

dr Jolanta Gładysz

Uniwersytet Śląski
Wydział Humanistyczny, Filologia germańska
tel. (32) 364 09 05
e-mail: jolanta.gladysz@us.edu.pl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4245-7597>

dr Marek Gładysz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Neofilologii
tel. (12) 662 67 64
e-mail: marek.gladysz@up.krakow.pl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9281-679X>

LEHRWERKBEGUTACHTUNG FÜR DEN FRÜHEN FREMSPRACHENUNTERRICHT

ABSTRAKT

OCENA PODRĘCZNIKÓW DO WCZESNEGO NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Przedmiotem artykułu jest opracowanie autorskiego katalogu kryteriów pomocnego przy podejmowaniu decyzji o wyborze podręczników i materiałów dydaktycznych do nauki języków obcych na I etapie edukacyjnym. Katalog został sporządzony na podstawie analizy metodycznych założeń wczesnego nauczania języków obcych oraz kryteriów oceny podręczników na wyższych szczeblach edukacyjnych, które powinny się mieć na uwadze również przy ocenie materiałów dydaktycznych przeznaczonych do nauki języków obcych dzieci. Analiza zasad metodycznych skupia się przede wszystkim na zasadach kształcenia kompetencji językowej i odpowiednim doborze treści nauczania. Pozwala ona na wyciągnięcie wniosków, w jakim stopniu wybrany materiał dydaktyczny sprzyja odpowiedniemu rozwojowi języka obcego u dzieci i czy angażuje je emocjonalnie.

Słowa kluczowe: ocena podręczników, kryteria wyboru materiałów dydaktycznych, I etap edukacyjny, założenia metodyczne wczesnego nauczania języków obcych

ABSTRACT

TEXTBOOK EVALUATION FOR EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The subject of the article is the development of a proprietary catalogue of criteria helpful in making decisions about the selection of textbooks and teaching materials for learning

foreign languages at the first stage of education. The catalogue was prepared based on an analysis of the methodological assumptions of early foreign language teaching and the criteria for evaluating textbooks at higher levels of education, which should also be taken into account when assessing teaching materials intended for teaching foreign languages to children. The analysis of methodological principles focuses primarily on the principles of language competence education and the appropriate selection of teaching content. It allows concluding to what extent the selected didactic material supports the proper development of a foreign language in children and whether it engages them emotionally.

Key words: textbook evaluation, selection criteria for teaching materials, the first stage of education, methodological assumptions of early foreign language teaching

1. Einführung

Es können viele Argumente angeführt werden, die dafür sprechen, im frühen Fremdsprachenunterricht ein Lehrwerk einzusetzen. Ein für diese Altersgruppe geeignetes Lehrwerk muss allerdings viele Kriterien erfüllen, die die Erkenntnisse aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie und der Lernpsychologie sowie die Erkenntnisse aus dem Bereich des Erstspracherwerbs, und darüber hinaus auch methodische Ansätze berücksichtigen. Daher ist dieser Beitrag der Erstellung eines Kriterienkatalogs gewidmet, der bei der Entscheidung für ein Lehrwerk für das Fremdsprachenlernen auf der Primarstufe hilfreich sein kann.

2. Kriterienkatalog zur Beurteilung der Lehrwerke für das frühe Fremdsprachenlernen

Die im Folgenden präsentierten Kriterien wurden weitgehend von den im frühen Fremdsprachenunterricht geltenden didaktisch-methodischen Prinzipien¹ abgeleitet. Bei der Erstellung des Kriterienkatalogs wurden auch einige Aspekte berücksichtigt, die den bereits in der Fachliteratur vorliegenden Kriterien für die Beurteilung der DaF-Lehrwerke entnommen wurden. Da sich die in den bereits zur Verfügung stehenden Kriterienkatalogen² vorhandenen Kriteri-

¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Kapitel 5, Katowice 2002, S. 43ff.

² Einige der hier berücksichtigten Kriterien wurden den folgenden Kriterienkatalogen entnommen: H.-J. Krumm, *Stockholmer Kriterienkatalog*, [in:] *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), Berlin 1998, S. 100–105; H. Funk, *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse*, [in:] *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), Berlin 1998, S. 105–108.

en auf andere Altersgruppen beziehen, wurden nur diejenigen Fragestellungen ausgewählt, die auch auf das frühe Fremdsprachenlernen zutreffen³.

Der Kriterienkatalog beinhaltet acht Bereiche, die im Folgenden präsentiert werden:

I. Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten, Vorrang der rezeptiven Sprachfähigkeiten

1. Zielt das Lehrwerk auf die erstrangige Entwicklung des Hörverstehens bei den Kindern ab? Wird Übungsformen, die das Trainieren des Hörverstehens zum Ziel haben, ein großer Raum zugewiesen? Hat die Entwicklung des Hörverstehens Vorrang vor der Entwicklung des Sprechens? (Stehen die Gewichte der einzelnen Übungen und Aufgabenformen, die bei den Kindern das Hörverstehen und das Sprechen entwickeln, im richtigen Verhältnis zueinander?)
2. Wird bei den Übungen und Aufgabenformen zur Entwicklung des Hörverstehens die *TPR-Methode*⁴ verwendet? Wenn ja, dann in welchem Ausmaß?
3. Begleitet eine Handpuppe, die die Entwicklung des Hörverstehens fördert, den Unterricht?
4. Ist das Lehrwerk auch ansatzweise auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit ausgerichtet?
5. Welchen Charakter (imitatorischen, reproduktiven oder produktiven) haben die Sprechübungen für die Kinder? Sind die Übungen systematisch aufgebaut? Ermöglichen sie eine schrittweise Einübung der Sprechfertigkeit unter Berücksichtigung des folgenden Musters: in der Reihenfolge von rezeptiven über reproduktive zu produktiven Übungen?⁵

II. Inhaltskonzeption – Themen

1. Beziehen sich die gewählten Themen auf die Alltagserfahrungen der Lernenden?⁶
2. Gibt es Lehrinhalte, die für die Lernenden persönlich relevant sind und somit ihren Interessen entsprechen? Sprechen die Lehrinhalte auch die emotionale Seite der Lernenden an?

