**MINISTERIUM FÜR HОCH- UND FАCHSCHULBILDUNG**

**DER REPUBLIK USBEKISTАN UNIVERSITÄT FÜR WELTSPRАCHEN**

**FАKULTÄT FÜR RОMАNISCH-GERMАNISCHE PHILОLОGIE**

**LEHRSTUHL FÜR**

**THEОRIE UND PRАXIS DER DEUTSCHEN SPRАCHE**

**YULDASHEVA MUSHTARIY**

**DIE EFFEKTIVITÄT DER FRÜHKINDLICHEN FREMDSPRACHENERMITTLUNG**

**ALLGEMEINE CHARAKTERISTIK FÜR FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN MIT CLIL, NARRATION UND TPR – METHODEN**

**QUАLIFIKАTIОNSАRBEIT**

|  |  |
| --- | --- |
| **“Die аrbeit wird zur verteidigung empfоhlen”**  Leiterin des Lehrstuhls für Theоrie und Prаxis der deutschen Sprаche \_\_\_\_\_\_\_ S.Аbdullаevа  “\_\_\_\_” \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2015 | **WISS. BETREUERIN:**  \_\_\_\_\_\_\_\_\_ E.Vlаsenkо  “\_\_\_\_” \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2015 |

**TАSCHKENT – 2015**

**Disposition**

**Einleitung**…………………………………………………………………………4

**Kapitel I. Allgemeine Charakteristik für frühes Fremdsprachenlernen mit CLIL, Narration und TPR – Methoden**…………………………………………7

* 1. Was ist CLIL, Narration und TPR?…………………………………7
  2. Die Vorteile von CLIL, Narration und TPR ………………………..16
  3. Methodisch – didaktische Prinzipien des CLIL- Ansatzes im Kindergarten………………………………………………………………24
  4. CLIL mit allen Sinnen………………………………………………27

**Kapitel II. Empfehlungen für den ersten Fremdspracheneinsatz im Kindergarten**……………………………………………………………………31

2.1. Merkmale des Fremdsprachenlernens im Kindergarten……………31

* 1. Elternarbeit – eine Bildungspartnerschaft…………………………33
  2. Methodisch – didaktische Prinzipien………………………………35

**Kapitel III. Didaktische Spiele im Kindergarten**………………………………37

3.1. Wesen des didaktischen Spiels ……………………………………………37

3.2. Didaktische Spiele als Unterrichtsverfahren…………………………........42

3.3. Berücksichtigung der Altersbesonderheiten bei der Auswahl

didaktischer Spiele…………………………………………………………46

**Fazit**……………………………………………………………………………....53

**Literaturverzeichnis**……………………………………………………………..55

**Einleitung**

*Mit der fortschreitenden europäischen Einigung wuchs die Überzeugung, dass alle Bürger der EU möglichst früh mit dem Sprachenlernen beginnen sollten, um diesen Einigungsprozess zu unterstützen. Sprachen verschaffen dem Kind neue Erfahrungen und Kenntnisse im sinnlich ästhetischen Bereich, fördern eine neue Art zu denken, Kreativität, Sorgfalt und bessere Gedächtnisleistungen. Sprachen fördern die Entwicklung der Kinder überhaupt.*[[1]](#footnote-2)

Im vorigen Jahr hatte ich eine Möglichkeit, mein Praktikum mit Hilfe von Goethe Institut im Kindergarten zu machen. Über einen Zeitraum von zwei Monaten konnte ich beobachten und miterleben, wie die Kinder lernen, mit Neuem umgehen, welche Voraussetzungen erfüllt sein sollten, um den Erwerb einer Fremdsprache für sie angenehm und spielerisch zu gestalten und wie wichtig Zusammenarbeit mit den Eltern ist. Das Praktikum im Kindergarten machte mir Spaß, weil die Kinder sehr süß, kreativ und lustig waren. Aus diesem Grund beschloss ich meine vorliegende Diplomarbeit im Bereich der Methodik/Didaktik und zwar dem Thema „Die Effektivität der frühkindlichen Fremdsprachenermittlung“ zu widmen.

Früher Fremdsprachenunterricht ist ein aktuelles Forschungsgebiet. Der Grund für **die Aktualität** istderWunsch, dass die Kinder so früh wie möglich anfangen eine Fremdsprache zu lernen.

**Das Ziel dieser Diplomarbeit** ist die aktuelle Situation des frühen DaF-Lernens für Kindergärten zu beschreiben, Nutzen von frühem Fremdsprachenlernen mit Hilfe Methoden wie CLIL, Narration und TPR zu zeigen und das frühe erfolgreiche Fremdsprachenlernen zu gestalten.

D**ie Aufgaben** dieser Arbeit:

* Merkmale des Fremdsprachenlernens im Kindergarten auszuarbeiten
* Die Fähigkeiten und Interessen der Kinder zu entdecken und zu entfalten
* Die Reaktion der Kinder auf die Fremdsprache zu analysieren
* Empfehlungen für die Arbeit mit Kindern an der Fremdsprache zu beschreiben
* Lerninhalte, Lernziele und Themen für das frühe Fremdsprachenlernen auszuformulieren und aufzuzeigen

Die Qualifikationsarbeit enthält **eine bestimmte Struktur**. Sie besteht aus einer Einleitung, drei Kapiteln, dem Fazit und dem Literaturverzeichnis.

Im ersten Kapitel werden verschiedene aktuelle Methoden wie CLIL, Narration und TPR, die man beim frühen Fremdsprachenlernen anwendet, erläutert, analysiert und verglichen.

Im zweiten Kapitel werden Empfehlungen für den ersten Fremdspracheneinsatz im Kindergarten gegeben.

Im dritten Kapitel geht man auf die didaktischen Spiele ein, die beim frühen Fremdsprachenlernen sehr wichtig sind.

Es ist bekannt, dass Denken und Bewegung in einem natürlichen, physiologisch bedingten Zusammenhang stehen. Deshalb sollte das Augenmerk beim frühen Fremdsprachenlernen auf Spiel und Bewegung liegen. Durch unzählige Sensoren kann der Körper das fremdsprachliche Material wahrnehmen und speichern. Kinder im Elementarbereich und in der Grundschule sind sogenannte kinästhetische Lerntypen. Sie können nicht stundenlang still sitzen und nur zuhören. Der auditive Stimulus muss mit Bewegung in Zusammenhang gebracht werden – so werden die Lernerfolge größer und effektiver.[[2]](#footnote-3)

In der Schlussfolgerung werden Ergebnisse unserer Untersuchung zusammengefasst.

**KapitelI. Allgemeine Charakteristik für frühes Fremdsprachenlernenmit CLIL, Narration und TPR – Methode**

**1.1. Was ist CLIL, Narration und TPR**

Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, dessen Erfolg nicht nur von der biologischen Ausstattung des Lerners oder von seiner Sprachumgebung abhängt, sondern vor allem davon, ob Interesse am Lerngegenstand besteht. Wir Lehrenden müssen uns also immer fragen, ob das lernende Kind selbst überhaupt einen Nutzen darin erkennt, die entsprechende Fremdsprache zu beherrschen. Je natürlicher ein Lernprozess gestaltet werden kann, desto eher stößt er auf die Neugier beim Kind.[[3]](#footnote-4)Um beim Kind den Wunsch zu wecken, Neues zu lernen, um einen echten Anreiz zum Spracherlernen zu schaffen, muss diese neue Informationen an einen Inhalt gebunden sein, der zu den kindlichen Lebensumständen passt.

Das richtige Wissen zum richtigen Zeitpunkt zu vermitteln ist Voraussetzung für Motivation, für eine positive Grundhaltung beim Kind.

Aber was ist das richtige Wissen? Kinder können offenbar schon sehr gut und sehr früh logische Zusammenhänge erkennen, auch, wenn sie noch nicht in der Lage sind, uns Erwachsenen ihr Verständnis zu erklären. Sie zeigen zunächst durch ihr handeln, was sie verstehen, und verwenden dabei nach und nach auch Sprache. Fremdsprachliche Strukturen stellen dabei noch eine größere Hürde dar.

Sie lernen sprachliche Strukturen auch offenbar nicht erster Linie von der erwachsenen Bezugsperson, also zum Beispiel von der Facherzieherin, sondern eher von anderen Kindern, mit denen sie kommunizieren.

Bereits seit den 1990-er Jahren wird in Deutschland ein methodisches Konzept für das Sprachenlernen erprobt, für das sich der Begriff **CLIL („Content and Language Integreted Learning,** deutsche Übersetzung „Integriertes Inhalts- und Sprachlernen“) hat zunehmend durchgesetzt hat. Bei CLIL wird eine Sprache, die nicht die Muttersprache einer Gruppe von Lernenden ist, als Unterrichtssprache im Fachunterricht eingesetzt. Ziel dieser Methode ist es, die Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl im gewählten Fach als auch in der Sprache, in der dieses vermittelt wird, zu erhöhen[[4]](#footnote-5).

**TPR (TolalPhysical Response)**

Der Begriff CLILL (Content and Language Integrated Learning) beschreibt das integrierte Fremdsprachenlernen schwerpunktmäßig im Unterricht der Sekundarstufe erprobt. In der Regel ergänzt es dort den formalen Fachunterricht in der Fremdsprache, allerdings in einer sehr praxisorientierten Weise.

Kleinere Kinder lernen leicht in lebensnahen Situationen, und je junger sie sind, desto eher lernen sie ganzheitlich und mit allen Sinnen. Am Anfang allen Lernens steht das Erfahren, Entdecken und Erforschen. Kinder brauchen Lernprozesse, die Bewegung, Sinneswahrnehmung und Erkenntnis effektiv miteinander verknüpfen. Der Motor solcher Lernprozesse sind die kindliche Neugier und der Forschungsdrang. Die Motivation spielt eine wichtige Rolle.

Die Erfahrung, gemeinsam mit anderen etwas in einer fremden Sprache zu erforschen, zu entdecken und zu verstehen, ist ein besonderes Lernerlebnis. Es stärk das kindliche Selbstbewusstsein und schafft die Grundvoraussetzung für nachhaltiges Sprachlernen eine positive Einstellung.

Bei diesem von der kommunikativen Methode geprägten Ansatz werden die Inhalte des Unterrichts, z. B. die Inhalte eines Sachfaches wie Geografie, Biologie oder Kunst, in der fremden Sprache unterrichtet. Die inhaltlichen (Lern) Ziele des Sachfaches und des Spracherwerbs sind gleichbedeutend. In der Fachliteratur spricht man deshalb auch von Doppelfokus, wenn es um CLIL geht.[[5]](#footnote-6)

Besonders konsequent findet diese Methode im Immersionsunterricht Anwendung. “Schwimmen lernt nur, wer sich ins Wasser wagt“, lautet das Prinzip dieses Ansatzes. Dazu passt der Begriff „Sprachbad“, der häufig zur Beschreibung dieser Methode verwendet wird.

In allen CLIL Konzepten kommt der Erfolg nicht ganz von allein. „Rettungsinseln“ und individuelle „Schwimmhilfen“ tragen zum Erfolg bei. Dazu gehören angemessene Materialien, die das fachliche und sprachliche Lernen gleichsam unterstützen, sowie Verstehungsgerüste für unterschiedliche Lernertypen und besondere Interaktionsunterrichts an die sprachlichen, fach-sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Lehrkräfte lassen es vermutlich kaum zu, dass sich diese anspruchsvollste Variante der CLIL-Methode durchsetzen wird[[6]](#footnote-7).

Realistisch und gut an die individuellen Kompetenzen anzupassen ist der modulare CLIL-Unterricht, der hier vorgestellt werden soll. Besonders geeignet für den CLIL-Unterricht sind Fächer mit einer großen Handlungsorientierung, y. B. naturwissenschaftliche Fächer, in denen man Medienprojekte oder anderen Fachinhalte werden in der Fremdsprache durchgeführt.

Je mehr sich die Schülerinnen und Schüler handelnd mit Inhalten beschäftigen, desto eher vergessen sie, dass sie nebenbei auch eine Sprache lernen. Zusätzlich entwickelt sie-auch das fast nebenbei-individuelle Sprachlernstrategien.

**Die TPR- Methode (total physicalresponse)**

In 60­er Jahren entwickelte der Psychologie James J. Ascher nach ca. 30 Forschungsjahren die Fremdsprachenlehrmethode **Total Physical Response,** kurz **TPR .**Das Grundprinzip dieser Methode besteht darin, dass die Lehrkraft eine Anweisung spricht und gleichzeitig ausführt (z. B. gibt die Lehrperson den Befehl: „Steh auf!“- Die Lerner stehen auf.). Im Folgenden werden nun die Lernenden zu Akteuren indem sie die fremdsprachige Anweisung befolgen.

Aschers Überlegungen basieren auf dem Erwerb der Muttersprache eines Kleinkindes, bei dem das Hörverstehen dem Sprechen lange vorausgeht. Das Kleinkind nimmt Sprache zunächst als undifferenzierte Lautfolge wahr. Mit der Zeit lernt es, dass eine Lautfolge mit einer Handlung oder einem Gegenstand korrespondiert. Keiner zwingt das klein Kind zu sprechen. Es beginnt damit, wenn es dazu bereit ist.

Auch beim Fremdsprachenerwerb sollten die Lernenden nicht zum Sprechen gezwungen werden, sondern vielmehr soll die silentperiod respektiert werden.

Ashers Konzept basiert auf drei Grundsätzen:

Vor dem Sprechen kommt das Hörverständnis. Die gesamte kognitive Anstrengung der Lernenden richtet sich zunächst auf das Hören und befreit sie somit von dem Zwang, sich gleichzeitig auf das Sprechen konzentrieren zu müssen. Dem ersten Sprechversuch gehen isolierte Lautbildungsprozesse (Bildung von Morphemen) voraus, die die Hemmschwelle selbst zu sprechen sinken lassen. Erst danach erfolgt der erste Sprechversuch in einer stressfreien Lernatmosphäre.

Wort und Bewegung gehören zusammen. Die Bewegung bietet eine sofortige Rückmeldung und Bestätigung. Ich verstehe eine andere Sprache und kann Anweisungen ausführen. Dadurch fühle ich mich gut.

Wenn die Schülerinnen und Schüler nach ihrer individuellen silentperiod zu sprechen beginnen, indem sie z. B. die Rolle des Anweisungsgebers übernehmen, sprechen sie die Wörter erstaunlich korrekt aus. Sie sind somit für die noch zögerlichen Mitschüler ein fast perfektes Sprachmodell.

