübingen: Narr, S.23 - 54
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule*, Berlin: Cornelsen, S.28 – 39
- Klippel, Friederike (2000): Singen und Gestalten, In: Dies. *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.196-219.
- Köck, P. & Ott, H. (1997): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*, Donauwörth: Auer Verlag
- Krashen, S.D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kuhar, Romana (2018): *Total Physical Response in Early English as a Foreign Language Teaching*, Master's thesis, University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:595323> (Letzter Zugriff am 22.11.2021)
- Larsen-Freeman, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 19. Lightbown, M. P., & Spada, N.
- Legutke, M. / Schocker-von Ditzfurth, M. / Müller-Hartmann, A. (2013): Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht. In: W. Hallet / F.G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer / Klett, S. 290 – 293.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*, New York, NY: John Wiley.
- Leopold-Mudrack, A. (1998): *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster u. A.: Waxmann
- Lujić, Rea (2016): *Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja*, *Metodički ogleđi* 23 (2016) 2, 99–120
- Milačić, Ina (2021): *Didaktisierung des Märchens "Der Froschkönig" für den DaF-Unterricht im Kindergarten*, [Diplomarbeit, Philosophische Fakultät Zagreb], Plattform: <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:3758> (Letzter Zugriff am 06.01.2022)
- Müller, Stefanie (2003): Fremdsprachen im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme. In: Huppertz, Norbert (2003), *Fremdsprachen im Kindergarten*. Didaktik-Methodik-Praxis. Oberried, S.61 - 84.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*, Berlin, Langenscheidt
- Peterßen, W.H. (1999): *Kleines Methoden-Lexikon*, München: Oldenburg.
- Pfitzer, Petra (2006): Optimum-Age-Hypothese und Critical-Period-Hypothese, In: dies (Hrsg.), *Kindgemäßes Fremdsprachenlernen, Zur Theorie und Praxis des Frühbeginns Englisch*, Frankfurt a.M.
- Popp, W. (Hrsg.) (1976): *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*, Weinheim u.a.: Beltz.
- Reuter, Marion (2015): *Bewegung fördern im Unterricht*, Stuttgart, Auer Verlag
- Richards, J., & Rodgers, T. (1999): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit, Eine Einführung*, München, WBG
- Roche, Jörg (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt / Main, Peter Lang, S. 422 - 429.

- Sarter, Heidemarie (2006): *Transkulturelles Wissen und Interkulturelles Können*, In: Ders.: *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*, Darmstadt: WBG, S. 100 - 118.
- Schäfer, K.-H. (1976): *Partizipation und Identität im Schulfeld*. In: Popp, W. (Hrsg.). *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*, Weinheim u.a.: Beltz.
- Schaller, K. (1978): *Einführung in die Kommunikative Pädagogik*, Freiburg: Herder Verlag.
- Schroeder, Waltraud (2005): *„Lust statt Frust“ - Lehren und Lernen mit allen Sinnen*, Hrsg. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V., Göttingen, 241-0508, 1. Auflage
- Shatliff, Barbara (2005): *Englischunterricht in der Grundschule als Beitrag zur interkulturellen Erziehung*, In: Doyé; Peter (Hg.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*, Braunschweig, Westermann, S. 140 – 152.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*, Berlin, Spectrum Akademischer Verlag
- Tran, T (2009): *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern- und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Vietnam* (Dissertation, Philosophische Fakultät Jena), Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Vogel, K. (1993): *Input und Fremdsprachenerwerb. Psycholinguistische Überlegungen zu Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache*, Neusprachliche Mitteilungen (NM), 3, S. 151 – 162.
- Weskamp, R. (2003): *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe*, Hannover, Schroedel.
- Winitz, H. (Hrsg.) (1981): *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley, MA: Newbury House
- Wode, H. (1999): *Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom*, *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 243–258.