³ Als Hilfestellung bei der Lehrwerkbegutachtung können auch Fragen zur Auswahl eines für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts geeigneten Lehrwerks dienen, die in der folgenden Publikation zusammengestellt wurden: H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, S. 42f.

⁴ *TPR-Methode* = *Total Physical Response-Methode*.

⁵ H.-J. Krumm, *Stockholmer Kriterienkatalog...*, S. 104.

⁶ H. Funk, *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse...*, S. 105.

3. Wird in das Lehrkonzept *Storytelling* integriert, um zum einen das Hörverstehen bei den Kindern zu fördern, und zum anderen, um sie persönlich anzusprechen? Wenn ja, dann in welchem Ausmaß?
4. Welche Themen fehlen, die für die Lernenden relevant wären oder auf diese eine motivierende Wirkung hätten?⁷
5. Werden Situationen, Sprachhandlungen und Kommunikationsräume angeboten, die alltagssprachlich angemessen sind?⁸
6. Sind die Situationen so gewählt, dass sie realistisch sind und den gegenwärtigen und zukünftigen Sprachbedürfnissen der Lernenden entsprechen?⁹

III. Linguistische Ebene; die Sprache im Lehrwerk

1. Ist der an Hand von Übungsaktivitäten an die Kinder herangetragene Input reichhaltig? (Wird der Input nach einer grammatischen und lexikalischen Progression dosiert?, Werden alle Wortarten vermittelt oder ist der vorrangige Gebrauch von Substantiven auffällig?)
2. Bietet das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialoge, Erzählungen, usw.) (Vielfalt von monologischen und dialogischen Texten)?¹⁰
3. Ist die Sprache im Lehrwerk der Situation angemessen und in einen Kontext eingebettet?¹¹
4. Ist die im Lehrwerk dargebotene Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich (Verwendung der sog. Lehrbuchsprache)?¹²
5. Wie ist der Schwierigkeitsgrad der vermittelten Sprache? Ist sie für die jeweilige Lernstufe zu schwierig oder zu leicht (langweilig)? Werden die Schüler durch insgesamt zu schwierige Inhalte oder Sprache überfordert oder werden sie von der Sprache her unterfordert?¹³
6. Werden an die Kinder die Wendungen der Unterrichtssprache vermittelt? Wenn ja, dann in welchem Ausmaß?
7. Hören sich die Aufnahmen authentisch an?¹⁴
8. Enthalten die Aufnahmen auch Sprachvarianten? (z.B. verschiedene Sprecher, Sprecher verschiedenen Alters)¹⁵

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, S. 106.

¹⁰ H.-J. Krumm, *Stockholmer Kriterienkatalog...*, S. 102.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, S. 103.

¹³ Ibidem, S. 103ff.

¹⁴ Ibidem, S. 103.

¹⁵ Ibidem.

IV. Lexikalische Übungen

1. Bietet das Lehrwerk Übungen, die auf alle Lerntypen zugeschnitten sind? (visuelle, auditive und taktile / haptische Lerntypen)? In welchem prozentualen Verhältnis stehen sie zueinander? Sind die Übungen, die dem Prinzip des multisensorischen Lernens entsprechen, abwechslungsreich und für die Kinder interessant?
2. Bietet das Lehrwerk Übungsformen, die auf die Förderung der kindlichen Wahrnehmungsfähigkeit ausgerichtet sind? Sind sie abwechslungsreich und für die Kinder interessant? Animieren Sie die Kinder zur verstärkten Aufmerksamkeit?
3. Bietet das Lehrwerk Übungsformen, die handlungsorientiert und für die Kinder zugleich sinnvoll sind? Kommen Sie auch dem Bewegungsdrang der Kinder entgegen?
4. Variieren die Übungsformen? Sind die Übungen abwechslungsreich genug? Gibt es genügend und verschiedenartige Übungen, um eine Differenzierung der Arbeit zu ermöglichen?¹⁶
5. Sind kreative Übungen vorhanden? (altersgemäße Spielübungen)¹⁷
6. Ermöglichen die Übungen die Zusammenarbeit der Schüler (Partnerübungen, Übungen für Gruppen etc.)?¹⁸
7. Folgen die Wortschatzübungen in jedem Kapitel einer angemessenen Progression (in der Reihenfolge von rezeptiven über reproduktive zu produktiven Übungen)?
8. Werden die Schüler mit unterschiedlichen Systematisierungsvorschlägen vertraut gemacht, z.B. Wortfamilien, Wortfeldern, morphologischen Feldern, *mind maps* etc.?
9. Werden den Lernenden Hinweise zur langfristigen Speicherung gegeben, z.B. durch die kreative Wortbildgestaltung und andere Mnemotechniken?

V. Spielerisches Lernen

1. Gibt es interessante Anregungen für Spiele?
2. Verfolgen die Spiele ein sprachliches Ziel?¹⁹
3. Sind die Spielhandlung und das Spielziel für die Kinder attraktiv genug oder handelt es sich um sog. „Pseudospiele“?²⁰

¹⁶ Ibidem, S. 104f.

¹⁷ Ibidem, S. 104.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, s. 67.

²⁰ Ibidem, S. 66f.