**TPR** ist eine sehr effektive Möglichkeit eine Fremdsprache zu erlernen und bietet:

* ein schnelles Verstehen der Fremdsprache, unabhängig von der Schulbildung,
* Unterstützung der Langzeiterinnerung, Stressfreiheit.

Bei der TPR- Methode handelt es sich um eine Methode des Hörverstehens und „Hörhandelns”(Asher 1977). Die Kinder müssen sich bei dieser Methode nicht äußern und führen nur Anweisungen aus. Dies tun sie sowohl in der gruppe als auch individuell. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass sich die Kinder in die Sprache einhören können und dass ihr persönliches Lerntempo dabei berücksichtigt werden kann- es entsteht kein Druck zur sprachlichen Produktion.

Die mehrsinnige Erfahrung bei dieser Art von „Körperlernen” und die Wiederholung der sprachlichen Muster helfen, sich die neuen Wörter und Strukturen einzuprägen.

Für Ascher steht das Verb in der Imperativ- Form im Vordergrund. Im Vergleich zum Englischen unterscheiden sich jedoch die grammatischen Formen des Imperativs. So bedeutet das englische „sit down!” auf Deutsch entweder “Setz dich!”, „Setzt euch!“ oder „Setzen wir uns!“.[[7]](#footnote-8)

Dieses Phänomen sollte beim Methodentransfer bedacht werden. Wichtig ist auch, den Wortschatz (anders als bei Ashers Beispielen) situativ in eine Spielhandlung einzubetten.

**Abfolge beim Einsatz der TPR-Methode**

Für den Fremdsprachenerwerb im Kindergarten ist es (nach Asher, 1977) empfehlenswert, die Abfolge von drei Schritten einzuhalten:

-Einführung (im Kreis)

Die Erzieherin führt zunächst die Anweisungen ein, indem sie sie vorspricht und ausführt bzw. die Handpuppe ausführen lässt. Alle Kinder können dabei mitmachen.

-Wiederholung

Die neuen Äußerungen werden mehrmals wiederholt. Die Erzieherin oder die Handpuppe führen die Handlungen zwar zu Beginn aus, lassen die Kinder jedoch zunehmend selbst den Aufforderungen nachkommen. So ist leicht festzustellen, welche Kinder verstanden haben, ohne dass Leistungsdruck entsteht. Die Kinder fühlen sich außerdem in der Gruppe geborgen und möchten alles mitmachen.

-Transfer

In der dritten Phase sollen die Kinder mit dem sprachlichen Material spielen. Erzieherinnen fordern einzelne Kinder oder Teilgruppen auf, etwas zu tun, und wandeln dabei das sprachliche Material so ab, dass es von dem Lernenden verstanden werden kann. Dabei steht immer der soziale und spielerische Zugang im Vordergrund[[8]](#footnote-9).

**Vorschläge für die Verwendung der TPR**

Wie Asher vorschlägt, sollten Erzieherinnen die einzuführenden Äußerungen vorformulieren und notieren, sodass das Sprachmaterial bewusst und begrenzt wird. In Anlehnung an die TPR Methode können auch „traditionelle” Bewegungsspiele und –Lieder für den Kindergarten eingesetzt werden, die keinen so strikten Aufforderungscharakter haben. Man kannz. B: die „wir-Form” benutzen: ”Wir gehen auf die Bärenjagd”. Zu beachten ist jedoch, dass beim Transfer, bei dem wahrscheinlich eine andere Verbform benutzt wird, saft vorbereitet wird, z. B. könnte die Handpuppe zunächst die Aufforderungen und Vorschläge der Erzieherin ausführen.

**Voraussetzungen für die Wirksamkeit der Methode**

Das mit TPR einzuführende Wortmaterial muss sorgfältig ausgewählt werden.

Die Aufforderungen und die zugehörigen Bewegungen müssen eindeutig sein.

Das neue Vokabular sollte schrittweiseeingeführt werden, der Wortlaut und die Reihenfolge der Äußerungen müssen immer gleich sein.

Die Lehrkraft sollte auf ein mäßiges Sprechtempo und saubere Aussprache achten.

Einzelne Schülerinnen und Schüler sollten nur dann angesprochen werden, eine Aufforderung alleine auszuführen wenn davon auszugehen ist, dass sie die Übung sicher beherrschen.

Werden anstatt realer Gegenstände Abbildungen verwendet, kann das über einzuführendes Wortmaterial noch erweitert werden.

TPR sollte als Methode den ganzen Sprachlernprozess begleiten, ist aber besonders für den Einstieg in eine neue Sprache geeignet. Mit ihr können pro Unterrichtsstunde bis zu 30 neue Wörter verstanden werden. Das führt zu Erfolgserlebnissen, die als Motivation für das weitere Lernen genutzt werden können.

Der Zwang, sich in der neuen Sprache gleich äußern zu müssen, entfällt. Der Zeitpunkt, wann man beginnt, sich in der neuen Sprache zu äußern, kann selbstbestimmter gewählt werden. Da TPR zu den multisensorischen Lehr- und Lehrmethoden gehört und auditives, kinästhetisches uns visuelles Lernen fördert, entspricht es den Bedürfnissen aller Lerntypen.

Begriffe und Phrasen, die mit TPR gelernt werden, müssen in den einzelnen Stunden sehr oft wiederholt werden, damit sie sich einprägen. Durch die im Folgenden aufgeführten Techniken können die neuen Wörter je nach Lernstand immer wieder anders kombiniert werden.

**Narration, narrative Methoden und Lernen**

Narration als Produkt und Prozess

Der Begriff Narration kommt von dem lateinischen Wort “narrare”, das „erzählen” bedeutet. Er ist als Oberbegriff sowohl für Geschichten (Narration als Produkt) als auch für das Erzählen von Geschichten (Narration als Prozess) zu verstehen[[9]](#footnote-10). Unabhängig von Form und Inhalt einer Geschichte gibt es einige konstituierende Merkmale: Eine Geschichte braucht Figuren beziehungsweise Handlungsträger und sie muss sich in einer erzählen Welt abspielen, die sich durch ihren Orts-, Zeit- und Realitätsbezug eindeutig bestimmen lässt.

**Funktionen des Narration**

Nach wie vor aber haben Geschichten psychologische und soziale Funktionen:

* Geschichten machen Spaß und motivieren zum Zuhören
* Erzählen regt Fantasie und Vorstellungsvermögen an
* Geschichten und der Akt des Erzählens sind anschlussfähig an das vorbegriffliche, bildhaft-assoziative Denken und ordnen vage Ideen, Vorstellungen und Erfahrungen[[10]](#footnote-11).

**Narration und Lernen**

***Verschiedene Ansätze***

Ende der 1980er Jahre gab es einen Boom narrativer Methoden im Unterricht: Unter dem Stichwort „teachingasstorytelling“ wurden für den Grundschulbereich die Vorzüge des Narrativen für die Wissensvermittlung untersucht, aber auch deren gefahren (Unsachlichkeit, Infantilisierung et cetera) kritisiert. Kurze Zeit später wurden einige konstruktivistisch geprägte Lehr-Lernmodelle (im anglo-amerikanischen Bereich) entwickelt, bei denen Lernende in Situationen und Handlungen versetzt werden, in denen sie mit komplexen Problemen konfrontiert sind und diese als Aktuere in der Geschichte lösen sollen. Beispiele hierfür sind der „AnchordInstruction”-Ansatz, der mit Abenteuergeschichten arbeitet, und der „Goal-Based Scenario“-Ansatz“, der auf realitätsnahe Geschichten setzt.

**Der narrative Ansatz**

Geschichten können bereits am Anfang des DaF- Angebots erzählt werden. Wie bei der TPR-Methode wird hier die rezeptive Fertigkeit „Hören” geschult, und es gibt für die Kinder keine Notwendigkeit, Deutsch zu sprechen. Darüber hinaus hören die Kinder ganze Sätze und Strukturen. Wichtig ist, dass beim Erzählen eine besondere Beziehung zwischen Zuhören und dem Erzähler der Erzählerin entsteht. Geschichtenerzählen kommt dem muttersprachlichen Lernen nahe; es ist ein Sprachbad, bei dem die Kinder mit einer Mischung aus Gestik, Mimik Stimmungsmodulation und Bildeinsatz konfrontiert werden.

Wie sollten die Geschichten aussehen?

Die erzählten Geschichten sollten einen Bezug zur Erfahrung und Lebenswelt des Kindes und einen Spannungsbogen haben. Hilfsmittel wie Bilder, Stimme, Gestik und Mimik und sprachliche Wiederholungen innerhalb der Geschichte erleichtern den Verstehensprozess. Da Kinder es lieben, die gleichen Geschichten immer wieder zu hören, sollte jede Geschichte aufgeschrieben und im gleichen Wortlaut wiederholt vorgetragen werden.

**1.2 Die Vorteile von CLIL, Narration und TPR**

In repräsentativen Studien, unter anderem in der DESI-Studie die (deutsch-englische-Schülerleistungen-international (vgl., wurden fundierte Aussagen zum Erfolg von integriertem Fremdsprachen und Sachfachlernen gemacht.

Nachweislich erreichen die Schülerinnen und Schüler mit dieser Methode weiterführende Fertigkeiten in der Fremdsprache. Ihre Fähigkeit, in natürlichen Situationen zu kommunizieren, begünstigt die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz. Unterricht nach dem CLILL-Ansatz fördert das Selbstbewusstsein der Kinder, vor allem auch derjenigen, die im formalen traditionellen Sprachunterricht nicht so gut abgeschnitten haben.

Die Spracherwerbforschung weist nach, dass die Kinder, die unter guten sozialen und emotionalen Bedingungen die erste Fremdsprache lernen, in Programmen mit dem CLIL-Ansatz höhere Kompetenzen in verbalen und nicht verbalen Problemlösungsstrategien, im kreativen Denken und im Sprachbewusstsein haben. Öffentlich hat das integrierte Sprachenlernen nach positive Auswirkungen auf den differenzierten Gebrauch der Muttersprache[[11]](#footnote-12).

Die CLIL-Projekte und Untersuchungen bezogen sich bisher vorwiegend auf die Zielsprache Englisch. Für den Erwerb des Deutschen durch den CLIL-Ansatz hat sich der Begriff CLIL durchgesetzt (CLIL in German)

**CLIL in Kindergarten und Vorschule**

Während der CLIL-Ansatz sich in der modernen Fach und Fremdsprachendidaktik Für den Schulunterricht etabliert hat und dort kontinuierlich ausgebaut wird, ist der Begriff CLIL in der Frühförderung noch recht unbekannt. Dabei arbeiten bereits viele Kindergärten und Vorschulen mit dem Konzept der integrierten Fremdsprachenförderung. Und dies ist nicht verwunderlich. Die moderne Frühpädagogik, ihr Bild vom Kind und ihre Auffassung vom Lernen, kommen dem CLIL-Ansatz entgegen;

* im Mittelpunkt steht das einzelne Kind mit seinen individuellen Ausgangsvoraussetzungen
* das Kind ist Akteur seiner Entwicklung
* Kinder lernen durch Interaktion in sozialen Situationen
* Kinder lernen am wirkungsvollsten in einer sozial und emotional entspannten Atmosphäre
* Die Erwachsenen begleiten und stützen die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes konstruktiv
* Kommunikation und Handlung stehen an erster Stelle
* Weltwissen, kulturelle, soziale und kognitive Kompetenz und Sprache werden integriert gefördert
* Lernen findet in einer inspirierenden, Kommunikation und Handlungen auslösenden Lernumgebung statt

**Wie erschließen sich Kinder die Welt?**

Kleinere Kinder lernen leicht in lebensnahen Situationen, und je junger sie sind, desto eher lernen sie ganzheitlich und mit allen Sinnen. Am Anfang allen Lernens steht das Erfahren, Entdecken und Erforschen. Kinder brauchen Lernprozesse, die Bewegung, Sinneswahrnehmung und Erkenntnis effektiv miteinander verknüpfen. Der Motor solcher Lernprozesse sind die kindliche Neugier und der Forschungsdrang. Die Motivation spielt eine wichtige Rolle.

Die Aktivität des kindlichen Gehirns wird am besten unterstützt, wenn das Kind Bedingungen erhält, unter denen es den Lernprozess im beständigen Austausch mit Erwachsenen und anderen Kindern selbst gestalten kann.

Je intensiver die individuelle Erfahrung, eine gemeinsam erworbene neue Erkenntnis und der wahrgenommene individuelle Anteil daran („Ich kann es”) zusammenwirken, desto nachhaltiger ist die Wirkung. Das betrifft alle Dimensionen des Lernens.

Die Erfahrung, gemeinsam mit anderen etwas in einer fremden Sprache zu erforschen, zu entdecken und zu verstehen, ist ein besonderes Lernerlebnis. Es stärkt das kindliche Selbstbewusstsein und schafft die Grundvoraussetzung für nachhaltiges Sprachenlernen: eine positive Einstellung.

**Die besonderen Chancen der frühen CLIL-Förderung**

Der CLIL-Ansatz und das natürliche Sprachenlernen bieten gerade für die ganz jungen Lerner besondere Chancen. Gegenstände und Handlungen, mit denen sich junge Lerner im Kindergarten und in der Vorschule befassen, sind lebensnah, ganzheitlicher und weniger abstrakt als etwa der Stoff eines Schulfaches. Vieles ist auch mit einem reduzierten Wortschatz oder ohne Worte zu „begreifen“.

Es gehört zum natürlichen Lernprozess, dass sich die Kinder die Inhalte des Gesprochenen erschließen wollen, wenn sie ihnen interessant oder wichtig erscheinen. Sprachliche Details sind für sie in der Kommunikation unbedeutend. Spracherwerb ist für Kinder ein alltäglicher Prozess. Ihr Hirn ist auf Spracherwerb aufgestellt, und sie verfügen über vielfältige Strategien, sich eine fremde Sprache anzueignen. Mit Grammatik können sie wenig anfangen. Sie wenden Strukturen unbewusst durch ständiges Ausprobieren an. Sie sind neugierig und haben in der Regel keine Scheu, einfach „draufloszureden“ und neue Kenntnisse zu verwenden.

Fehler, die sie dabei machen, geben uns Erwachsenen Aufschluss über Entwicklungsschritte, die das Kind macht. Sprachenlernen beginnt mit dem Hören. Wenn Kinder eine Sprache lernen, verstehen sie weit mehr, als sie zunächst ausdrücken können. Sie nehmen auch Strukturen der Fremdsprache auf und versuchen, ihren altergemäßen Möglichkeiten entsprechend an der Kommunikation der Erwachsenen teilzunehmen, wenn sie Interesse an einem Thema haben.