Internetquellen

- <https://www.ethnologue.com/> (Letzter Zugriff am 28.10.2021)
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1119851/umfrage/deutschsprachige-menschen-weltweit/> (Letzter Zugriff am 28.10.2021)
- <https://www.languageawareness.org/> (Letzter Zugriff: 28.10.2021)
- <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/2898/121.pdf?sequence=1> (Letzter Zugriff am 28.10.2021)
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076806.pdf> (Letzter Zugriff am 08.11.2021)

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit befasst sich mit dem frühen Fremdsprachenlernen und dessen Wichtigkeit für das zukünftige Sprachenlernen. Das frühe Fremdsprachenlernen wird anhand des Projekts *Mein Körper* erforscht, welches in zwei Kindergärten in Zagreb durchgeführt wurde. Die Kinder lernen eine Fremdsprache in ihrem bekannten Umfeld und erweitern den zuvor erlernten Wortschatz. Das Projekt wurde mithilfe von unterschiedlichen Methoden, wie CLIL, TPR, Lernen durch Bewegung, Lernen mit allen fünf Sinnen und Lernen durch Emotionen durchgeführt. Im Unterricht wurden verschiedene Medien eingesetzt: Plakate, Kinderlieder und digitale Spiele. Das Projekt zeigte, dass die Kinder schon in jungem Alter große Fortschritte in der Fremdsprache machen und ihren Wortschatz schnell erweitern.

Schlüsselwörter: Körperteile, DaF im Kindergarten, Sprachenlernen, Fremdsprache, CLIL, TPR

Anhang 1

Studentin: Valentina Baljak

Kindergarten: Maleni talenti (Slavujevac) & Dobro drvo

MentorIn: Mirela Landsman Vinković

Lernergruppe: Kindergartenkinder (4 - 6 Jahre)

Unterrichtsentwurf 1

Zeit: 13:45-14:30

Datum: 24./25.05.2021

Thema der Reihe: *Mein Körper*

Thema der Stunde: Mein Körper

Ausgangslage

Kenntnisse: Die Kinder verfügen über einen Grundwortschatz zum Thema „Mein Körper“ (der *Kopf, die Hand, das Bein, der Fuß, der Bauch, das Auge, die Nase, das Ohr*). Die Kinder wissen, wo sich die Körperteile befinden.

Fertigkeiten: Die Kinder können bestimmte Körperteile nennen (*Das ist mein Kopf. Das ist meine Hand. Das ist mein Ohr. ...*). Die Kinder können an ihrem Körper zeigen, wo sich der bestimmte Körperteil befindet.

.....

Unterrichtsziel

Kenntnisse: Die Kinder verfügen über einen erweiterten Wortschatz zum Thema „Mein Körper“ (*der Zeh, das Herz, das Knie, der Finger ...*). Die Kinder wissen, dass das Herz der wichtigste Körperteil ist.

Fertigkeiten: Die Kinder können Körperbewegungen mit kurzen Sätzen verbinden. (*Streckt die Hände!, Fäuste machen!, Den Kopf nach oben!...*)

Die Kinder können Körperteile an die richtige Stelle (innerhalb der nachgezeichneten Umriss eines Körpers) zeichnen. Die Kinder können erklären, warum das Herz der wichtigste Körperteil ist (*Das Herz ist der Motor des Körpers.*).

Literatur: Selbstgebastelte Arbeitsblätter; Youtube

(<https://www.youtube.com/watch?v=WQrHkXCMTeA>,

<https://www.youtube.com/watch?v=X6CkQkcY1cs>); Wordwall

(<https://wordwall.net/resource/16666906/welches-k%c3%b6rperteil-ist-das>)