4. Erfordern die Spiele irgendwelche Anstrengung seitens der Schüler? Werden sie mit den Spielen über- oder unterfordert?²¹. Sind die spielerischen Angebote zum Wortschatzlernen lernergerecht und ausreichend?
5. Gibt es Vorschläge für interessante Gruppeneinteilung und Punktwertung?²²

VI. Lernen durch Wiederholen

1. Wird den Wiederholungen im Lehrwerk ein großer Raum zugewiesen? Wird das Alte neu „verpackt“, d.h. werden die den Kindern bereits vertrauten lexikalischen Einheiten immer wieder in abgewandelten Kontexten „umgewälzt“?²³
2. Ermöglicht die thematische Verteilung der Kapitel die Erweiterung, Systematisierung und Wiederholung von Wortfeldern?²⁴ Ist das Lehrwerk nach einer spiralförmigen Progression aufgebaut, dank der die Themen spiralförmig wiederkehren und somit sukzessive Erweiterung der Wörter und Strukturen ermöglichen?²⁵
3. Gibt es Sprachmaterial, das die mehrmalige Perzeption des Gleichen ermöglicht, z. B. ein Refrain in Liedern oder Gedichten, sich wiederholende Szenen in narrativen Texten?

VII. Verstärkung des Lernprozesses

1. Werden im Lehrwerk Vorschläge zum Einsatz von Verstärkern gemacht?
2. Enthält das Lehrwerk selbst irgendwelche Verstärker (z.B. Symbole: traurige und fröhliche Gesichter etc.)?

VIII. Sichtbarmachen der Lernerfolge

1. Gibt das Lehrwerk den Kindern die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung ihrer vollbrachten Leistungen (Kann-Beschreibungen, Mini-Portfolios, *mind maps*)? Sind für den Schüler Lernziele und Erfolgserlebnisse, Fortschritte zu erkennen?²⁶

²¹ Ibidem, S. 68.

²² F. Klippel, *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*, Berlin 2000, S. 131f.

²³ Ibidem, S. 38.

²⁴ H. Funk, *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse...*, S. 107.

²⁵ A. Lundquist-Mog, B. Widlok, *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen. DaF für Kinder*, München 2015, S. 114.

²⁶ H.-J. Krumm, *Stockholmer Kriterienkatalog...*, S. 105.

3. Kriterienkatalog versus didaktisch-methodische Prinzipien des frühen Fremdsprachenlerner

Im zweiten Teil des vorliegenden Beitrags wird auf didaktisch-methodische Prinzipien des frühen Fremdsprachenlerner eingegangen, von denen die oben zusammengetragenen Kriterien für die Lehrwerkbegutachtung abgeleitet wurden. Das Augenmerk wird dabei auf didaktisch-methodische Prinzipien gerichtet, die sich aus den ersten drei im Kriterienkatalog enthaltenen Kriterien ergeben. Somit wird auf die fertigkeitsspezifischen Lehrgrundsätze, Themenwahl sowie Gestaltung der Kommunikationssituationen und Sprachhandlungen eingegangen. Viel Raum wird dadurch der linguistischen Ebene, d.h. der Sprache im Lehrwerk zugewiesen.

3.1. Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen (Kriterium I: Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten; Vorrang der rezeptiven Sprachfähigkeiten)

Im Hinblick auf den ersten Bereich des Kriterienkatalogs sollte die Lehrkraft den Grundsatz im Auge behalten, dass die fremdsprachliche Kompetenz bei den Kindern richtig aufgebaut wird, wenn der Fremdsprachenunterricht mit der Entwicklung des Hörverstehens beginnt²⁷. Bevor die Kinder nämlich zur Reproduktion von fremdsprachlichen Äußerungen veranlasst werden, müssen die Klangbilder der Fremdsprache ausreichend gefestigt werden²⁸. Bei einem Spracherwerb geht somit die Entwicklung der rezeptiven den produktiven Sprachfähigkeiten voran. Eine richtige Entwicklung des Hörverstehens stellt demnach eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Sprechfertigkeit auf den nächsten Lernetappen dar²⁹. Aus diesen fertigkeitsspezifischen Lehrgrundsätzen geht eindeutig hervor, dass ein gutes Lehrwerk die Grundlage für ein intensives Einhören bieten und den Kindern zahlreiche Hörgelegenheiten gewährleisten muss³⁰. Deswegen soll es von Hörtexten geprägt sein. Zum einen sollte es sich bei den Hörtexten um Texte handeln, in denen Situationen aus dem Leben der Lehrbuchprotagonisten dargestellt werden. In vielen Lehrwerken sind kurze Dialoge in Sprechblasen vorzufinden, die in die Bilder integriert

²⁷ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, s. 55.

²⁸ F. Klippel, *Englisch in der Grundschule...*, S. 79.

²⁹ M. Olpińska-Szkielko, *Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego*, „Lingwistyka Stosowana“ / „Applied Linguistics“ / „Angewandte Linguistik“ 2014, 9, s. 112.

³⁰ D. Mindt, N. Schlüter, *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*, Berlin 2003, S. 42.

sind. Einem optimalen Lehrwerk sollten Tonaufnahmen zu allen verschriftlichten Dialogen beigelegt werden. Zum anderen sollte ein Lehrwerk eine ganze Bandbreite von verschiedenen Textsorten bieten, die das Hörverstehen entwickeln. Hinzu gehören in erster Linie narrative Texte (Märchen, Geschichten, Erzählungen etc.) sowie Lieder und Abzählreime. Narrative Texte sind für die Entwicklung des Hörverständnisses und einer korrekten Aussprache sehr gut geeignet, weil die Kinder eine längere Passage in der Fremdsprache hören, wodurch ein „akustisches Gesamtbild“ entsteht. Laute werden nicht isoliert, sondern im Kontext gehört. Auch Rhythmus und Intonation werden im Redefluss dargeboten³¹. Narrative Texte in gereimter Form haben zudem den Vorteil, dass sie von den Kindern schnell behalten werden, was darauf zurückzuführen ist, dass Rhythmus und Reim „mächtige Gedächtnisstützen“ sind³².