Das ganzheitliche, situative Lernen mit allem Sinnen, mit Aktivitäten, Spiel, Gesang, Rhythmus und Tanz, das die frühe Bildung der Kinder in den Kindergärten auszeichnet, begünstigt den Erwerb einen fremden Sprache in hohem Maße.

**Narration - Storytelling – Geschichten erzählen**

Ob in einer kleinen oder großen Gruppe, das mündliche Erzählen von Geschichten ist immer ein soziales Ereignis der Kommunikation, bei dem eine konzentrierte Verbindung zwischen Erzählendem und Zuhörendem besteht. Der Erzähler verstärkt die Situation, indem er Augenkontakt zu seinem Gegenüber herstellt und zusätzlich unterstützende Hilfsmittel wie stimmliche Variation, Mimik, Gestik und Körpersprache sowie Realien einsetzt. Geschichten üben Faszination auf Menschen allen Alters aus und eben auch Kinder lassen sich von ihnen fesseln und begeistern. Schon im Vorschulalter erwerben Kinder „storyschemata“, so dass man im Fremdsprachenunterricht der Grundschule davon ausgehen darf, dass die Schüler über die Kompetenzen zum Verstehen von Geschichten verfügen. Wie Kinder gelernt haben, Erzählungen in ihrer Muttersprache zu verstehen, weiß Piepho zu erklären, der dem Storytelling im Fremdsprachenunterricht eine tragende Rolle zuweist:

Durch Zuhören und Gewöhnung an Figuren, Zusammenhänge, Verläufe und dadurch, dass man sich beim Erzählen eines Gegenübers im Kopf Bilder herstellt und lernt, die Leerstellen‘ einer Geschichte zu füllen, sich ‚etwas vorzustellen‘, was man bei früherer Gelegenheit als Bild oder durch Worte ‚gelernt‘ hat.

Auch in der Fremdsprache kann dieser Prozess ablaufen, doch muss der Lehrer bedenken, dass seine Schüler zwar viele Bilder aus den Erfahrungen mit Geschichten

in der Muttersprache haben, diese jedoch nicht automatisch auch durch das fremdsprachige Lautbild hervorgerufen werden.

Der mündlichen Rezeption der Geschichte geht eine Einstimmungsphase voraus,

die die Schüler auf eine aktive Teilnahme am Erzählen vorbereitet. Dazu bietet es sich an, die Lernumgebung entsprechend zu gestalten und den Kindern durch Präsentieren der handelnden Personen, durch spielerischen Umgang mit wesentlichem Wortschatz und handelnden Umgang mit relevanten Gegenständen zuermöglichen, ihre „innere Vorstellung durch äußere Impulse zu stützen“. Es geht bei dieser ersten Etappe, dem „settingthestage“ wie Piepho sie nennt, aber nicht darum, unbekannte Vokabeln im Sinne einer Vorentlastung einzuführen, um etwa ein Eins-zu-Eins-Verstehen der Texte zu erreichen. Wenn die Vorfreude auf eine Geschichte hergestellt werden konnte, achten die Kinder ohnehin vorrangig auf Gestik, Mimik und Stimme des Lehrers[[12]](#footnote-13).

Natürlich wird das Verständnis im Einzelnen zunächst oft erschwert sein und man muss den Schülern beibringen, dass es normal ist, wenn sie nicht alles verstehen und sie dazu ermutigen, sich trotzdem auf die Geschichte einzulassen. Kontraproduktiv wäre es, bei der Auswahl der Geschichten aus falscher Rücksicht auf eine sehr reduzierte Sprache zu achten, denn das entspräche nicht den Interessen, dem Vorwissen und den Inhalten bereits bekannter muttersprachlicher Geschichten der Kinder. Neben Märchen, Fabeln oder Anekdoten eignen sich in besonderer Weise

Geschichten, in denen von Erlebnissen des Alltags erzählt wird. Für das freie Erzählen einer Geschichte spielt die gute Vorbereitung und die Gestaltungsfähigkeit des Lehrers eine zentrale Rolle. Neben der Themenwahl ist seine Präsentation ein weiterer Faktor, der beeinflusst ob eine Geschichte bei den Schülern ankommt oder nicht. Das mehrfache Erzählen, eventuell auch mit eingebauten Variationen, hilft den Zuhörern den Inhalt zunehmend besser zu verstehen und sich nach einem ersten Durchgang stärker miteinbeziehen zu lassen. Mit dem Erzählen der Geschichte ist der Prozess des Storytellings aber noch nicht beendet. Es schließen sich Aktivitäten zur inhaltlichen Auseinandersetzung an, bei denen die Schüler beispielsweise Szenen in einem Rollenspiel nachstellen oder Bilder für ein Bilderbuch malen. Es können auch Reime oder Geschichten mit ähnlichen Inhalten herangezogen werden, um Gelerntes wiederzuerkennen oder anzuwenden. Es ist wichtig, dass in einer Geschichte sich wiederholende Strukturen auftauchen, die die Kinder aufnehmen und auch selbst in anderen Kontexten wieder anwenden können.

Beim Storytelling, so betont Piepho, geht es aber nicht in erster Linie „um die Vermittlung und Festigung von Sprachmaterial“, sondern um „die Fähigkeit, sichzu orientieren und aus mehreren Faktoren den Sinn zu erschließen“. Schon in der frühsten Phase des fremdsprachlichen Unterrichts ist der „storyapproach“ ein Weg, den Kindern das „Hineinhören“ in die Fremdsprache zu ermöglichen. Dass die Sprachproduktion zunächst einseitig auf Seiten des Lehrers liegt, sollte gerade in der Anfangsphase des Sprachlernens nicht negativ betrachtet werden, denn wir wissen doch um die „Inkubationszeit“, die ohnehin den Kindern zur Ausbildung ihres Hörverstehens zugestanden werden sollte. Zusätzlich bietet der einsprachige Input den Schülern Gelegenheit zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen. Zudem geht es ja beim Storytelling nicht ausschließlich um das Erzählen einer Geschichte, sondern auch um den handelnd-experimentellen Umgang durch die Schüler mit ihr. Es ist eine Art multisensorisches Erzählen, bei dem die Schüler sich ihr Verständnis über die Wahrnehmung verschiedener Faktoren zusammensetzen. Piepho hebt als besonders positiv für das Lernen in der Grundschule die Möglichkeit der Individualisierung hervor. Das mehrfache Erzählen einer Geschichte und die gemeinsame Rezeption in Verbindung mit unterschiedlichen Aufgaben lassen „unterschiedliche Reaktionsweisen und Zeitpunkte der Vergewisserung“ des Verstehens zu. Jeder Schüler kann seinen Verstehensprozess individuell steuern. Im Gegensatz zu einem linearen, nach Lektion- und Zeittakt gegliederten Unterricht können im Storytelling die verschiedenen Dispositionen der Kinder aufgefangen werden. Weiterhin sieht er die Methode als Beitrag zu einem kompetenzorientierten Unterricht gemäß des GERs und der Bildungsstandards. Es findet eine Anbahnung im Umgang mit Narrativität statt, deren Prinzip in der Sekundarstufe I an Bedeutung gewinnt. „Gewohnheiten des Hinhörens, Deutens und Erschließens“ sind grundlegend für alle weiteren literarischen Erfahrungen.

**Total Physical Response – TPR**

Bei dieser Form des Fremdsprachenunterrichts setzen die Lerner als Reaktion auf fremdsprachliche Handlungsbefehle ihren ganzen Körper ein. Das Verstehen ist mit der sofortigen Antwort durch die Ausführung der Anweisung gekoppelt. Die in den 1960er Jahren entwickelte Sprachlernmethode des TPR basiert auf verschiedenen Aspekten, die ihr Begründer James J. Asher, in Anlehnung an den Mutterspracherwerb besonders für den Anfangsunterricht für elementar hält. Da das Hörverstehen dem Sprechen lange vorausgeht, sind die Lernanfänger in der ersten Zeit nicht in der Lage sprachlich zu reagieren. Sie verfolgen die sprachlichen Impulse der Lehrkraft, können aber höchstens nonverbalreagieren. Zusätzlich gibt es die „silentlearners“, die auch trotz gedanklich vorhandener Konstrukts noch nicht bereit sind, diese auszusprechen. Die TPR-Methode kommt diesen Bedingungen und der Schulung des Hörverstehens als ein vorrangiges Ziel des Fremdsprachenlernens in der Grundschule entgegen. Schüler, die zum Sprechen bereit sind, übernehmen in späteren Phasen dann die Rolle des Lehrers und fordern ihre Mitschüler unter Einsatz der entsprechenden Gesten zum physischen Handeln auf. „Understandingshouldbedevelopedthroughmovementsofthestudent’sbody“ [[13]](#footnote-14) so erklärt Asher seine Gleichsetzung von Wort und Bewegung. Die Reaktion in Form von Bewegung ist für den Schüler eine Art motivierende Selbstbestätigung, dass er in der Fremdsprache handeln kann und für den Lehrer die Rückmeldung dafür, dass die fremdsprachliche Anweisung verstanden wurde. Dies ist ein entscheidender Vorteil für den Lehrer, der es in anderen Situationen schwer hat, so unmittelbar Informationen zu erhalten, die ihm Auskunft über den Lernprozess in den Köpfen seiner Schüler geben, also über die Angemessenheit ihrer Hypothesen .

Trotz der vielen Vorteile, die das TPR-Prinzip ganz offensichtlich für den

fremdsprachigen Grundschulunterricht mit sich bringt, sollte man, wie Schmid

Schwiecker Schönbein, auch kritisch hinterfragen, ob die Befehlsform die Schüler, entgegen dem Anspruch an Selbständigkeit und Eigenverantwortung im Lernprozess, nicht bloß zu reagierenden Automaten degradiert[[14]](#footnote-15). Auch Bleyhl ist sich dieses Vorwurfs bewusst, weiß aber aus eigener Erfahrung, dass soziales und kommunikatives Lernen durch TPR nicht gefährdet sind. Er spricht von einer „erstaunlich engen Gemeinschaft“, die in einem derart praktizierten Unterricht entsteht. Lehrer sollten sich aber darüber im Klaren sein, dass durch den auf Aufforderungen begrenzten Input keine kommunikative Kompetenz aufgebaut werden kann. TPR kann also nicht als alleinige Methode im Unterricht vorherrschen und so den Schülern über Wochen das Sprechen „verbieten“. Doch, so gestehen auch Skeptiker ein, ist die Methode in der Anfangsphase durchaus geeignet, um die Fremdsprache mit geringen Sprachkenntnissen handlungsorientiert umzusetzen. Gelerntes kann in Warm-up-Phasen gefestigt, neues Sprachmaterial eingeführt und Bewegungen mit Ausspracheübungen kombiniert werden.

**1.3 Methodisch – didaktische Prinzipien des CLIL- Ansatzes im Kindergarten**

Hintergrund des CLIL-Ansatzes in der frühen Förderung im Kindergarten und in der Vorschule sollten keine lehrplanbezogenen fachdidaktischen Konzepte sein. CLIL im Kindergarten sollte von entwicklungspsychologischen und frühpädagogischen Erkenntnissen getragen sein.

Alles, was den Kindern Spaß macht, was sie neugierig macht, was sich ihnen aufgrund ihrer Erfahrung unmittelbar erschließt, was sie zum Denken und Handeln herausfordert, was sie sinnlich erfahren und erleben wollen, ist für den CLIL-Ansatz geeignet.

**Forschen und Entdecken.**

Bereits im Vorschulalter nehmen Kinder an den Dingen ihrer Umgebung Anteil und versuchen, die Zusammenhänge ihres Umfelds zu ergründen. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass sogar schon bei Drei- bis Fünfjährigen die entwicklungspsychologischen Phänomene angelegt sind.[[15]](#footnote-16)

In den neuen Rahmenplänen der Kitas in Deutschland die ganzheitliche Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen und technischen Phänomenen inzwischen einen hohen Stellenwert, weil sie die Kinder auf vielfältige Weise anregt und ihre individuellen, sozialen und lernmethodischen Kompetenzen stärkt.

Die ganzheitliche Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen und technischen Phänomenen im Kindergarten entspricht den Anforderungen der CLIL-Methode. Das aktive Forschen und Entdecken, das Konstruieren und Bauen, begeistern die Kinder. Motiviert und selbstvergessen nehmen sie dabei die Handlungsbegleitende Fremdsprache auf.

Naturwissenschaftliche Phänomene verändern sich nicht. Sie bleiben konstant und lassen sich immer wieder untersuchen. Kinder lieben es, Dinge zu wiederholen, die ihnen Spaß machen. Das kommt der Wiederholung, Vertiefung und Festigung der sprachlichen Mittel entgegen.

**Das Prinzip der Einbettung**

Empfehlenswert ist es, dass CLIL-Methode, z. B. die integrierte Beschäftigung mit einem begrenzten naturwissenschaftlichen Phänomen im Zusammenhang mit der Fremdsprache, nicht isoliert angeboten wird.

Sie sollten immer in einem Gesamtzusammenhang mit dem Kindergarten- Alltag, dem Wochenthema oder einem Projektthema stehen. Je stärker die thematischen Angebote in den beiden Sprachen verknüpft werden, desto intensiver ist der Lerneffekt in Mutter – und Fremdsprache.

***Die Fremdsprache im Fluss halten- CLIL- Kommunikation***

Das Hören, das Einhören in die Fremdsprache spielt am Anfang die wichtigste Rolle. Um sich intensiv einhören zu können, brauchen die Kinder fließende Kommunikation. Die Erzieherin muss Fremd – und Fachsprachenkenntnisse so weit mitbringen, dass sie die Lerninhalte flüssig und überzeugend in der Fremdsprache vermitteln kann. Sprechend und gleichzeitig handelnd gelingt es ihr, die Kinder zu fesseln und auf den Inhalt zu konzentrieren. Das Einhören in die Fremdsprache findet dabei nebenbei statt und wird zunehmend normal.

Die Facherzieherin holt die Kinder also über die Inhalte ab, lenkt das Interesse weiter auf die Inhalte und hält es durch Aktivitäten und eine anregende fremdsprachliche Begleitung lebendig Dabei sollte sie selbst möglichst vollständig in der Fremdsprache kommunizieren.

Sie sollte es den Kindern überlassen, ob und wann sie dabei selbst in der neuen Sprache kommunizieren wollen. Kinder haben Erfahrung darin, sich mit einem geringen Wortschatz verständlich zu machen. Für sie ist Kommunikation auch möglich, wenn die Sätze fehlerhaft sind, der Wortschatz Lücken aufweist und die Aussprache ungenau ist.