Zeit Lernphase Lernziel	Schüleraktivitäten	Sozialform(en) Medien / Materialien / Hilfsmittel	Lehreraktivitäten	Didaktischer Kommentar
Einstieg: (2Min)	Die Kinder tanzen und singen das Lied „Guten Tag, guten Tag“.	Im Kreis Laptop/Beamer Youtube: (https://www.youtube.com/watch?v=WQrHkXCMTeA) (1:20)	Die LP tanzt und singt mit den Kindern.	Durch das ständige Wiederholen eines Liedes zu Beginn der Stunde, führt man eine Routine in den FSU ein. Die Kinder wissen, womit jede Deutschstunde beginnt.
Hauptteil: (3Min) <i>Kinder können Körperbewegungen mit kurzen Sätzen begleiten. (Streckt die Hände, Fäuste machen, den Kopf nach oben...).</i>	Die Kinder tanzen und singen das Lied „Tschu tschu wa“.	Im Kreis Laptop/Beamer Youtube: „Tschu tschu wa“ (https://www.youtube.com/watch?v=X6CkQkcY1cs) (2:52)	Die LP spielt das Lied vor. Sie tanzt und singt mit den Kindern.	Die Kinder erkennen die Zusammenhänge zwischen einigen Bewegungen und den entsprechenden Anweisungen.
(5Min) <i>Die Kinder können Körperteile erkennen, benennen und zeigen, wo sie sich befinden.</i>	Die Kinder sagen, wie der Körperteil heißt.	Wordwall https://wordwall.net/resource/16666906/welches-k%c3%b6rperteil-ist-das	Die LP zeigt verschiedene Körperteile in einem Spiel.	Durch digitale Medien werden den Kindern die Körperteile in einem weiteren Medium gezeigt.
(5Min) <i>Die Kinder können auf ein großes Blatt Papier einen Körper nachzeichnen.</i>	Ein Kind legt sich auf ein Blatt Papier und wird nachgezeichnet. Die restlichen Kinder sitzen im Kreis und schauen zu.	Weißes Papier A0 Format, Filzstifte	Die LP wählt ein Kind nach einem Abzählreim. Die LP zeichnet den Körper des Kindes nach.	Der auf ein großes Blatt Papier gezeichnete Körperumriss eines Kindes ermöglicht den Kindern eine authentische Lernumgebung.
(15Min) <i>Die Kinder können Körperteile an die richtige</i>	Die Kinder zeichnen die Körperteile auf das Blatt Papier.	Gruppenarbeit Filzstifte, Bildkarten mit Körperteilen	Die LP gibt jedem Kind einen Filzstift. Sie legt Bildkarten von Körperteilen auf	Die Kinder haben die Möglichkeit, ihren ganz persönlichen

<i>Stelle innerhalb des nachgezeichneten Körpers zeichnen.</i>			einen daneben stehenden Tisch.	Körperteil in diesen Körper zu malen.
(8Min) <i>Die Kinder können auf den richtigen/gefragten Körperteil zeigen.</i>	Die Kinder schlagen mit der Fliegenklatsche auf die genannten Körperteile.	Fliegenklatschen	Die LP verteilt 6 Fliegenklatschen. Sie fragt, wo sich Körperteile befinden: <i>Wo ist der Mund? Wo ist der Finger? Zeig mir die Nase!</i>	Die Kinder werden zur Bewegung angeregt, indem sie die Fliegenklatsche benutzen.
Schlussteil: (2Min) <i>Die Kinder können das Abschlusslied singen.</i>	Die Kinder verabschieden sich von der LP.	Abschiedslied: <i>Die Uhr schlägt bum, die Zeit ist um. Das Spiel ist aus, Wir geh'n nach Haus! Tschüs, tschüs, tschüs, auf Wiederseh'n!</i>	Die LP verabschiedet sich von den Kindern.	Das Abschlusslied wird jedes Mal am Ende der Stunde von den Kindern gemeinsam gesungen.

Studentin: Valentina Baljak

Kindergarten: Maleni talenti (Slavujevac) & Dobro drvo

MentorIn: Mirela Landsman Vinković

Lernergruppe: Kindergartenkinder (4 - 6 Jahre)

Unterrichtsentwurf 2

Zeit: 13:45-14:30

Datum: 27./28.05.2021

Thema der Reihe: *Mein Körper*

Thema der Stunde: Mein Körper

Ausgangslage

Kenntnisse: Die Kinder verfügen über einen Grundwortschatz zum Thema „Mein Körper“ (der *Kopf, die Hand, das Bein, der Fuß, der Bauch, das Auge, die Nase, das Ohr ...*). Die Kinder wissen, wo sich die Körperteile befinden.