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass *Storytelling* auf das Globalverständnis abzielt. Schüler versuchen einen längeren Text zu verstehen, auch wenn sie nicht jedes Wort kennen. Der Inhalt einer Geschichte wird aus dem Gesamtzusammenhang (Kontext) für die Kinder verständlich³³. Was die Textauswahl angeht, so sind zur Entwicklung des Hörverstehens in erster Linie narrative Texte geeignet, die dem Prinzip der Wiederholung und Reihung folgen, d.h. sich wiederholende Strukturen enthalten, die mehrfach im gleichen Kontext vorkommen³⁴. Bei der Wiederholung derselben sprachlichen Muster entsteht ein lernfördernder Effekt, der nach Fermer und Nachtmann³⁵ darauf zurückzuführen ist, dass „das Wiederholen von Vokabular oder die wiederholte Aufnahme gesprochener Texte bekanntlich ein Schlüssel zu jeder sprachlichen Lernaufgabe [ist], besonders bei Kindern“.

Auch Lieder dienen als Aussprache-, Intonations- und Rhythmusübungen. Auf Grund eines großen Bewegungsdranges der Kinder wird den Bewegungs-

³¹ M. Felberbauer, *Von Fröschen, Schweinen, Schmetterlingen und Drachen. Story telling and fantasy trips*, „Grundschulunterricht“ 1998, 45 (1), S. 18.

³² W. Bleyhl, *Grammatik im Sprachunterricht? Oder: Hilft die Bewusstmachung der sprachlichen Formen und Strukturen beim Sprachenlernen?*, [in:] *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, B. Widlok (Hrsg.), Berlin 2016, S. 55.

³³ W. Bleyhl, *Geschichten erzählen, ein pädagogischer Auftrag mit vielen Ebenen*, [in:] *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, W. Bleyhl (Hrsg.), Hannover 2002, S. 11.

³⁴ J. Gladysz, *Kriterien für die Auswahl narrativer Texte sowie deren Adaptation und Didaktisierung für die Zwecke des frühen Fremdsprachenlernens am Beispiel des Märchens „Die drei kleinen Schweinchen“ / „The Three Little Pigs“*, [in:] *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*, I. Wowro, M. Jakosz, J. Gladysz (Hrsg.), Göttingen 2019, S. 113.

³⁵ D. Fermer, T. Nachtmann, *Warum Geschichten ideal zum Sprachenlernen sind und wie eine kleine Puppe dabei helfen kann*, [in:] *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, B. Widlok (Hrsg.), Berlin 2016, S. 106.

liedern ein großer Stellenwert beigemessen. Dabei ist es optimal, wenn sich ein Lied zur szenischen Darstellung eignet. Der in den Bewegungsliedern enthaltene Wortschatz lässt sich an Hand der TPR-Methode³⁶ optimal einüben. Der Rückgriff auf dieses methodische Verfahren, das auf dem Reagieren der Lernenden mit Körperbewegungen auf die Anweisungen der Lehrkraft basiert, sollte in einem Lehrwerk oder begleitend zu ihm berücksichtigt werden. Das Ausführen der Bewegungen bei Mitmachliedern oder Mitmachgeschichten gibt den Lernenden eine gute Möglichkeit zum Einhören in die fremde Sprache, bevor sie die Sprache produktiv gebrauchen werden³⁷. Als Paradebeispiel für Mitmachgeschichten steht das Lehrwerk „Ja klar!“³⁸. Die Mitmachgeschichten, die zusätzlich zu Audio-Aufnahmen auf einer DVD präsentiert werden, fördern die kognitiven und motorischen Fähigkeiten der Lernenden.

Auf Grund der erstrangigen Entwicklung des Hörverstehens sollten Handpuppen zum festen Bestandteil jedes Lehrwerks gehören. Durch Gespräche, die der Lehrer mit einer Handpuppe in der Fremdsprache führt, wird den Lernenden ein zusätzlicher Input bereitgestellt, der zum Aufbau des fremdsprachlichen Systems nötig ist. Die Kinder versuchen den Inhalt dieser Gespräche zu erschließen, ohne dass sie gleichzeitig zum Sprechen gedrängt werden. Dadurch wird auch die verlängerte Rezeptionsphase³⁹, die die Lernenden bei der Entwicklung der grundlegenden Fertigkeit des Hörverstehens brauchen, respektiert.

Werden keine Handpuppen als Zusatzmaterial zu einem Lehrbuch zur Verfügung gestellt, so bietet es sich an, eigene Handpuppen zu basteln. Der frühe Deutschunterricht kann beispielsweise durch eine aus einer Socke hergestellte Handpuppe begleitet werden, die die Socke aus der bekannten Filmreihe des WDR „Deutsch mit Socke“⁴⁰ darstellen sollte. Die Filmserie kann

³⁶ *Total Physical Response* – eine Fremdsprachenvermittlungsmethode, die in den sechziger Jahren von dem Lernpsychologen James Asher und seinen Mitarbeitern in den Vereinigten Staaten entwickelt wurde. Die Verknüpfung von Sprache und Körperbewegung wird als eine grundlegende Lernstrategie angesehen, dank der die Lernenden bessere Verstehens- und Behaltensleistungen erreichen können (M. Sambanis, *Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?*, „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung“ 2005, 43, S. 9).

³⁷ A. Lundquist-Mog, B. Widlok, *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen...*, S. 28.

³⁸ G. Gerngross, W. Krenn, H. Puchta, *Ja klar! 1*, Recanati 2003.

³⁹ Die verlängerte Rezeptionsphase wird in der Fachliteratur auch als Inkubationszeit oder stille Periode bezeichnet. Die Anfangsphase des Spracherwerbs dient der Ausbildung der inneren Sprache. Kennzeichnend für sie ist daher, dass die Kinder in der Regel nur selten fremdsprachliche Äußerungen produzieren (H. Haudeck, *Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren*, [in:] *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, W. Bleyhl (Hrsg.), Hannover 2000, S. 60).