Indem die Facherzieherin die muttersprachliche Impulse der Kinder inhaltlich aufnimmt und fragmentarischen Angebote für Kinder in der Fremdsprache in vollständige Sätze überführt, integriert sie Sprache und Inhalte. Sie gibt den Kindern das Gefühl, sicher zu kommunizieren. Sie vergessen die Sprache zu konzentrieren sich auf die Inhalte[[16]](#footnote-17).

Abstraktere Erörterungen oder Reflexionen über das Lernen sollten im Kindergarten grundsätzlich in der Muttersprache stattfinden.

**1.4.CLIL mit allen Sinnen**

Die Beschäftigung mit den Sinnen bietet sich sehr gut ein Deutsch-als- Fremdsprache-Projekt nach dem CLILL-Ansatz im Kindergarten oder in der Vorschule an.

Lernen beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung. Die Beschäftigung mit den Sinnen lenkt die Neugierde auf den eigenen Körper, erweitert das naturwissenschaftliche Verständnis und regt zu Aktivitäten an.

Unsere Sinne bieten eine Vielzahl von Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten, die neugierig machen, Selbstverständliches infrage stellen, erforschen und entdecken lassen. Das Erleben mit eigenen Sinne ermöglicht zudem ein ganzheitliches Lernen; es wird einfacher, intensiver, einprägsamer, weil es aktiv geschieht und sinnlich erfahrbar wird. Sinneserfahrungen lassen autodidaktisches Lernen zu, wecken Neugier, erregen die Aufmerksamkeit. Sie entsprechen einem menschlichen Grundbedürfnis- insbesondere dem von Kindern- und helfen durch ihre Unmittelbarkeit und Erfahrbarkeit beim Lernen.

Die Wahrnehmungen, Entdeckungen und Erfahrungen sind intuitiv, unmittelbar und intensiv, sie werden auch ohne Worte verstanden.

**Eine Werkstatt für die Sinne**

Eine Werkstatt ist in der modernen Pädagogik eine „reiche“ Lernumgebung, in deren Zentrum forschendes, praktisches, eigenaktives und kooperatives Lernen sowie Lernen durch eigene Erfahrungen stehen.

Das eigentliche inhaltliche Ziel vorschulischen Lernens ist der Spaß an der Neugierde. Das durch Neugierde aufgelöste forschende herangehen z. B. an erstaunliche naturwissenschaftliche Phänomene fördert auch die methodischen Fähigkeiten der Kinder wie die wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise.

Aufgrund der Anschaulichkeit ihrer Gegenstände, ihrer Alltagsnähe und Vielfalt der möglichen Aktivitäten bietet eine Sinneswerkstatt einen geeigneten Rahmen für sehr unterschiedliche CLIL-Module.

Die sich sprachlich wiederholenden inhaltlichen Bezugspunkte, Sehen, Hören, Riechen oder Schmecken stellen für den natürlichen Spracherwerb wichtige Verstehensgerüste dar. Das allgemeine sprachliche Ziel ist die bewusste Erfahrung, gemeinsam mit anderen sogar komplexe Vorgänge in der fremden Sprache zu verstehen und dabei viel Spaß zu haben.

***Kompetenzen fördern in einer Sinneswerkstatt***

* Die Kinder entwickeln fachliche Kompetenzen auf ihrer individuellen Erfahrungsebene
* Sie erwerben durch das forschende Herangehen nützliche Techniken
* Ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt
* Ihre Wahrnehmungsfähigkeit wird gefördert
* Sie werden zur Kommunikation und zur Kooperation angeregt[[17]](#footnote-18)

**Sprache fördern in einer Sinneswerkstatt**

* Die Kinder können ihr Basiswissen aus den Modulen „Mein Körper“ in der neuen Sprache wiederholen, anwenden und erweitern
* Sie erwerben durch die Beschäftigung mit Alltagsständen einen Erweiterten Wortschatz in der deutschen Sprache
* Die Kinder hören, verstehen und erwerben schließlich durch den handelnden Umgang mit Gegenständen “Handlungsverben“ und nehmen unbewusst wahr, wie Wortbildung in der Zielsprache funktioniert. Sie erwerben nach und nach Strategien für die eigene Wortbildung und nehmen unbewusst Regeln für die Wortbildung auf.
* Sie erweitern ihre kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache

***Sprachliche Voraussetzungen***

Für die Beschäftigung mit CLIL- Sprachmodulen im Rahmen einer Sinneswerkstatt sollte die Beschäftigung mit dem Thema „Mein Körper“ vorausgegangen sein; dieses Thema gehört zum Eingangsreporteure jedes DaF- Konzepts im Kindergarten oder in der Vorschule[[18]](#footnote-19).Die Kinder sollten entsprechend die deutschen (fremdsprachlichen) Begriffe für die wichtigsten Körperteile und ihre Grundfunktionen kennen.

Sie sollten bereits Alltagsroutinen und einfache fragen in der deutschen Sprache verstehen.

***Die Planung der einzelnen Schritte in einer Sinneswerkstatt***

Das naturwissenschaftliche Phänomen wird zunächst fachlich begründet. Das ist wichtig für die die Sicherheit der Facherzieherin im Umgang mit dem Lerngegenstand. Dieses Wissen wird nicht an die Kinder weitergegeben.

Um den Grundgedanken des inhaltlichen Ansatzes zu definieren, wird

* der „Forschungsgegenstand“ ausgewählt und eingegrenzt
* das Erkenntnisziel festgelegt
* der Ablauf in Form einer kreativen Umsetzungsstrategie geplant
* eine Kommunikationsstrategie ( Facherzieherin- Kind oder Kind- Kind) geplant[[19]](#footnote-20)

Zusätzlich wird das sprachliche Material ausgewählt. Je nach den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Kinder werden solche Schlüsselworte festgelegt, die einerseits für das Verständnis wichtig sind und sich auf der anderen Seite die Kommunikation in der Fremdsprache immer wieder bezieht.

Ebenso werden thematisch sinnvolle Chunks ausgesucht, die Sinneinheiten bündeln und das Verstehen komplexer Vorgänge vereinfachen.

Die Materialien werden so zusammengestellt, wie sie zur Umsetzung benötigt werden. Außerdem werden Materialien bereitgelegt, die sich zur Veranschaulichung und zur Unterstützung des Verstehens eignen (Bilder, Objekte-TPR)

Um alles Geplante reibungslos durchführen zu können, ist es hilfreich, eine Skizze mit Handluchsimpulsen sowohl inhaltlicher als auch sprachlicher Art vorzubereiten. Je genauer diese Skizze geplant wird, desto weniger wird sie der Situation gebraucht und umso stärker kann sich die Facherzieherin auf die Kommunikation mit den Kindern konzentrieren.

Schließlich sollten die Ergebnisse gesammelt und dokumentiert werden.

Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten:

* kleine „Forschblätter“, in die Ergebnisse eingetragen werden können, wenn dies visuell möglich ist
* ein Display- Board (eine Bilderwand, ein Tisch oder ein Schrank), um für die Dauer der Werkstatt die Ergebnisse der Kinder und zusätzliche zum Thema passende Materialien (Gegenstände, Fotos usw.) auszustellen.
* Ein Portfolio- Ordner, der die Ergebnisse der Kinder langfristig sichert
* Den Abschluss der Sinneswerkstatt könnte ein Projekt mit den Eltern bilden[[20]](#footnote-21)

Je mehr inhaltlichen und sprachlichen Erfahrungen im Sinne des Prinzips der Einbettung in alternativen Experimenten oder spielerischen Aktivitäten (Singen, Tanzen, Spielen, malen und Basteln) wiederholt und vertieft werden, desto intensiver ist der Lernprozess.

**Kapitel II. Empfehlungen für den ersten Fremdspracheneinsatz im Kindergarten**

**2.1 Merkmale des Fremdsprachenlernens im Kindergarten**

Die Empfehlungen richten sich an Erzieher und Erzieherinnen in aller Welt, deren zu betreuende Kinder einen ersten Kontakt mit der Fremdsprache Deutsch (DaF) suchen. Ihre Muttersprache beherrschen diese Kinder schon sicher, wenngleich sie noch nicht vollständig entwickelt ist. Schreiben und lesen können sie in der Regel noch nicht. Für Zielgruppen in Deutschland, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vermitteln oder lernen sollen, ist dieses Material nur bedingt geeignet.

Die Empfehlungen sind für Kinder im Alter 4-8 Jahren gedacht; nur vereinzelt gibt es Kindergärten im Ausland, in denen jüngere oder ältere Kinder ein erstes Fremdsprachenangebot wahrnehmen[[21]](#footnote-22).

Die Haltung der Kinder gegenüber der neuen Sprache und Kultur ist offen, und wir gehen davon aus, dass Erfahrungen und Einstellung von Eltern und Erzieherin zu der neuen Sprache positiv sind. Die Art und Weise, mit der Kinder erstmals mit Fremdsprache konfrontiert werden, ist entscheidend für die Auftechterhandlung ihrer grundsätzlich positiven Lernhaltung und prägt unter Umständen ihr gesamtes weiteres Fremdsprachlernen. Das bedeutet, dass die Methoden kindgemäß auf deren Neigung zu Spiel und körperlicher Aktivität ausgerichtet sein müssen und sich insofern vom schulischen Lernen unterscheiden.

Die deutschen Sprachkenntnisse der Erzieherin sollten mindestens auf B2/C1-Neveau des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ liegen, auf jeden Fall aber so hoch wie möglich, denn in diesem frühen Lernstadium wird die Grundlage für alles weitere Fremdsprachenlernen gelegt. Besonders wichtig ist eine gute Aussprache der Erzieherin.

Für den Kindergarten gilt kein bestimmtes Sprachlernniveau, das erreicht werden soll, im Gegensatz zum späteren Lernen ab Schulbeginn, wenn der Referenzrahmen an Bedeutung gewinnt[[22]](#footnote-23).

Die Lernvoraussetzungen der Kindergarten- und Vorschulkinder sind heterogenen und vielfältigen Einfluss ausgesetzt, die besonders durch den Globalisierungsprozess und das immer engere Zusammenwachsen der verschiedensten Kulturen bedingt sind. Zum Beispiel gehen Kinder, die weiter im Landesinneren leben. Kinder in Metropolen haben wiederum unter Umständen einen besseren Zugang zu Medien und Informationen. Anders als in der Grundschule ist der Kontakt mit der Fremdsprache für die Kinder im Elementarbereich meistens neu. Ihre muttersprachlichen Kenntnisse sind noch nicht voll entwickelt; die Kinder lernen ausschließlich im Spiel. Sie sind offen und in der Regel lernbereit. Ihre Reaktionen auf die Fremdsprache können fehlerhaft sein, dürfen aber ( im Sinne einer Fehlerkorrektur) nicht kritisiert oder korrigiert werden, da Kindergartenkinder ihren Lernprozess noch nicht bewusst reflektieren können.

Die Empfehlungen orientieren sich an

* + Bedarfsmeldungen von ausländischen Kindergärten, die DaF einführen wollen und denen dazu keine festen Richtlinien und Vorgaben vorliegen
  + Inhalten und gesetzlichen Zielvorgaben, die der Kindergartenarbeit zugrunde liegen
  + Einem kindgerechten, ganzheitlichen Ansatz
  + Dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzahmen für Sprachen“ in Bezug auf die Sprachvoraussetzungen, die die Erzieherin mitbringen müssen
  + Den Möglichkeiten, die die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bietet und für den Spracherwerb eröffnet
  + Den gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen und den damit verbundenen Forderungen nach dem Erlernen möglichst vieler Fremdsprachen und der Verwendung moderner Lernmittel, Lernmethoden und –Medien[[23]](#footnote-24)

**2.2.Elternarbeit – eine Bildungspartnerschaft**

Eltern sollten den Nutzen von möglichst frühem Fremdsprachenlernen erkennen. Sie tragen entscheidend zum Gelingen des Fremdsprachenprojekts bei, auch sie selbst nicht aktiv einbezogen werden. Durch die neue Sprache öffnen sich Kinder und Eltern, aber auch die Träger von Bildungseinrichtungen, für neue Kulturen und denken zunehmend interkulturell. Sie lernen, landeskundliche Besonderheiten zu verstehen, und entwickeln eine Bereitschaft, kulturelle Unterschiede nachzuvollziehen und anzunehmen.

So absolut kann der Auftrag ausgedrückt werden, denn die Eltern haben und behalten alle Rechte an den Kindern, und ohne sie und ihre Zustimmung wird es kaum gelingen, die Begeisterung der Kinder zu wecken und aufrechtzuerhalten.

Wenn die Eltern die Einführung eines Fremdsprachenangebots im Kindergarten befürworten, wird es nicht schwer sein, auch bei den Kindern Spaß am Klang einer neuen Sprache und an Eindrücken aus einer fremden Kultur zu wecken. Bevor das Kind in den Kindergarten kommt, sind seine Eltern meistens die wichtigsten Bezugspersonen; die grundsätzliche Akzeptanz der neuen Bezugsperson, der Erzieherin, durch die Eltern, ist für das Kind und seine Sicherheit im neuen Lernensumfeld entscheidend.

Dabei ist es wichtig, dass die Eltern verstehen, dass bei dem kindlichen ersten Umgang mit einer neuen Sprache und Kultur um Vergnügen, Spiel und Spaß geht. Die Kinder werden niemals zum Sprechen gezwungen und werden dementsprechend auch den Eltern nicht sprechend ihre fremdsprachlichen Erfolge präsentieren können. Das heißt: Die Eltern sollten keinen Leistungsdruck auf ihre Kinder ausüben und nicht mit ihnen zu Hause üben. Kinder lernen Sprachen intuitiv sie- wie bei ihrer Muttersprache auch- die Dinge aus dem Zusammenhang erfassen. Insgesamt ist wichtig, dass die Eltern das pädagogische Konzept des spielerischen, ganzheitlichen Lernens verstehen und unterstützen.

Eine gute Möglichkeit, Eltern fachlich und emotional zu beteiligen, ist, sie regelmäßig in die Arbeit einzubinden, sie zu Veranstaltungen hinzuzuladen und sie inhaltlich auf dem Laufenden zu halten.

Wenn den Eltern die pädagogischen Abläufe des Kindergartenalltags transparent gemacht werden, werden sie sich eher für neue Ideen und Strukturen öffnen und Vertrauen entwickeln, das sich auf die Haltung der Kinder überträgt.

***Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherin***

Eltern sollten allerdings nicht zu viel Einfluss auf die Gestaltung des Angebots nehmen können und Abläufe nicht stören können. Die Entscheidung über Inhalte und vor allem über die pädagogische Ausgestaltung muss bei der Erzieherin liegen. Auf der anderen Seite verfügen Eltern verfügen Eltern manchmal jedoch über sprachliche Kompetenzen und nützliches Fachwissen, an das angeknüpft werden kann. Elterngespräche und/oder Elternabende informieren über das Programm und bieten Möglichkeiten, Fragen zu beantworten. Wenn Lernergebnisse zum Beispiel auf Elternabenden präsentiert werden: Auch die Eltern dürfen Fehler machen – das wird ihren Kindern besonders viel Spaß machen!

Die Zusammenarbeit zwischen Erzieherin und Eltern ist ein Angebot und grundsätzlich freiwillig. Eltern sehen die Erzieherin häufig nicht als Individuum, sondern als Vertreterin einer Institution. Sie begegnen ihr vielleicht mit einer gewissen Distanz, die erst überwunden werden muss, bevor es zu einer Zusammenarbeit kommen kann. Das gesellschaftliche Ansehen des Erzieherberufs im Land muss berücksichtigt werden.

Eltern und Erzieherin müssen in einem offenen Verhältnis zueinander stehen und sich und ihre Qualitäten und Qualifikationen respektieren. Die Erzieherin sollte die Haltung der Eltern gegenüber dem neuen Fremdsprachenangebot kennen und bereit sein, darüber zu diskutieren. Bei genauer Kenntnis der Interessenlage beider Seiten ist eine Annäherung möglich.

Die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern am Kindergartenangebot sind oft nicht sehr vielfältig, und die freie Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Kindergartenkonzeption ist meistens nicht gegeben. Das muss der Erzieherin bewusst sein.

Welche Form der Mitsprache haben Eltern­? Gibt es Gremien, über die sie kooperieren können? Bei der Einführung eines Fremdsprachenangebots ist für ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherin wichtig, dass administrative Hürden und Anmeldeverfahren nicht zu bürokratisch sind.

**2.3.Methodisch – didaktische Prinzipien**

Methodisch angemessene Vorgehensweisen für ein Fremdsprachenangebot im Elementarbereich stellen natürlich immer die Lebenswelt des Kindes, seine Interessen und kindlichen Neigungen, besonders den Drang zu Spiel und Handeln in den Mittelpunkt. Da dieses Angebot vermutlich aus institutionellen und organisatorischen Gründen überwiegend nur in einem kleinen wöchentlichen Zeitraum stattfinden kann, wird immenseres Lernen nicht mit eingeplant.

Die im Folgenden aufgelisteten Prinzipien sind – jedes für sich genommen – von gleich großer Bedeutung für ein Gelingen des Projekts Fremdsprachenfrühbeginn:

* Die Erzieherin ist sich bewusst, dass (nur) die gehört bzw. gesprochene Sprache Lerngegenstand ist
* Sie wählt als Lerngegenstand bewusst Materialien aus, an Hand deren ein nachhaltiger Umgang mit Natur und Umwelt praktisch erfahrbar ist
* Sie schafft eine entspannte, angstfreie Atmosphäre, die gleichzeitig Herausforderungen bietet
* Sie kennt und berücksichtigt die individuellen körperlichen und sensorischen Lernbedürfnisse der Kinder und fördert damit deren emotionale, soziale und motorische Kompetenzen
* Sie berücksichtigt die individuellen Lernfortschritte und fördert dadurch die gegenseitige Achtung der Kinder voreinander
* Sie plant Abwechslung und häufigen Methodenwechsel ein und fördert dadurch die gestalterischen Kompetenzen und geistige Kreativität der Kinder
* Sie unterstützt die Kommunikation der Kinder untereinander

Diese Prinzipien eignen sich für den Einsatz im Kindergarten dann besonders, wenn sie miteinander verknüpft werden. Das mit der Erzieherin abgesprochene Thema gibt das dazu geplante Modul (oder die Reihe von Modulen) vor.

Dabei ist die Handpuppe ständiger Begleiter für die Kinder. Geschichten, die erzählt werden (mit Bilderbüchern, Bildern, der Puppe oder anderen Hilfsmitteln/Realien), werden durch einzelne Aufgaben auf der Grundlage der TPR-Methode (total physicalresponse ) ergänzt. Reime, Lieder Bewegungs- und Fingerspiele sollten in jedem Lernangebot vorkommen[[24]](#footnote-25).

**Eine Person – eine Sprache?**

Das Prinzip „Eine Person- eine Sprache“ bedeutet, dass die Erzieherin in Spielen und Übungen die fremde Sprache verwendet. Wenn die Kinder in ihrer Muttersprache reagieren, wird die Erzieherin konsequent in der Fremdsprache verbleiben, gibt aber zu erkennen, dass sie das Kind versteht und wiederholt und umschreibt immer wieder geduldig, bis die Kinder durch Handeln oder andere Reaktionen signalisieren, dass sie verstehen. Die Kinder werden nicht zum Sprechen gezwungen, sondern haben Zeit, sich in die Sprache einzuhören. Sie werden dabei nicht überfordert, denn sie lernen die Fremdsprache wie ihre Muttersprache, indem sie sich die neue Sprache selbst aus dem Zusammenhang erschließen. Die Erzieherin unterstützt alles, was gesagt wird, durch Gestik, Mimik, Aktivitäten oder Gegenstände und Bilder.

**Beispiel**

Wenn sie sich bückt, sagt sie: „Ich bücke mich“. Je mehr kindliche Sinne sie während des eigenen Sprechens anspricht, desto leichter ist der Verstehens Prozess (multisensorisches Lernen)[[25]](#footnote-26).

**Kapitel III. Didaktische Spiele im Kindergarten**

**3.1. Wesen des didaktischen Spiels**

Das Vorschulkind muss vor seinem Eintritt in die Schule vielerlei lernen. Seinen Altersbesonderheiten entsprechend ist es nicht möglich, ihm all die notwendigen Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nur durch sachliche Belehrungen und Übungen vermitteln zu wollen. Es würde bald unaufmerksam werden und sich langweilen. Die Haupttätigkeit des kleinen Kindes ist das Spiel. Die Spiele der Kinder sind vielgestaltig und unterschiedlich.

Übernimmt zum Beispiel ein Kind eine Rolle, so gibt es dabei seine Eindrücke und Erfahrungen wieder und vertieft seine Kenntnisse, die es sich durch seine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erworben hat. Weil es bestrebt ist, möglichst wirklichkeitsgetreu „als ob- oder zum Spaß“ die Rolle als Mutter oder Kraftfahrer auszufüllen, denkt es über seine Rolle nach, fragt die Erwachsenen oder beobachtet die Mutter und den Kraftfahrer genauer. In dieser Auseinandersetzung mit den Aufgaben seiner Rolle im Spiel lernt das Vorschulkind.

Über diese Möglichkeiten des schöpferischen Spiels hinausgehend, muss es aber noch viele andere Dinge lernen. So muss es zum Beispiel wissen, wo rechts und links ist, muss die Farben unterscheiden, Laute richtig aussprechen, Gegenstände bestimmten Oberbegriffen zuordnen, Mengen bilden und zerlegen, vergleichen und zuordnen lernen. Da aber die Kinder in den schöpferischen Spielen hauptsächlich zwischenmenschliche Beziehungen erfassen und Tätigkeiten darstellen, müssen auch Spiele gespielt werden, die in ihrem Inhalt vorwiegend die ganze Welt der Dinge, der Gegenstände und Erscheinungen aus Natur und Gesellschaft umfassen, in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten in starkem Masse ausgebildet werden. Das wird im didaktischen Spiel erreicht, das einer bestimmten Aufgabe untergeordnet ist und in die Kinder nach festgelegten Spielregeln spielen. Die Kinder finden im didaktischen Spiel durch eigene Anstrengungen heraus, welche Bildkarte dem Oberbegriff „Geschirr“ zuzuordnen ist, oder sie finden die Gegenstände, die aus Holz gefertigt sind, sie verlieren, gewinnen, erhalten einen Preis; sie spielen also und lernen dabei.

Der „Didaktische Spiele zur Unterstützung des Bekanntwerden mit Mengen und verschiedenen Ausmaßen“ erhielt eine grundsätzlich andere Fassung und wurde mit dem Planabschnitt „Bekanntmachen mit Mengen – Vergleichen von Längen, Breiten und Höhen“ des im Jahre 1974 neu aufgelegten Bildungs- und Erziehungsplanes für den Kindergarten[[26]](#footnote-27) in Überstimmung gebracht. Die bisherige einseitige Betrachtungsweise, in der das Abzählen der Elemente vorherrscht, ist damit überwunden.

Da ein umfassender Spielzeugkatalogvorliegt, konnten wir auch auf den Teil des Anhangs verzichten, der bisher die im Handel erhältlichen didaktischen Spiele vorstellte.

Die hier vorliegende bearbeitete Ausgabe der Didaktischen Spiele bietet weiterhin eine knappe theoretische Einführung und eine reiche Auswahl von Spielen. Beim Aufschreiben der Spiele ließen wir uns von folgenden Erwägungen leiten:

Im Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten und im Plan für die Lern- und Spielnachmittagsgehören didaktische Spiele zu den Zielen und Inhalten. Deshalb wurden die didaktischen Spiele, entsprechend ihrer Funktion im Bildungs- und Erziehungsprozess, von den konkreten Aufgabe ausgehend, systematisiert und geordnet. Eine exakte Einteilung der Spiele bereitet Schwierigkeiten, denn jedes Spiels ließe sich mehrfach unter verschiedene Gesichtspunkte einordnen[[27]](#footnote-28).

Sicher lassen sich die hier geschilderten Spielmöglichkeiten auf einige wesentliche Spielformen reduzieren; denn in vielen Spielen ähneln sich die Tätigkeiten der Kinder, die im Zuordnen, Raten, Suchen, Vergleichen, Beobachten usw. bestehen. Wir haben aber bewusst die ganze Fülle der uns bekannten Spielmöglichkeiten und ihrer Varianten aufgeschrieben, damit didaktische Spiele immer mehr Eingang in die Bildungs- und Erziehungsarbeit finden. Das didaktische Spiele gehört zu jenen Methoden der Vorschulerziehung, die wesentliche Forderungen an eine wirksame, der sozialistischen Erziehung entsprechende Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozess erfüllen. Didaktische Spiele sind in besonderer Weise geeignet, den Übergang vom indirekten zum direkten lernen vorzubereiten und sie ermöglichen, in der Phase, in der die Spielregeln beherrscht werden, die selbstständige Tätigkeit der Kinder. Insofern entsprechen sie dem Grundprinzip der marxistischen Psychologie: in der Tätigkeit und nur in ihr entwickeln sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Wesenszüge und Charaktereigenschaften des Menschen. Der Doppelcharakter des didaktischen Spieles – einmal das aktive Tätigsein der Kinder beim Spiel, zum anderen das sich dabei ergebende indirekte Lernen- macht es zu einer den Besonderheiten des Vorschulalters sowie unseren pädagogischen Bestrebungen gleichermaßen in idealer Weise entsprechenden Methode.

Schon das Attribut „didaktisch“ besagt, dass es sich um Spiele mit lehrhaftem Charakter handelt, die für die Kinder geschaffen werden. Sie bauen auf dem Spielbedürfnis der Kinder auf und wenden von ihnen auch als Spiel erlebt. Dem Erzieher dienen sie als Mittel der Bildung und Erziehung.

Alle Erfahrungen, die ein Mensch von klein auf macht, das heißt, alles was er erkannt und gelernt hat, soll ihm helfen, sich im Leben, das die vielfältigsten Anforderungen an ihn stellt, zurechtzufinden.

Die Vorschulkinder müssen sich mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt auseinandersetzen. Sie nehmen auf ihre Weise am Leben der Erwachsenen teil. Sie wollen tätig sein, ihre Erfahrungen anwenden, Aufgaben lösen, ihre Kräfte messen, Verantwortung übernehmen und durch ihre Tätigkeit ein Ergebnis erreichen. Mit zunehmendem Alter legen sie Wert auf eine Einschätzung ihrer Leistungen und ihres Verhaltens. Ein Kind kann auf Grund seiner physischen und physischen Besonderheiten nur bedingt „Arbeitsergebnisse“ bringen; ihm bleibt das Spiel, um den Widerspruch zwischen seinen Möglichkeiten und den angestrebten Ergebnissen wirklicher Arbeitstätigkeit zu lösen.

Mit den didaktischen Spiel ist es möglich, die Kinder in Situationen zu versetzen, in denen sie all ihr bisher erworbenes Wissen und Können anwenden können. Didaktische Spiele sind hervorragend geeignet, das Lernen der Vorschulkinder zu unterstützen. Betrachten wir die pädagogisch gelenkten Lerntätigkeiten und vergleichen sie von ihrer Zielrichtung her, dann lässt sich feststellen, dass in zweierlei Weise gelernt werden kann.[[28]](#footnote-29) Die Tätigkeit der Kinder kann direkt auf den Erwerb bestimmter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet sein, zum anderen können sich bestimmte Elemente von Wissen und Können (gewissermaßen „nebenbei“) ergeben, ohne dass die betreffende Tätigkeit gerade auf den Erwerb dieses Könnens und Wissens gerichtet war; damit wurde es indirekt erworben. Solche Tätigkeiten können unter anderem das Spiel oder alle Formen produktiver Arbeit sein. Beide Formen des Lernens gehen ineinander über. Der Erzieher muss das indirekte und direkte Lernen im sinnvollen Wechsel zueinander organisieren, wenn sich die Kinder bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen sollen. Das didaktische Spiel unterstützt, so gesehen, den Übergang vom Spiel zum Lernen.

Das didaktische Spiel beginnt mit dem didaktischen Spielzeug: zusammensteckbare und zerlegbare Puppen, Tiere, Applikationen von Gegenständen, Tieren usw. Damit können schon die Zwei – bis Dreijährigen manipulieren.

Der Schwierigkeitsgrad für die Aufgaben im Umgang mit dem didaktischen Spielzeug muss sich allmählich erhöhen. Durch wiederholtes Üben der Handgriffe beim Zusammenfügen der Teile werden die Kinder sicherer in der Koordinierung ihrer Bewegung. Sie lernen bald, nach einem (vorwiegend Farbe) Unterschiede zu finden[[29]](#footnote-30).