Fertigkeiten: Die Kinder können bestimmte Körperteile nennen (*Das ist mein Kopf. Das ist meine Hand. Das ist mein Ohr. ...*). Die Kinder können an ihrem Körper zeigen, wo sich der bestimmte Körperteil befindet.

.....

Unterrichtsziel

Kenntnisse: Die Kinder verfügen über einen erweiterten Wortschatz zum Thema „Mein Körper“ (*der Zeh, das Herz, das Knie, der Finger ...*). Die Kinder wissen, dass das Herz der wichtigste Körperteil ist. Die Kinder wissen, dass der Körper in drei Teile eingeteilt wird (Kopf, Oberkörper und Unterkörper). Die Kinder wissen, welcher Körperteil in welche Körpereinteilung gehört.

Fertigkeiten: Die Kinder können Körperbewegungen mit kurzen Sätzen verbinden. (*Streckt die Hände!, Fäuste machen!, Den Kopf nach oben!...*) Die Kinder können Körperteile an die richtige Stelle (innerhalb der nachgezeichneten Umriss eines Körpers) zeichnen. Die Kinder können erklären, warum das Herz der wichtigste Körperteil ist (*Das Herz ist der Motor des Körpers.*). Die Kinder können den Körper in drei Teile einteilen (der Kopf, der Oberkörper und der Unterkörper). Die Kinder können einzelne Körperteile der richtigen Körpereinteilung zuordnen (Das Ohr – Kopf, der Arm – Oberkörper, das Knie – Unterkörper).

Literatur: Selbstgebastelte Arbeitsblätter,
 Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=WQrHkXCMTeA>,
<https://www.youtube.com/watch?v=X6CkQkcY1cs>); Wordwall
<https://wordwall.net/resource/16659708/njema%c4%8dki-jezik/mein-k%c3%b6rper>)