⁴⁰ <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfk/dms.html> [Zugriff am 17.09.2018]. Für die

zusätzlich zu jedem DaF-Lehrbuch für die Kinder eingesetzt werden, weil sich die Themen der kurzen Geschichten gut in die auf der Primarstufe des Fremdsprachenlernens geltenden thematischen Bereiche integrieren lassen. Das Material kann als zusätzliches Hörverstehenstraining für die Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren eingesetzt werden.

Trotz des seit langem im frühen Fremdsprachenunterricht geltenden Prinzips der *Silent Period* wird in den letzten Jahren auf die Relevanz der Förderung der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit immer häufiger hingewiesen. Die Grundsätze der stillen Periode werden zunehmend hinterfragt, weil es als unhaltbar gewertet werden kann, dass sich die Sprechfähigkeit weitgehend nur durch das Zuhören einstellen kann. Im Zusammenhang damit sollen die Kinder unterstützend an das Sprechen herangeführt werden, wobei zunächst die Stufen des Imitierens und Reproduzierens zu befolgen sind und erst dann zum freien Sprechen übergegangen werden kann. Im Fremdsprachenunterricht für die Kinder kann die Sprechfertigkeit allerdings nur schrittweise aufgebaut werden. Dabei muss dafür gesorgt werden, dass dem freien Sprechen genügend vorbereitende Übungen vorausgehen sollten. Man muss sich dessen bewusst sein, dass die einzelnen Stufen des Sprechens in keiner kontinuierlich aufsteigenden Linie aufgebaut werden⁴¹. Bei den Kindern, die sich noch nicht trauen laut zu sprechen, kann ihre natürliche Tendenz zunutze gemacht werden, die darin besteht, dass sie etwas leise imitieren oder für sich sprechen. Deswegen kann das Sprechen durch die Anweisung „Sprecht mit euch selbst!“ oder „Sagt es euch selbst vor!“ angebahnt werden. Bei den Fremdsprachenlernenden kommt es nämlich oft vor, dass sie ihre Mitteilung erst im Geiste vorformulieren. Derartige Arbeitsaufträge sind allerdings in den Lehrwerken kaum vorzufinden. Als Gesprächspartner können die Kinder auch ein Kuscheltier, Klassen-Maskottchen oder die ein Lehrwerk begleitenden Handpuppen nutzen⁴². Die Kinder können auf dem Weg zum freien Sprechen auch durch das Prinzip des *Scaffolding* unterstützt werden, bei dem ihnen zunächst ein Sprachgerüst zur Verfügung gestellt wird, das stufenweise abgebaut wird⁴³.

Kinder, die Englisch als Fremdsprache lernen, gibt es eine ähnliche Reihe von Filmen *David & Red*, die anfänglich für die „Sendung mit dem Elefanten“ (WDR) in Zusammenarbeit mit dem britischen Kinder- und Jugendbuchautor, David Fermer, entwickelt wurde. Die Kurzgeschichten bieten Konfliktsituationen an, bei denen zwei Figuren unterschiedlicher Natur aufeinander treffen, wodurch das emotionale Einbeziehen der Rezipienten erreicht werden kann (D. Fermer, T. Nachtmann, *Warum Geschichten ideal...*, S. 106–111).

⁴¹ A. Lundquist-Mog, B. Widlok, *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen...*, S. 45ff.

⁴² *Ibidem*, S. 47.

⁴³ *Ibidem*, S. 50.

3.2. Themenwahl, Kommunikationssituationen und Sprachhandlungen (Kriterium II: Inhaltskonzeption – Themen)

Es ist allgemein bekannt, dass inhaltlich interessante Lernmaterialien die Informationsaufnahme und -verarbeitung wesentlich unterstützen⁴⁴. Wenn die Kinder mit interessanten Themen konfrontiert werden, so wird auch deren kognitive Neugierde geweckt und entwickelt⁴⁵. Demzufolge sollte ein gutes Lehrwerk die Kinder inhaltlich ansprechen. Optimal ist es, wenn ein Lehrbuch auf fiktionalen Geschichten beruht, in denen die Hauptpersonen eines Lehrbuchs die Kinder als ihre Altersgenossen begleiten. Verschiedene Erlebnisse einer Freundesgruppe werden z.B. in den Lehrwerken „Hallo Anna“⁴⁶ und „Paul, Lisa & Co“⁴⁷ erzählt. Derartige Erzähltexte spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle, weil sie den Kindern ermöglichen, sich mit den Hauptpersonen zu identifizieren. Die Fähigkeit, sich in die jeweiligen Alltagssituationen einzufühlen, wird verstärkt, wenn die Szenarien der Erfahrungswelt der Altersgruppe entsprechen. Die Themen sollten somit so gewählt werden, dass sie den Kindern vertraut sind.

Von großem Belang sind inhaltlich interessante Lernmaterialien, die zusätzlich die emotionale Seite der Lernenden ansprechen. Zu ihnen gehören beispielsweise Erzähltexte mit einem humorvollen Gehalt. Das Vorhandensein von Texten, in denen das neue Sprachmaterial an Hand von humorvollen Inhalten vermittelt wird, bewirkt nachweislich einen hohen Behaltenseffekt. Was nämlich mit Humor begleitet wird, wird von den Kindern schnell behalten⁴⁸. Diesem Grundsatz kommt z.B. das Lehrwerk „Hallo Anna“⁴⁹ entgegen, in dem die sogenannten „Schmunzelseiten“ enthalten sind. In jedem Kapitel ist auf der Seite „Humor-Labor“ ein Comic vorzufinden, wo Benno, der Hauptheld des Lehrbuches, Streiche spielt.

⁴⁴ J. Iluk, *Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht*, [in:] *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, H. Pürschel, T. Tinnefeld (Hrsg.), Bochum 2005, S. 171.