Didaktische Spiele dieser Art verkürzen den Übergang von der Phase der einfachen Manipulation zur Entwicklung des Denkens durch gesteuerte Handlungen. Wir sollten deshalb dem thematischen didaktischen Spielzeug für jüngere Vorschulkinder große Aufmerksamkeit widmen. Die Farbigkeit und Plastizität des Materials, seine einfache, übersichtliche Gestaltung und die dem Erlebnisbereich des Vorschulkindes entnommene Thematik (zum Beispiel Puppe, Turm, Tier) tragen starken Aufforderungscharakter.

Dagegen ist das didaktische Spielmaterial seinem Charakter nach abstrakt. Stäbchen, Legetäfelchen, Legesteine, Kugeln, Perlen haben keinen gegenständlichen Inhalt. Mit diesem Material lassen sich bestimmte Eigenschaften der Dinge: Farbe, Form, Größe in Relation zueinander erarbeiten. Damit werden Ziele der sensorischen Erziehung der jüngeren Kinder angestrebt. Auch mit diesem Material kann jedes Kind selbstständig handeln. Die Aufgabe der Erzieherin ist es, die richtige Auswahl des Materials in einer Reihenfolge, die einen immer höheren Schwierigkeitsgrad ermöglicht, mit einer Aufgabenstellung zu verbinden, durch die die Kinder mit eigener Anstrengung zu einem Resultat gelangen, das ihnen Erfolgsfreude verschafft. Damit tragen diese Spiele einen autodidaktischen Charakter, denn der Erzieher wirkt über das Spielmaterial, über die Spielaufgabe und bei kollektiv organisierten Spielen auch über die Spielregel auf die selbständigen Kinder ein.

In jedem Kindergarten sollte den Kindern eine reiche Auswahl didaktischen Spielzeugs und Spielmaterials zur Verfügung stehen. Damit wollen wir jedoch diese materielle Bedungen nicht überbetonen. Bedenken wir, dass darüber hinaus viele Dinge des Lebens ebenfalls als Material für didaktische Spiele dienen können, zum Beispiel das gesamte übrige Spielzeug, Naturmaterial, Gegenstände des täglichen Gebrauchs usw. Doch nicht nur die Beschaffenheit des Materials entscheidet darüber, ob eine Tätigkeit für die Kinder lustbetont wird, sondern auch der gesamte Aufgabe und die Struktur des didaktisches Spiels sind bedeutsam für die Unterhaltung und das Lernen der Kinder.

Die Spielregeln müssen Verhaltensweisen fordern, die sozialistische kollektive Beziehungen widerspiegeln. Es darf keinen Konkurrenzkampf, kein „Gewinnhaschen“ und schon gar nicht „Betrug“ geben.

Die Spielregeln müssen zu einer vielfältigen Tätigkeit anregen und so beschaffen sein. Dass das manuelle Tätigsein der Kinder ständig mit denk Aufgaben verbunden wird.

In dem Spiel „Für jede Frucht ein Blatt“ wird durch die Spielregel der Denkprozess ausgelöst. Die Kinder müssen die Blätter der entsprechenden Frucht richtig zuordnen. Denn sie müssen zum Beispiel für Kastanien Kaschtanienblätter „Bezahlen“. Die empfangene „Ware“ müssen sie zählen und die gleiche Menge Blätter abzählen. Die Regeln für ihre übernommenen Rollen als Käufer und Verkäufer zwingen sie dazu, sich höflich zu benehmen, „ Bitte“ und „Danke“, „Guten Tag“ und „Auf Wiedersehen“ zu sagen. Aus diesem Spiel ist ersichtlich, dass die Spielregeln folgerichtiges Spielen verlangen und die Kinder zu einem gewünschten Denken und Handeln veranlassen.

Bei einer gut durchdachten Bildungs- und Erziehungsarbeit wird auch beim didaktischen Spiel schöpferische Tätigkeit möglich. Die Ideen der Kinder sollten beim gestalten der Spielhandlung einbezogen werden. Die Erzieherin kann sie beteiligen, wenn Spielregel geändert oder neue Spielvarianten entwickelt werden. Sie wird dabei die Erlebnisse und Interessen der Kinder berücksichtigen, ohne von der gestellten Aufgabe abzuweichen.

Didaktische Spiele können aus schöpferischen hervorgehen. Die Erzieherin nutzt die Spielsituationen und das Interesse der Kinder an einem bestimmten Thema und stellt für diese unmerklich eine didaktische Aufgabe, die spielend erfüllt wird. Die Kinder werden solche Übergänge von einer Spielart in die andere kaum bemerken. Auch umgekehrt gibt es vom didaktischen zum schöpferischen Spiel solche fließenden Übergänge. Haben die Kinder zum Beispiel „Einkaufen“

Im didaktischen Spiel gelernt, werden sie diese Spielmomente in ihr schöpferisches Spiel aufnehmen und die als didaktisches Spiel eingeführten Tätigkeiten und Regeln weiter bereichern und variieren.

**3.2. Didaktische Spiele als Unterrichtsverfahren**

Das kleinere Vorschulkind lernt – wie bereits ausgeführt – vorwiegend in der Spieltätigkeit, es erwirbt sich dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und

Können. Das Motiv für das Spiel ist die Freunde am Tätigsein. Das Kind hat nicht die Absicht zu lernen, trotzdem ist das Lernen ein vom Erzieher beabsichtigtes Nebenergebnis des Spiels. In der jüngeren Gruppe kann der Lernprozess vorwiegend durch didaktische Spiele angeregt werden. Sie bieten günstige Voraussetzungen dafür, die Kinder von der Sache her zu begeistern und ihr Interesse an der Spielhandlung für das Lernen auszunutzen. So kann bei jüngeren Vorschulkindern durchaus ein didaktisches Spiel den Unterricht ausfüllen. Dabei ist immer zu bedenken, dass sich aus dem ersten Lernen im Spiel allmählich eine bewusste Lernhaltung entwickeln muss und ältere Vorschulkinder bereits in der Lage sein sollten, Spiel und lernen zu unterschieden. Wenn das didaktische Spiel allgemein gesehen zum indirekten Lernen führt, so gibt es auch Etappen im Spiel, in denen direkt gelernt wird. Wenn die Kinder zum Beispiel den Bereichen Wald, Wiese, Feld die entsprechenden Tierbilder zuordnen, ist ihre Spieltätigkeit von Lernelementen durchdrungen, denn sie erfüllen direkt und zielstrebig Aufgaben. Die Erzieherin hat dabei zu überlegen, wie die Kinder im Spiel zeitweilig zur bewussten Lernhaltung zu führen sind, ohne dass dabei das Spiel aufhört, Spiel zu sein. So könnten Kinder beispielweise zu der Auffassung gelangen, wir lernen, wie man die jungen Tiere bezeichnet, damit wir unser Spiel „Tierkinder suchen ihre Mutter“ besser und schneller spielen können. So ist das Lernen im didaktischen Spiel, das dem Kind durchaus bewusst werden kann, immer noch vom Spiel her motiviert, nähert sich aber mit zunehmenden Alter mehr einer bewussten Lernhaltung, die später auf gesellschaftlichen Motiven basiert.

Betrachten wir die in der Sammlung aufgeführten didaktischen Spiele genauer, finden wir viele Spiele, die nur wenige Spielhandlungen aufweisen, und viele, in denen Lernaufgaben direkt an die Kinder gestellt werden. Wenn bei diesen Spielen der Wettbewerb oder das Pfänderverteilen wegfällt, können sie bereits als Übung gekennzeichnet werden. Diese Spiel, die den Kindern sofort Aufgaben stellen und zur bewussten Tätigkeit auffordern, sind dadurch charakterisiert, dass die Ergebnisse der Spieltätigkeit immer größere Bedeutung erhalten, sie ähneln und entsprechen immer mehr den Lernergebnissen. Die Kinder wollen ihre Leistungen vom Erzieher bewertet haben und auch von ihren Spielkameraden anerkannt werden. Dadurch wird die Spieltätigkeit immer mehr von den zielgerichteten und bewusst durchgeführten Teilhandlungen des didaktischen Spiels motiviert, die direktes lernen erfordern. In dieser Weise wird im didaktischen Spiel der Übergang vom Spiel zum Lernen deutlich sichtbar, und hierin sollte auch die Funktion des didaktischen Spiels beim Unterrichtsprozess in den Beschäftigungen geschehen werden.

Während bei den Kindern der jüngeren Gruppe vorwiegend das Lernen in der indirekten Art durch ein Spiel erfolgt, kann das didaktischen Spiel in der älteren Gruppe nur ein Teil des Unterrichts darstellen. Die zwei Formen des Lernens, das direkte und indirekte RedeLernen,[[30]](#footnote-31)sollten im dialektischen Wechselverhältnis in der Beschäftigung immer vorhanden sein. Die Erzieherin wird dafür sorgen, dass beiden älteren Vorschulkindern das bewusste Lernen immer mehr beachtet wird. Didaktische Spiele als Unterrichtsverfahren ermöglichen, den Lernprozess einfacher spannender und interessanter zu bestalten. Die didaktische Aufgabe erhält eine emotionale Färbung. In einer Spielform gekleidet, wird die Aufgabe im Verlauf einer Tätigkeit gelöst, die für die Kinder interessant und ihnen gemäß ist[[31]](#footnote-32)**.** Die mit Hilfe des Spiels erzielten Erfolge werden auch die Freude am Lernen wecken.

Der Unterrichtsprozess bei jüngeren Vorschulkindern muss besonders sorgfältig durchdacht werden, weil die Aufmerksamkeit der Kinder nur kurze Zeit anhält und noch unbeständig ist.

Didaktische Spiele gewährleisten den so notwendigen Wechsel der Methoden, bieten immer wieder andere Möglichkeiten des Übens, sprechen andere Bereiche der kindlichen Persönlichkeit an, erzeugen Gefühle der Spannung auf ein Ergebnis und können durch die lustbetonten Spielmomente eine Erholung in der geistigen Anspannung und der Konzentration auf den Inhalt der Beschäftigung.

Mit didaktischen Spielen kann der Unterricht abwechslungsreich gestaltet und das Spielbedürfnis der Kinder berücksichtigt werden. Auch K. D. Uschinski betonte, wie wichtig ein abwechslungsreicher Unterricht ist:

„Das Kind verlangt nach ununterbrochener Betätigung. Es wird nicht von der Tätigkeit müde, sondern von ihrer Gleichförmigkeit und Einseitigkeit“[[32]](#footnote-33)

Nicht immer ein neues Spiel erfunden werden. Viele Spielformen, zum Beispiel Zuordnungsspiele und Ratespiele, lassen sich immer wieder mit neuer Aufgabenstellung und mit neuem Inhalt verwenden. Die den Kindern durch Spielhandlung und Spielregel bereits bekannten Spiele können ohne großen Zeitaufwand für einführende Erläuterungen sofort gespielt werden und dazu beitragen, die kurze Beschäftigungszeit rationell zu nutzen. Die Kinder freuen sich über die bekannten Spiele und können sie gleich selbständig spielen**.**

**3.3. Berücksichtigung der Altersbesonderheiten bei der Auswahl didaktischer Spiele**

Die Interessen der Kinder verschiedenen Alters an didaktischen Spielen sind unterschiedlich. „In der belletristischen Literatur gibt es ein sehr schönes Bild, das die Entwicklung des didaktischen Spiels bei Kindern verschiedener Altersstufen charakterisiert und gleichzeitig die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern widerspiegelt; es findet sich in der Erzählung von A. P. Tschechow, Die Kinderschar. Einige Kinder Spielen Lotto. Der vierjährige Aljoscha und sechsjährige Sonja spielen allein um des Spieles willen. Aljoscha kennt noch keine Zahlen, eigentlich spielt er gar nicht, sondern freut sich nur darüber, dass er am Spiel der Größeren teilnehmen darf. Alle Tätigkeiten, die beim Spiel auszuführen sind, nehmen die anderen Kinder für ihn vor. Sonja hat den Sinn des Spieles begriffen, aber sie hat allein am Verlauf Freude. Anja (acht Jahre) und Grischa

(neun Jahre) interessieren sich nicht für den Verlauf des Spiels, sondern für das Ziel und Ergebnis. Beide bemühen sich um ein Spielergebnis, allerdings aus verschiedenen Gründen. Anja will gewinnen, um ihrer Eigenliebe zu genügen: Sie spielt ehrlich und hält alle Regeln genauestens ein. Grischa bemüht sich sehr um das Endergebnis, um einen Geldgewinn. Dieses eigennützige Interesse veranlasst ihn, zu mogeln und die Spielregeln zu verletzen. Schließlich ist Andrej ganz und gar von der intellektuellen Seite des Spiels in Anspruch genommen und versenkt sich in die Arithmetik des Lottos“[[33]](#footnote-34)

Untersuchungen zeigen dass sich didaktische Spiele, den psychischen Besonderheiten der Kinder im Vorschulalter entsprechend, ausgezeichnet zur Vertiefung der Umwelterfahrungen eignen und besonders für Kinder der jüngeren Gruppe bedeutsam sind.

**Jüngere Gruppe**

Die didaktischen Spiele sollen bei den Allerjüngsten, die erst in die Gruppe aufgenommen wurden, zusammen mit anderen Spielen eine lustbetonte Stimmung erzeugen, außerdem sollen sie das Leben in der Gemeinschaft günstig beeinflussen, die Kinder lehren, nebeneinander zu spielen, ohne dass eins das andere stört, oder auch in kleineren Gruppen zu spielen.

Diese Spiele lenken die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Gegenstände in der Umwelt. Sie lehren sie, Gegenstände richtig zu sehen und zu unterscheiden. Wenn die Kindergärtnerin die Aufmerksamkeit der Kinder auf Spielzeug und Gebrauchsgegenstände lenkt, nennt sie dabei Form und Farbe, bezeichnet das Größenverhältnis, nennt die Anzahl und zeigt verschiedene Tätigkeiten mit diesen Gegenständen; dadurch werden die Kinder gleichzeitig zum Anhören des Wortes erzogen. Sie werden angehalten, sich zu einem bestimmten Spielzeug oder Gegenstand, auch zu einer Handlung oder Tätigkeit richtig zu verhalten. Die Kinder sollen dazu geführt werden, dass sie die einzelnen Wörter selbständig wiederholen und Wahrnehmung und Tätigkeit durch das Wort miteinander verbinden.

In der jüngeren Gruppe müssen viele einfache Tischspiele und didaktisches Spielmaterial vorhanden sein.