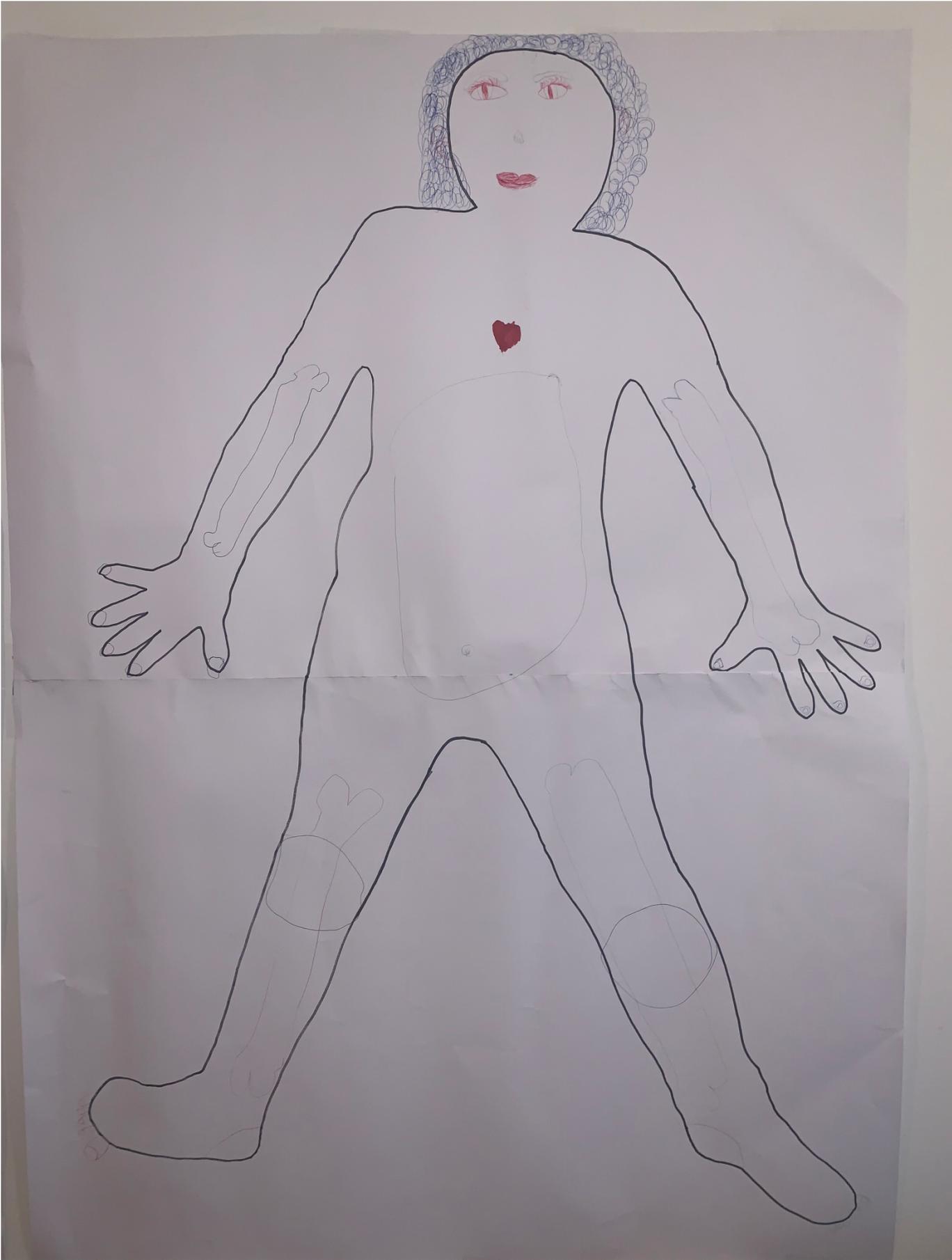
<i>Zeit Lernphase Lernziel</i>	<i>Schüleraktivitäten</i>	<i>Sozialform(en) Medien / Materialien / Hilfsmittel</i>	<i>Lehreraktivitäten</i>	<i>Didaktischer Kommentar</i>
Einstieg: (2Min)	Die Kinder tanzen und singen das Lied „Guten Tag, guten Tag“.	Im Kreis Laptop/Beamer Youtube: (https://www.youtube.com/watch?v=WQrHkXCMTeA) (1:20)	Die LP tanzt und singt mit den Kindern.	Durch das ständige Wiederholen eines Liedes zu Beginn der Stunde, führt man eine Routine in den FSU ein. Die Kinder wissen, womit jede Deutschstunde beginnt.
Hauptteil: (3Min) <i>Kinder können Körperbewegungen mit kurzen Sätzen verbinden. (Streckt die Hände!, Fäuste machen!, Den Kopf nach oben!...)</i>	Die Kinder tanzen und singen das Lied „Tschu tschu wa“.	Im Kreis Laptop/Beamer Youtube: „Tschu tschu wa“ (https://www.youtube.com/watch?v=X6CkQkcY1cs) (2:52)	Die LP spielt das Lied vor. Sie tanzt und singt mit den Kindern.	Die Kinder verbinden Bewegungen mit der dazugehörigen Anweisung.
(3Min) <i>Die Kinder können den gezeichneten</i>	Die Kinder hören der LP aufmerksam zu. Die Kinder	Blatt Papier mit gezeichnetem Körper	Die LP zeigt auf dem gezeichneten Körper, wie der Körper in drei Teile	Die Kinder haben den ganzen gezeichneten