⁴⁵ <https://klett.hu/download/ANNA1.TANARL.web.pdf>, [Zugriff am 03.12.2018].

⁴⁶ O. Swerlowa, *Hallo Anna. Język niemiecki dla klas I–III szkoły podstawowej. Podręcznik, Band 1, 2, 3*, Poznań 2011.

⁴⁷ M. Bovermann, M. Georgiakaki, R. Zschärlich, *Paul, Lisa & Co. Deutsch für Kinder. Kursbuch. A 1.1*, München 2018.

⁴⁸ K.-H. Hellwig, *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*, Ismaning 1995, S. 80.

⁴⁹ O. Swerlowa, *Hallo Anna...*

In „Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen“⁵⁰ werden folgende Voraussetzungen an Inhalte gestellt, die im frühen Fremdsprachenunterricht wünschenswert wären:

Die Inhalte sollen den Interessen des Kindes entsprechen und sie erweitern, seine Gefühle ansprechen, sein Engagement, seine Phantasie und Kreativität fördern und ihm Spaß machen.

Diese Voraussetzungen erfüllen narrative Texte, denen im Fremdsprachen-Frühbeginn ein großer Raum zugewiesen werden soll. Neben den oben aufgezählten Vorteilen narrativer Texte, die auf eine optimale Entwicklung des Hörverstehens bei den Kindern bezogen waren, sind noch viele andere Argumente hinzuzufügen, die dafür sprechen, das Narrative im frühen Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Im Folgenden werden die wichtigsten von ihnen präsentiert:

- Märchenbilder entsprechen der Art des kindlichen Denkens⁵¹,
- Märchen und Geschichten erlauben den Kindern ihre Emotionen freizusetzen. Die Lehrwerktexte sind in der Regel nicht so stark emotional aufgeladen⁵². Der Aufbau positiver Emotionen zieht die Aktivierung der rechten Hemisphäre und des episodischen Gedächtnisses nach sich, was das natürliche Spracherwerbspotential lernförderlich beeinflusst⁵³,
- Narrative Texte zeichnen sich auch durch eine große Empathiepotenz aus. Die Kinder nehmen aktiv am Schicksal der einzelnen Gestalten der Erzählung teil: Sie können sich problemlos in ihre Situation hineinversetzen, sie empfinden und agieren mit ihnen mit⁵⁴,
- Geschichten helfen den Kindern die bisher gemachten Lebenserfahrungen und Lebensweisheiten zu begreifen⁵⁵.

Die einzusetzenden Lehrwerke sollten somit daraufhin analysiert werden, inwieweit sie das Lehrkonzept *Storytelling* integrieren. In einem guten Lehrwerk sollten Märchen, Geschichten oder Erzählungen vorkommen. Falls in einem Lehrwerk narrative Texte fehlen, so kann immer begleitend zu einem Thema eine Geschichte mit einbezogen werden. Es gibt zum Beispiel viele Märchen

⁵⁰ B. Widlok (Hrsg.), A. Petravić, H. Org, R. Romcea, *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*, München 2010, S. 28.

⁵¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, s. 106.

⁵² Ibidem.

⁵³ J. Iluk, M. Jakosz, *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung*, „*Studia Germanica Gedanensia*“ 2017, 37, S. 113.

⁵⁴ A. Leopold-Mudrack, *Fremdspracherziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 57; J. Gładysz, *Kriterien für die Auswahl...*, S. 109f.

⁵⁵ D. Kirsch, *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht*, [in:] *Fremdsprachenlernen in der Grundschule*, Goethe-Institut, The British Council, ENS-Credif (Hrsg.), „Triangle“ 1992, 11, S. 74.

oder Geschichten, in denen Tiere als Hauptprotagonisten auftreten. Sie können bei der Behandlung des Themas „Tiere“ zum Einsatz kommen, wodurch mit einem Thema auf vielfältige Weise umgegangen werden kann⁵⁶.

Die gewählten kommunikativen Situationen sollten alltagssprachlich angemessen und sinnvoll sein. Eine positive Motivation zum Fremdsprachenlernen kann nur dann aufgebaut werden, wenn die Kinder die Erfahrung machen, dass die Kommunikation, in der sie die erlernten sprachlichen Mittel verwenden, gelungen ist. Die Erfahrung einer gelungenen Kommunikation animiert die Kinder dazu, weitere Sprechversuche in der Fremdsprache zu unternehmen⁵⁷. Dass sprachliche Erfahrungen in Alltagssituationen, z.B. beim Aufenthalt in dem Zielsprachenland, eine besondere Motivationskraft besitzen, ist den folgenden Aussagen der Kinder zu entnehmen⁵⁸:

- Was nützt mir das, dass ich es weiß, wie „Zebra“ oder „rosa“ auf Englisch heißen, wenn ich alleine ein Eis oder eine Cola nicht kaufen kann.
/ Co mi po tym, że wiem, jak jest zebra po angielsku, jak jest różowy, skoro sam nie mogę kupić lodów czy coli,
- Ich kann schwimmen, aber ich kann der Frau [der Besitzerin] das nicht erzählen. / Ja umiem pływać, ale nie potrafię tej pani [właścicielce] o tym powiedzieć.

Zusammenfassend muss betont werden, dass die den Kindern präsentierten Redesituationen für sie wichtig sein müssen⁵⁹.

3.3. Darbietung eines optimalen Inputs (Kriterium III: Linguistische Ebene; Die Sprache im Lehrwerk)

Die Sprachkompetenz bei den Kindern kann sich erst dann richtig entwickeln, wenn den Lernenden ein intensiver Kontakt mit der Zielsprache gewährleistet wird. Daher ist es wichtig, dass der in einem Lehrwerk an die Kinder herangetragene Input reichhaltig und authentisch ist. Dies ist zu erreichen, wenn sie mit verschiedenen Wortarten konfrontiert werden. Substantive sollten nicht die dominierende Wortart darstellen, da sie nur der Bezeichnung

⁵⁶ Vorschläge für die Didaktisierung von 15 narrativen Texten, die sich begleitend zu einem Lehrwerk einsetzen lassen, sind in den folgenden Publikationen vorzufinden: J. Gładysz / Mitarbeit: K. Sowa, *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory 2014; J. Gładysz / Mitarbeit: K. Sowa, *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory 2015.