**Mittlere Gruppe**

Im fünften Lebensjahr des Kindes ist der Kreis konkreter Vorstellungen als Ergebnis von Bildung und Erziehung und unmittelbarer Erfahrung beträchtlich größer geworden.

Auf der Grundlage dieser Vorstellungen werden die Kinder auch sprachlich gewandter. Im fünften Lebensjahren fragen die Kinder verstärkt: Was, Warum, Wo, Wie? Die Fragen zeigen, dass das Kind nicht nur die verschiedenen Gegenstände und Erscheinungen bemerkt, sondern auch noch mehr davon wissen will, mehr als es selbst sieht. Die Fragen zeigen eine neue Entwicklungsstufe des Denkens an, die weitere Entwicklungsstufe des Denkens fördern.[[34]](#footnote-35)Das Kind ist jetzt auch schon viel selbständiger, und dadurch hat es die Möglichkeit, mit den Erscheinungen und Dingen des Lebens in größerem Umfange bekannt zu werden.

In der mittleren Gruppe werden Spiele mit verschiedenem Spielzeug durchgeführt, aber der Charakter der Beziehungen der Kinder im Spiel untereinander verändert sich. Die Kinder können jetzt schon in der größeren Gruppen oder auch in der ganzen Gruppe zusammen spielen. Sie sind in der Lage, eine Erklärung bis zu Ende anzuhören, einen etwas schwierigeren Auftrag auszuführen und eine etwas komplizierte Aufgabe, die geistige Operationen erfordert, herauszubekommen.

**Ältere Gruppen**

Die Stufe der geistigen Entwicklung der Kinder in der älteren Gruppe ist durch einen ziemlich großen Kreis von Vorstellungen fixiert. Die Kinder kennen die einfachsten Begriffe und besitzen Kenntnisse, nicht nur von den Dingen aus der nächsten Umwelt, sondern auch über Gegenstände und Erscheinungen, die ihnen aus Erzählungen und Büchern bekannt sind und mit deren Hilfe sie analoge Vorstellungen zu den bereits vorhandenen bilden können. Dadurch wird auch der Inhalt der didaktischen Spiele bestimmt. Die didaktischen Spiele konzentrieren sich in der älteren Gruppe nicht allein auf das Bekanntwerden mit den Gegenständen durch Sinnesorgane, sondern in den Spielen kommen auch Erscheinungen des Lebens vor, die schon viel weiter verallgemeinert sind und deren Inhalt schwieriger sind.

Eine charakteristische Besonderheit der Kinder dieser Gruppe ist ihr Bemühen um größere Selbständigkeit bei den Spielen, des weiteren ihr Interesse an der exakten Einhaltung der Spielregeln; bei den Spielhandlungen sind die Kinder in der Lage, selbst Initiative zu entwickeln und auch das Spiel mit unter noch schwieriger zu gestalten. Die Kinder der älteren Gruppe sind beim Spiel viel länger aufmerksam als in den jüngeren Gruppen. Sie zeigen eine größere Vorstellungskraft, deshalb können auch die Spielregeln schwieriger werden.

In der älteren Gruppe interessieren die Kinder sowohl der Verlauf des Spieles als auch das Endresultat.

Einige Beispiele für didaktische Spiele in der älteren Gruppe:

Knips- Fliegende Deckel- Fang den Ball! –Wo ist es? –Bildgeschichten- Woraus ist der Gegenstand hergestellt? –Reise durch das Zimmer- Finde den Beruf! –Was ist besser? –Was transportieren wir? – Köpfchen, Köpfchen, wie sieht deine Wurzel aus? Zweige und Früchte – Blumen auf dem Spaziergang – Wer ist weiter? - Ergänze meinen Satz!

**Im Folgenden sind einige Spielvorschläge aufgeführt, die man im Unterricht mit geringem Aufwand einsetzen kann.**

* ***Zaubersack***

In einem Stoffbeutel mit Gummizug befinden sich viele verschiedene Spielgegenstände. Der Beutel wird herumgereicht. Jedes Kind darf fühlen und überlegen, was im Beutel ist.

Die Erzieherin öffnet den Beutel, nimmt einen Gegenstand heraus, z.B. ein Püppchen, und sagt: „Oh! Ein Püppchen! Wer möchte das Püppchen (etc.) haben?“ Ein Kind antwortet „Ich!“ und so fort, bis alle Kinder einen Gegenstand haben. Die Erzieherin kennt alle Gegenstände genau und sagt: „Alles muss zurück in den Zaubersack. Zuerst das Püppchen?“ und fordert auf diese Weise jedes Kind einzeln auf, die Gegenstände wieder zurück in den Sack zu tun und damit zu zeigen, dass es versteht.

Variante: Beim wiederholten Spiel können Fragen und Antworten variieren; z.B. „Was ist das?“, „Hast du das Püppchen?“ - „Ja/Nein. Ich habe ...“

* ***Klopf, klopf, klopf, wer bin ich?***

Voraussetzung: Alle Kinder müssen die Namen der anderen Mitspieler kennen.

Ein Kind sitzt in der Kreismitte und hält sich mit den Händen die Augen zu. Ein Mitspieler tritt leise an es heran, tippt ihm auf den Rücken und fragt mit verstellter Stimme:

Klopf, klopf, klopf, wer bin ich?

Wird der Klopfer erkannt, geht dieser in die Kreismitte, um zu raten. Wird er nicht erkannt, rufen die Mitspieler „buh!“, und die Anfrage muss wiederholt werden.

* ***Mäuschen, piep einmal!***

Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind geht in die Mitte und spricht: „Abrakadabra! Ihr seid Mäuse!“

Nun werden dem Kind die Augen verbunden. Es setzt sich bei einem anderen Kind auf den Schoß und sagt „Mäuschen, piep einmal!“ und soll daraufhin den Mitspieler am Piepen erken­nen.

Die Augenbinde wird erst gelöst, wenn ein Kind erkannt wurde.

Das Spiel lässt sich mit anderen Tiergeräuschen spielen.

* ***Mach auf und zu***

Materialien: Behälter mit verschiedenen Deckeln und Verschlüssen (Cremedose, Flaschen mit Kor­ken oder Schraubverschlüssen, Schloss und Schlüssel etc.)

Die Hälfte der Kinder bekommt einen Verschluss, die andere Hälfte bekommt die Dosen/Behälter etc. Sie stellen sich in zwei Reihen auf.

Ein Kind aus der Reihe mit den Behältern fragt: „Was passt?“ und hält seinen Behälter hoch. Das Kind, das glaubt, den passenden Verschluss zu haben, ruft: „Das passt“ und versucht, den Behälter zu schließen.

Wenn die Antwort richtig war, ist das nächste Kind an der Reihe. Ggf. sagt die Erzieherin: „Nein, das passt nicht!“ oder das betroffene Kind tut das, evtl. auch in der Muttersprache.

***Hund – Katze - Spiel***

Alle Kinder setzen sich im Kreis auf den Boden. Ein Kind geht außen um den Kreis

herum. Dabei klopft es jedem Kind leicht auf den Kopf oder auf die Schulter. Dazu

sagt es entweder »Hund« oder »Katze«. Bei »Katze« bleiben die Kinder sitzen. Wenn jedoch das Wort »Hund« fällt, muss das Hund-Kind aufstehen und das andere Kind um den Kreis jagen. Das Ziel ist, das Kreis-Kind abzuschlagen, bevor es den Platz des Hundes im Kreis erreicht und sich setzt. Wiederholt wird das Spiel so lange, bis jedes Kind einmal jagen durfte oder gejagt wurde.

***Pinguin – Spiel***

Man benötigt für jeden Mitspieler ein weißes DIN-A4-Papier. Auf einige der Blätter

malt man einen Pinguin. Dann stellen sich die Kinder im Kreis auf – jedes auf ein Blatt Papier. Wenn die Musik erklingt, laufen die Kinder im Kreis herum und treten dabei auf jedes Blatt. Nach ein paar Sekunden wird die Musik ausgemacht. Jeder, der auf einem Papier mit Pinguin steht, ist ausgeschieden. Die anderen Kinder spielen solange weiter, bis der Sieger übrig bleibt.[[35]](#footnote-36)

***Sonne - Mond***

Das Sonne-Mond-Spiel wird nach dem Prinzip »Tag und Nacht« gespielt. Die Lehrkraft hält ein Stäbchen in der Hand, das auf der Vorderseite mit der Sonne und auf der Rückseite mit dem Mond bemalt ist. Jedes Kind sucht sich im Raum seinen Platz und muss gut zuhören bzw. zusehen. Zeigt die Lehrkraft die Abbildung Sonne, bleiben alle stehen. Wird der Mond gezeigt, hocken sich die Kinder hin. Dabei sollen die Kinder möglichst schnell reagieren. Ein Kind, das sich bei Sonne hinhockt oder bei Mond stehen bleibt, scheidet aus. Das Spiel wird solange gespielt, bis man einen Gewinner hat.

Zusammenfassend möchte ich betonen, Spiele können Erfahrungen ersetzen und indirekte Lerneffekte erbringen. Siedienen dazu, verschiedene Fertigkeiten zu erlangen und zu verbessern. Spieletragen auch dazu bei, Informationen zu gewinnen und zu speichern

**Fazit**

Das Vorschulkind muss vor seinem Eintritt in die Schule vielerlei lernen. Seinen Altersbesonderheiten entsprechend ist es nicht möglich, ihm all die notwendigen Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nur durch sachliche Belehrungen und Übungen vermitteln zu wollen. Es würde bald unaufmerksam werden und sich langweilen. Die Haupttätigkeit des kleinen Kindes ist das Spiel. Das Kind wird nicht zum Sprechen aufgefordert, sondern hört, versteht und reagiert. Später wird das Kind einzelne Wörter aussprechen. Die Kinder erhalten keine Hausaufgaben.

Wie wir betonen, sind die Methoden wie CLIL, Narration und TPR sehr wichtig beim frühen Fremdsprachenlernen. Wir stellten fest, dass TPR eine sehr effektive Möglichkeit eine Fremdsprache zu erlernen ist und ein schnelles Verstehen der Fremdsprache bietet. Wir behaupten, dass bei Narration wie bei der TPR-Methode die rezeptive Fertigkeit „Hören” geschult wird, und es gibt für die Kinder keine Notwendigkeit, Deutsch zu sprechen. Wichtig ist, dass beim Erzählen eine besondere Beziehung zwischen Zuhören und dem Erzähler der Erzählerin entsteht. Die Forscher meinen, alles was den Kindern Spaß macht, was sie neugierig macht, was sie zum Denken und Handeln herausfordert ist für den CLIL-Ansatz geeignet.

Neurophysiologischen Erkenntnissen zu Folge ist Fremdsprachenlernen in jedem Alter möglich. Erwachsene und Jugendliche machen dabei am Anfang des Lernstadiums wesentlich schnellere Fortschritte als Kinder vor der Pubertät. Je früher der Mensch jedoch beginnt, eine Fremdsprache zu lernen, desto länger hat er dafür Zeit und desto nachhaltiger werden sich die Lerninhalte im Gehirn verankern (Leopold-Mudrack 1998: 37). Es ist also auf die Lebenszeit hin gesehen ökonomischer, schon im Vorschulalter mit einer Fremdsprache in Kontakt zu kommen. Ab dem vierten Lebensjahr sind Kinder in ihrer erstsprachlichen und kognitiven Entwicklung so weit, dass eine Fremdsprache sie nicht überfordert. Im Gegenteil: Die Kinder sind fasziniert von dem Klang einer fremden Sprache.

Ziel vorschulischen Fremdsprachenlernens ist allerdings nicht die Kommunikation in der Zielsprache. Dies würde eine Überforderung darstellen. Das Kind soll lediglich mit dem Klang der Fremdsprache vertraut werden, soll lustbetont und spielerisch einige Wörter in seinen rezeptiven Wortschatz aufnehmen.[[36]](#footnote-37)

Während meines Praktikums habe ich verstanden, dass alles von uns abhängt, wie wir die Kinder motivieren. Trotz der hohen Motivation der Lehrerin und der Erzieherinnen und Gestaltung einer angenehmen Atmosphäre ist die Sprache im Mittelpunkt des Geschehens und nicht der Alltag. Darum sollen wir mit Eltern zusammenarbeiten, mit ihnen im Kontakt sein. Die Eltern sollen in die Planung und Durchführung einbezogen werden. Sie sind darüber informiert, dass der Frühbeginn dem Kind klare Vorteile bietet, eine Fremdsprache schneller und müheloser zu lernen. Die Eltern sollen regelmäßig über die Entwicklungen und Fortschritte ihres Kindes in Kenntnis gesetzt werden. Aber dabei sollen die Eltern keinen Leistungsdruck auf ihre Kinder ausüben.

Wir haben festgestellt, wenn die Kinder einmal oder zweimal pro Woche mit der Fremdsprache in Kontakt kommen und das Gelernte nur in diesen Einheiten wiederholen und anwenden, werden sie keine Erfolgserlebnisse haben. Wir haben uns mit Kindern im Kindergarten dreimal pro Woche im Laufe 30 – 40 Minuten getroffen. Das hat gute Erfolgserlebnisse gegeben.

Ich habe bemerkt, wie die Kinder ständig auf der Suche nach interessanten Dingen sind. Neues und Unbekanntes wollen sie berühren, körperlich in Besitz nehmen und ganzheitlich wahrnehmen. Die geeignetste Lernform des Kindes ist daher das Spiel, die wichtigste Form der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (vgl. Niederle 2000b: 16). Ein erfolgreicher Lernprozess ist die Wiederholung der Lerninhalte in verschiedenen Situationen und Angeboten. Viele Kinder fühlen sich durch Bewegungsspiele angezogen. Also, Spiele erleichtern die Sprache gut zu verstehen, können Konzentrationsfähigkeiten fördern, Energie aufbauen. Man muss noch Bilder, Medien verwenden um die Motivation zu steigern.

Besonders reizvoll ist die Verbindung von Bewegungselementen mit Musik, wie sie in musikalischen Spielen wie dem Leierspiel, dem bewegten Singspiel, dem Darstellungsspiel und dem Tanzspiel genützt wird. Lieder und rhythmische Elemente

erleichtern die prosodische Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute und werden oft

noch nach Jahren erinnert.

Die Leistungsfähigkeit des kindlichen Gehirns wird durch Training erhöht. Je häufiger und intensiver das Kind die Fremdsprache hört, desto besser wird sie erwerben. Kinder lernen eine Fremdsprache schneller und müheloser als Erwachsene. Sie lernen eine Fremdsprache aktiver und kreativer. Bereits vor der Geburt ist ein Mensch auf die Sprache hin orientiert.