<i>Körper in drei Teile einteilen (Kopf, Oberkörper und Unterkörper).</i>	sehen, wie der Körper in drei Teile eingeteilt wird.	und Körperteilen	aufgeteilt wird: <i>Kopf, Oberkörper und Unterkörper.</i>	Körper vor Augen und können der LP folgen.
(5Min) <i>Die Kinder können Körperteile in drei Kategorien einteilen. (Der Bauch ist im Oberkörper. Der Mund ist am Kopf.)</i>	Die Kinder sagen, in welche Körpereinteilung der genannte Körperteil hingehört: Kopf, Oberkörper und Unterkörper.	Wordwall https://wordwall.net/resource/16659708/njema%c4%8dki-jezik/mein-k%c3%b6rper	Die LP zeigt auf dem Bildschirm die Körperteile und die drei Kategorien. Sie schiebt die Körperteile in die richtige Spalte.	Die Kinder erweitern ihr Wissen zum Thema „Mein Körper“, indem sie die Körperteile in weitere Kategorien einteilen.
(5Min) <i>Die Kinder können Körperteile vom Kopf bis zu den Zehen benennen. Sie können den Körperteil der richtigen Körpereinteilung zuordnen (Der Bauch ist im Oberkörper. Der Mund ist am Kopf).</i>	Die Kinder wiederholen mit der LP alle gezeichneten Körperteile vom Kopf bis zu den Zehen.	Körper mit gezeichneten Körperteilen auf A0 Blatt Papier (von der vorherigen Stunde)	Die LP wiederholt mit den Kindern alle Körperteile, die auf dem Blatt Papier gezeichnet wurden. Sie beginnt beim Kopf und endet bei den Zehen.	Die Einteilung des Körpers ermöglicht den Kindern, bestimmte Körperteile der entsprechenden Körpereinteilung zuzuordnen.
(15Min) <i>Die Kinder können Körperteile benennen und Aktivitäten ausführen. Die Kinder können zeigen, wo sich welcher Körperteil befindet.</i>	Die Kinder versuchen zum Ziel zu kommen, indem sie den richtigen Körperteil sagen oder eine Anweisung ausführen.	Farbige Rechtecke ohne Beschriftung Farbige Kreise mit Körperteilen	Die LP breitet farbige Kreise und Rechtecke auf dem Boden aus. Sie gibt den Kindern Anweisungen, die sie ausführen müssen und sie fragt, welcher Körperteil sich auf dem Kreis befindet.	Das Spiel ermöglicht den Kindern eine spielerische Lernerfahrung. Obwohl das Ziel ganz am Ende steht, ist das eigentliche Ziel des Spiels, die Körperteile richtig zu benennen und die Anweisungen der LP richtig auszuführen.
(5Min) <i>Die Kinder können kurze Sätze mit einem</i>	Die Kinder lösen ein Aufgabenblatt mit Körperteilen. Die	Arbeitsblatt mit Körperteilen	Die LP verteilt das Arbeitsblatt. Sie sagt den Kindern, welchen Körperteil	Kinder können ihr Wissen von den vorherigen beiden

<p><i>Bild verbinden. (Der Mund ist rot. Die Hand ist rosa.)</i></p>	<p>Kinder hören den Anweisungen der LP aufmerksam zu und müssen das richtige Bild mit dem richtigen Körperteil einkreisen.</p>		<p>sie einkreisen müssen. (<i>Der Mund ist rot. Das Bein ist rosa. Das Auge ist blau.</i>)</p>	<p>Stunden mit diesem Arbeitsblatt vervollständigen. Durch die Anweisungen der LP kreisen sie das richtige Bild ein.</p>
<p>Schlussteil: (2Min) <i>Die Kinder können das Abschlusslied singen.</i></p>	<p>Die Kinder verabschieden sich von der LP.</p>	<p>Abschiedslied: <i>Die Uhr schlägt bum, die Zeit ist um. Das spiel ist aus, Wir geh'n nach Haus! Tschüs, tschüs, tschüs, auf Wiederseh'n!</i></p>	<p>Die LP verabschiedet sich von den Kindern.</p>	<p>Das Abschlusslied wird jedes Mal am Ende der Stunde von den Kindern gemeinsam gesungen.</p>











Anhang 5