⁵⁷ A. Lundquist-Mog, B. Widlok, *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen...*, S. 65.

⁵⁸ A. Buczek-Zawiła, *Co naprawdę motywuje najmłodszych uczniów języka angielskiego?*, „Poliglota“ 2010, 2 (12), S. 21ff.

⁵⁹ H.-J. Krumm, *Stockholmer Kriterienkatalog...*, S. 103.

von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen dienen. Dabei ist es allgemein bekannt, dass die Kinder viel mehr das Bedürfnis verspüren, etwas zu beschreiben, als nur etwas zu benennen („Das ist / sind ...“). Zur Differenzierung der Beschreibung sind allerdings Verben und Adjektive nötig. In einigen Lehrwerken für den Fremdsprachen-Frühbeginn werden jedoch Wörter dieser Wortarten den Kindern nur in unzulänglichem Maße zur Verfügung gestellt. Wichtig ist es auch, dass die Sprache nicht isoliert, sondern kontextgebunden vermittelt wird. Das bedeutet, dass die Wörter und sprachliche Einheiten in einen sinnvollen Kontext eingebettet werden sollten. Der Vermittlung einer authentischen Sprache kann man auch dann gerecht werden, wenn die Kinder die Gelegenheit bekommen, die Sprache ganzheitlich zu erleben⁶⁰. Deswegen soll auf jegliche lexikalische und grammatische Progression verzichtet werden. Nur so kann erreicht werden, dass an die Kinder keine „reduzierte“ Sprache, aus der alles herausgefiltert wurde, herangetragen wird. Als Beispiel dafür, dass die Sprache in ihrem Reichtum beschnitten wird, gilt die Deklination der Adjektive. Diese und andere grammatische Erscheinungen, die in einem lehrbuchorientierten Unterricht normalerweise erst auf höheren Lernstufen vermittelt werden, sollten den Kindern nicht vorenthalten werden. Ist das der Fall, so wird übersehen, dass die Sprache von den Kindern ganzheitlich erlernt wird⁶¹. Deswegen sollten grammatische Strukturen als Ganzes vermittelt werden, so dass sie von den Kindern als *Chunks* (Verbindung mehrerer Wörter, sprachliche Einheiten) unbewusst aufgenommen werden. Die Funktion und die Bedeutung dieser Strukturen können die Kinder aus dem Kontext erschließen⁶².

Zur Vermittlung eines intensiven Inputs trägt auch der Gebrauch der Wendungen der Unterrichtssprache bei. Dies ist umso wichtiger, als sich im frühen Fremdsprachenunterricht das Prinzip der Einsprachigkeit durchgesetzt hat. Fremdsprachliche Kontakte sollten sich weitgehend einsprachig vollziehen, damit der Umgang mit der Fremdsprache intensiver wird⁶³. Besonders wichtig

⁶⁰ Aus einer Fallstudie, bei der ausgewählte Lehrbücher für den frühen Englisch- und Deutschunterricht auf die Authentizität der Sprache hin untersucht wurden, ergibt sich, dass an die Kinder nur bis zu einem gewissen Grad authentische und natürliche Sprache vermittelt wird. Dies lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass in dem analysierten Material kaum Kollokationen und *Chunks* auftreten. Überdies waren in den Lehrbüchern für den frühen Deutschunterricht kaum *stories* vorzufinden, die zur Erhöhung der Authentizität der Sprache deutlich beitragen können (P. Budzyńska, *How authentic is language included in English and German language textbooks for primary education in Poland?*, „Glottodidactica“ 2018, XLV/1, S. 34; 37f.)

⁶¹ J. Gładysz, *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*, „Orbis Linguarum“ 2007, 32, S. 221ff; 228.

⁶² A. Lundquist-Mog, B. Widlok, *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen...*, S. 24; 74.

⁶³ K.-H. Hellwig, *Fremdsprachen an Grundschulen...*, S. 77.

ist es, die im Klassenzimmer stattfindende Kommunikation in der Fremdsprache abzuwickeln. Bei allen im Unterricht anfallenden sprachlichen Interaktionen kann die Fremdsprache verwendet werden, d.h. das Organisatorische, Klassengespräche, der Austausch der Informationen sollten in der Fremdsprache erledigt werden⁶⁴.

Nach Lundquist-Mog und Widlok⁶⁵ wird in den Anweisungen der Lehrkraft ein sprachlich reichhaltiger Input vermittelt. Das lässt sich auf den Immersionsansatz zurückführen, der besagt, dass die Zielsprache so oft wie möglich im Unterricht zu benutzen ist. Daher sollten alle Arbeitsanweisungen in der Fremdsprache formuliert werden und Handlungen durch Kommentare in der Zielsprache begleitet werden.

Für die Differenzierung der Sprache in den Lehrwerken sorgt auch eine Vielfalt der Textsorten. Bereits auf der Primarstufe des Fremdsprachenlernens sollten dialogische und monologische Texte einander abwechseln, wobei auch auf authentische Texte zurückgegriffen werden soll. Nach Rösler⁶⁶ können Dialoge in den Lehrwerken nur dann als authentisch eingestuft werden, wenn sie in dieser Form auch außerhalb des Unterrichts anzutreffen wären. Dialoge sollten somit von dem Lehrer daraufhin geprüft werden, ob die Sprache, mit der die Kinder bei deren Behandlung in Berührung kommen, möglichst authentisch ist und nicht künstlich wirkt. Zum Beispiel der Gebrauch der Partikeln (denn, ja, mal) oder Interjektionen (äh, juhu, naja) verleiht der Sprache Authentizität.