Unsere Analyse der Fachliteratur zeigte, dass etwa ab dem zweiten Lebensjahr der Spracherwerb bewusst wird und Sprache und Denken kommen zusammen.

Das Kind soll im Mittelpunkt des Lernens stehen. Die Erzieherin oder die Lehrkraft soll die individuellen Lernbedürfnisse der Kinder kennen und sie sollen emotionale und soziale Kompetenzen fördern.

Medium ist auch die kindliche Lebenswelt. Medien sind integraler Teil der Lebenswelt der Kinder. Medien können Lernprozesse initiieren, begleiten, unterstützen. z.B. Bildkarten, Wortkarten, Bildbücher, Poster, Plakate, Audio-Aufnahmen, Fotos und Filme, CD-ROMs, Internetangebote. Die Handpuppe ist ständiger Begleiter für die Kinder. Die Erzieherin spricht mit der Handpuppe, die alles vormacht.[[37]](#footnote-38)

Die Erzieherin gibt der Handpuppe und den Kindern Anweisungen und variiert die Sätze. Dabei kann das Sprachmaterials wiederholt werden. Die Handpuppe kann auf die Situation reagieren, z.B. die Puppe geht zu jedem Kind und spricht: „Hallo, ich heiße Hase“ und das Kind schüttelt das Pfötchen und sagt seinen Namen. Die Handpuppe kann bei jedem Modul in die Spielhandlung einbezogen werden. z.B. sie putzt die Zähne, isst Kuchen, zeigt ihr Zimmer, ihre Freunde. Die Erzieherin spricht die Puppe an, bittet um etwas, zeigt ihr etwas, so lernen die Kinder den neuen Wortschatz.

Beim Fremdsprachenerwerb ist Themenwahl von großer Bedeutung, z.B. ich, meine Familie, mein Körper, meine Kleidung, Essen und Trinken, Tiere und Pflanzen und andere. Noch Farben, Formen, Zahlen sind für Kinder interessant, sie können als kindliche Welt spiegeln. Das Lernniveau ist in drei Stufen aufgeteilt.

* Einzelne Wörter und einfache Wörter und Wendungen werden gehört und verstanden.
* Die Kinder verstehen und führen dazu passende Handlungen durch.
* Kinder hören Geschichten, Lieder und sprechen sie mit.

Aus oben Dargelegten ergibt sich, dass mit dem Fremdsprachenerwerb bereits im Kindergarten beginnen kann. Die Kinder lernen ausschließlich im Spiel. Sie sind offen und lernbereit.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse der vorgelegten Arbeit beigetragen werden, das Interesse möglichst frühes Fremdsprachenlernen zu wecken und zu erreichen.

**Literaturverzeichnis**

**1.** *. Chighini P. und Kirsch D. Deutsch im Primarbereich. 2009. Goethe-Institut,*

**2.** Edelhoff Christoph. Fremdsprachen in der Grundschule. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. Frankfurt am Main 2003. Diesterweg-Verlag

**3.** Bliesener U. Edelenbos P. Früher Fremdsprachenunterricht. Leipzig 1998. Aks-Verlag.

**4.** Bleyl Werner. Fremdsprachen in der Grundschule. Hannover 2000. Schrödel- Verlag.

**5.** Elschenbroich Donata. Weltwissen der Siebenjährigen. Wie die Kinder die Welt entdecken können. München 2001. Kunstman-Verlag.

**6.** Massaudi Gerlinde. Frühes Fremdsprachenlernen – Deutsch in der

Primarstufe. Goethe-Institut München.

**7.** Fröhlich-Ward, Leonora. Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und

Primarbereich. Bochum 2007. Kunstmann-Verlag.

**8.** Bergfelder-Boos Gabriele. Geschichten erzählen: der narrative Ansatz in einemkompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.Hannaver 2007. Beltz-Verlag.

**9.** Kirsch Dieter. Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Paris 1993. Didier-Erudition-Verlag.

**10.** Gila Hoppenstedt. Beate Widlok. Mit Sinnen experimentieren- Sprachen begreifen. Goethe-Institut. 2011. München- Verlag.

**11.**BOECKMANN, Klaus-Börge (2006), Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. In: *Starten schon im Kindergarten. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. München.

**12.**Bleyl, Werner. Fremdsprachen in Grundschule. Hannover 2000. Schrödel- Verlag.

**13.**Meisel Jürgen. Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. In: *Mehrsprachigkeit beiKindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.* Tübingen 2007. Narr-Verlag.

**14.**BÜCKEN, Hajo (1996), Kimspiele. Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten, Hören und Denken. München: Hugendubel.

**15.**Von Gila Hoppenstedt, Beate Widlok. Mit Sinnen Experimentieren- Sprache begreifen. München 2001. Schroff- Druck.

**16.**Henreci Gert. Riemer Claudia. Zweitsprachenerwerbsforschung. Handbuch Fremdsprachenunterricht (völlig neu bearbeitete Auflage). Tübingen/Basel 2003. Francke-Verlag:

**17.**Müller Stefanie. Fremdsprachen im Kindergarten – eine Bestandsaufnahme. Bochum 2003. Hupperetz-Verlag.

**18.**Niederle Charlotte. Frühkindliche Lernformen. In: *Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck derFachzeitschrift „Unsere Kinder“*. Lin*z* 2010.

**19.**Keßler Jörg-Ulrich. Frühbeginn und Lernersprache: Englischerwerb in der Primarstufe. Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Berlin 2006. Cornelsen-Verlag.

**20.**Beate Widlok. Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache. Goethe-Institut e. V. München 2010.

**21.**Haudeck Helga. Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren. Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover 2000. Schroedel-Verlag.

**22.**Edelhoff Christoph. Fremdsprachen in der Grundschule. Frankfurt am Main 2003. Diesterweg/Verlag.

**23.**Marga Arndt, Gertrud-Marie Brumme. (1980). Didaktische Spiele für den Kindergarten. Volk und Wissen Volkseigner-Verlag Berlin.

**24.**A.I.Sorokina. (1955). Didaktische Spiele im Kindergarten. Moskau. Utschpedgis.

**25.**Vgl. S. L. Rubinstein. (!976). Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Volk und Wissen Volkseigener- Verlag. Berlin.

**26.**A.I.Sorokina. Lehrbuch der Vorschulpädagogik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1962.

**27.**Vgl. E. I. Udalzova. Charakteristische Besonderheiten des Aufbaus didaktischer Spiele. Volk und Wissen Volkseigener- Verlag. Berlin 1961.

**28.**Vgl. Batojewa. Die Besonderheiten des Denkens bei drei- bis vierjährigen Kindern bei didaktischen Spielen.Berlin 1980. . Volk und Wissen Volkseigener- Verlag.

**29.**J. I. Radina. Didaktische Spiele im Leben der Kinder und ihre pädagogische Leitung. Moskau 1961. Verlag der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR.

**30.**V. N. Avanesowa. Didaktische Spiele. Volk uns Wissen Volkseigener- Verlag. Berlin 2001. Internetquelle

http//www.kindergarten.de/index.php/lessen-und-erzaelen/76-reime-und-gedichte.html

http/www.labbe.de/zzzebra/index.asp.themaid=334

http/www.labbe.de/zzzebra/index.asp.themaid=317

http/www.geothe.de/ges/spa/dos/ifs/de2747558.htm

<http://www.geothe.de/Ihr/prj/nef/deindex.htm> Nürnberger Empfehlungen

<http://www.geothe.de/ges/spa/dos/daf/unt/de4568347.htm> Frühes DaF-Lernen

<http://www.geothe.de/ins/hu/bud/Ihr/ffs/hah/mrs/de6337286.htm>

http:/www.geothe.de/ins/it/pro/pervoi/clilmodule/clil-koffer/01\_malen.pdf

1. Massoudi 2002 [↑](#footnote-ref-2)
2. *Chighini P. und Kirsch D.Deutsch im Primarbereich, , 2009,Goethe-Institut, S. 42* [↑](#footnote-ref-3)
3. Bliesener, U. Edelenbos, P.(1998). Früher Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Aks-Verlag, S.38 [↑](#footnote-ref-4)
4. Bleyl, Werner. Fremdsprachen in der Grundschule. Hannover 2000: Schrödel- Verlag. S.9 [↑](#footnote-ref-5)
5. Elschenbroich Donata. Weltwissen der Siebenjährigen. Wie die Kinder die Welt entdecken können. München 2001. Kunstman-Verlag. S. 18-19 [↑](#footnote-ref-6)
6. Massaudi Gerlinde. Frühes Fremdsprachenlernen – Deutsch in der

   Primarstufe. Goethe-Institut München 2008. S. 28 [↑](#footnote-ref-7)
7. http/www.labbe.de/zzzebra/index.asp.themaid=334 TPR-Methode [↑](#footnote-ref-8)
8. Fröhlich-Ward, Leonora. Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und

   Primarbereich. Bochum 2007. Cornelsen-Verlag. S. 198-202. [↑](#footnote-ref-9)
9. Bergfelder-Boss. Gabriele. Geschichten erzählen: der narrative Ansatz in einemkompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.Hannaver 2007. Beltz-Verlag. S. 40-52. [↑](#footnote-ref-10)
10. Kirsch, Dieter. Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht. In:

    *Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Paris-1993. Didier-Érudition-Verlag, S. 71-72 [↑](#footnote-ref-11)
11. Gila Hoppenstedt. Beate Widlok. Mit Sinnen experimentieren- Sprachen begreifen. Goethe-Institut. 20011.München- Verlag. S. 12-14 [↑](#footnote-ref-12)
12. Boecmann. Klaus-Börge. Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. In: *Starten schon im Kindergarten. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. München-2006. , S. 38-40. [↑](#footnote-ref-13)
13. Bleyl Werner. Fremdsprachen in Grundschule. Hannover 2000. Schrödel- Verlag. S.31-35 [↑](#footnote-ref-14)
14. Meisel Jürgen. Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. In: *Mehrsprachigkeit beiKindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.* Tübingen 2007. Narr-Verlag. S.93-114. [↑](#footnote-ref-15)
15. Bücken Hajo. Kimspiele. Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten, Hören und

    Denkenl. München 1996. Hugendubel-Verlag. S. 75-76. [↑](#footnote-ref-16)
16. Von Gila Hoppenstedt, Beate Widlok. (2011) Mit Sinnen Experimentieren- Sprache begreifen.. München. Schroff- Druck. S. 15 [↑](#footnote-ref-17)
17. Henrich Gert . Riemer Claudia. Zweitsprachenerwerbsforschung. Handbuch Fremdsprachenunterricht(völlig neu bearbeitete Auflage). Tübingen/Basel 2004. Francke-Verlag: S.38-43 [↑](#footnote-ref-18)
18. Müller Stefanie. Fremdsprachen im Kindergarten – eine Bestandsaufnahme.Bochum 2003. Hupperitz-Verlag, S. 61-64. [↑](#footnote-ref-19)
19. Niederle Charlotte. Frühkindliche Lernformen. In: *Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“*. Lin*z 2000. Aks-Verlag.* S. 29-40. [↑](#footnote-ref-20)
20. http//www.kindergarten.de/index.php/lessen-und-erzaelen/76-reime-und-gedichte.html [↑](#footnote-ref-21)
21. Keßler Jörg-Ulrich. Frühbeginn und Lernersprache: Englischerwerb in der Primarstufe. Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Berlin 2006. Cornelsen-Verlag: S.101-108. [↑](#footnote-ref-22)
22. <http://www.geothe.de/Ihr/prj/nef/deindex.htm> Nürnberger Empfehlungen [↑](#footnote-ref-23)
23. Beate Widlok. Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache. Goethe-Institut e. V. München 2010. S. 16-17 [↑](#footnote-ref-24)
24. Haudeck Helga. Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren. Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover 2000. Schroedel-Verlag: S.59-68. [↑](#footnote-ref-25)
25. Edellhof Christoph. Fremdsprachen in der Grundschule. Frankfurt am Main 2003. Diesterweg-Verlag. S. 143-145 [↑](#footnote-ref-26)
26. Marga Arndt, Gertrud-Marie Brumme. (1980). Didaktische Spiele für den Kindergarten. Berlin 1980. Volk und Wissen Volkseigner-Verlag. S. 9-12 [↑](#footnote-ref-27)
27. A. I. Sorokina. Didaktische Spiele im Kindergarten. Moskau 1995. Utschpedgis-Verlag. S.55-58 [↑](#footnote-ref-28)
28. Vgl. S. L. Rubinstein. (!976). Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Volk und Wissen Volkseigener- Verlag. Berlin. S. 741-742 [↑](#footnote-ref-29)
29. A.I.Sorokina. (1962). Lehrbuch der Vorschulpädagogik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin. S. 65-66 [↑](#footnote-ref-30)
30. Vgl. E. I. Udalzova. Charakteristische Besonderheiten des Aufbaus didaktischer Spiele. Berlin 1961.Volk und Wissen Volkseigener- Verlag. S. 48 [↑](#footnote-ref-31)
31. Vgl. Batojewa. Die Besonderheiten des Denkens bei drei- bis vierjährigen Kindern bei didaktischen Spielen. . Berlin 1980.Volk und Wissen Volkseigener- Verlag. S. 51-53 [↑](#footnote-ref-32)
32. J. I. Radina. Didaktische Spiele im Leben der Kinder und ihre pädagogische Leitung. Moskau 1961. Verlag der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR. S. 79-80 [↑](#footnote-ref-33)
33. V. N. Avanesowa. Didaktische Spiele. Berlin 2001. Volk uns Wissen Volkseigener- Verlag. S. 120-123. [↑](#footnote-ref-34)
34. <http://www.geothe.de/ins/hu/bud/Ihr/ffs/hah/mrs/de6337286.htm> Frühes Fremdsprachenunterricht [↑](#footnote-ref-35)
35. http:/www.geothe.de/ins/it/pro/pervoi/clilmodule/clil-koffer/01\_spiele.pdf [↑](#footnote-ref-36)
36. <http://www.geothe.de/ges/spa/dos/daf/unt/de4568347.htm> Frühes DaF-Lernen [↑](#footnote-ref-37)
37. Spanhel, Dieter (2009): „Gezittert habe ich, aber spannend war 's.“ Wie gehen wir mit den von Medien ausgelösten Gefühlen im Kindergarten um? in: Eva Geisler (u.a.), Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben. München 2009.Cornelsen-Verlag. S. 15 [↑](#footnote-ref-38)