Im frühen Fremdsprachenunterricht kommen auch oft bearbeitete Texte vor. Es handelt sich dabei um Texte, die z.B. von den Lehrbuchautoren auf ein Grammatikphänomen konstruiert wurden, oder zwecks besseren Verständnisses inhaltlich verkürzt und sprachlich vereinfacht wurden, um die Kinder nicht zu überfordern. Auch derartige Texte können authentischen Charakter beibehalten und somit für die Sprachvermittlung geeignet sein⁶⁷.

Ein großer Wert sollte auf die Authentizität der Tonaufnahmen, die die Lehrbuchtexte begleiten, gelegt werden. Sie sollten den Kindern die Begegnung mit Hörtexten ermöglichen, die von muttersprachlichen Sprechern stammen⁶⁸. Jedem Lehrbuchprotagonisten sollte eine eigene Stimme zugewiesen werden, die auch seinem Alter entspricht.

⁶⁴ F. Klippel, *Englisch in der Grundschule...*, S. 29.

⁶⁵ A. Lundquist-Mog, B. Widlok, *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen...*, S. 44.

⁶⁶ D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart 2012, S. 39.

⁶⁷ A. Lundquist-Mog, B. Widlok, *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen...*, S. 109.

⁶⁸ D. Mindt, N. Schlüter, *Englisch in den Klassen 3 und 4...*, S. 42.

4. Schlusswort

Da durch ein gutes Lehrwerk die Lernenden entsprechend stimuliert werden, ihre Lernmöglichkeiten am effektivsten auszuschöpfen, sieht sich der Lehrer vor die Aufgabe gestellt, aus einer Fülle von auf dem Markt zugänglichen Veröffentlichungen auszuwählen. Das oben präsentierte Kriterienraster ist als Hilfestellung bei der Auswahl eines für den frühen Fremdsprachenunterricht geeigneten Lehrwerks gedacht. Es kann allerdings um weitere Fragen ergänzt werden, die für eine Entscheidungsfindung relevant sind und die durch weitere Erkenntnisse aus den eingangs genannten Forschungsbereichen beantwortet werden können.

Bibliographie

- Bleyhl W., *Geschichten erzählen, ein pädagogischer Auftrag mit vielen Ebenen*, [in:] *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, W. Bleyhl (Hrsg.), Hannover 2002, S. 8–19.
- Bleyhl W., *Grammatik im Sprachunterricht? Oder: Hilft die Bewusstmachung der sprachlichen Formen und Strukturen beim Sprachenlernen?*, [in:] *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, B. Widlok (Hrsg.), Berlin 2016, S. 52–56.
- Bovermann M., Georgiakaki M., Zschärlich R., *Paul, Lisa & Co. Deutsch für Kinder. Kursbuch. A 1.1*, München 2018.
- Buczek-Zawiła A., *Co naprawdę motywuje najmłodszych uczniów języka angielskiego?*, „Poliglota“ 2010, 2 (12), S. 21–28.
- Budzyńska P., *How authentic is language included in English and German language textbooks for primary education in Poland?*, „Glottodidactica“ 2018, XLV/1, S. 27–40.
- Felberbauer M., *Von Fröschen, Schweinen, Schmetterlingen und Drachen. Story telling and fantasy trips*, „Grundschulunterricht“ 1998, 45 (1), S. 18–21.
- Fermer D., Nachtmann T., *Warum Geschichten ideal zum Sprachenlernen sind und wie eine kleine Puppe dabei helfen kann*, [in:] *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, B. Widlok (Hrsg.), Berlin 2016, S. 106–111.
- Funk H., *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse*, [in:] *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), Berlin 1998, S. 105–108.
- Gerngross G., Krenn W., Puchta H., *Ja klar! 1*, Recanati 2003.
- Gładysz J., *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*, „Orbis Linguarum“ 2007, 32, S. 205–230.

- Gładysz J., Mitarbeit: Sowa K., *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory 2014.
- Gładysz J., Mitarbeit: Sowa K., *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory 2015.
- Gładysz J., *Kriterien für die Auswahl narrativer Texte sowie deren Adaptation und Didaktisierung für die Zwecke des frühen Fremdsprachenlernens am Beispiel des Märchens „Die drei kleinen Schweinchen“ / „The Three Little Pigs“*, [in:] *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*, I. Wowro, M. Jakosz, J. Gładysz (Hrsg.), Göttingen 2019, S. 107–141.
- Haudeck H., *Der Einsatz von Handpuppen und anderer Spielfiguren*, [in:] *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, W. Bleyhl (Hrsg.), Hannover 2000, S. 59–68.
- Hellwig K.-H., *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*, Ismaning 1995.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2002.
- Iluk J., *Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht*, [in:] *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, H. Pürschel, T. Tinnefeld (Hrsg.), Bochum 2005, S. 164–174.
- Iluk J., Jakosz M., *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung*, „*Studia Germanica Gedanensia*“ 2017, 37, S. 111–128.
- Kirsch D., *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht*, [in:] *Fremdsprachenlernen in der Grundschule*, Goethe-Institut, The British Council, ENS-Credif (Hrsg.), „*Triangle*“ 1992, 11, S. 71–77.
- Klippel F., *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*, Berlin 2000.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Krumm H.-J., *Stockholmer Kriterienkatalog*, [in:] *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), Berlin 1998, S. 100–105.
- Leopold-Mudrack A., *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster, New York, München, Berlin 1998.
- Lundquist-Mog A., Widlok B., *DLL 8 – Deutsch Lehren Lernen. DaF für Kinder*, München 2015.
- Mindt D., Schlüter N., *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*, Berlin 2003.
- Olpińska-Szkiełko M., *Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego*, „*Lingwistyka Stosowana*“ / „*Applied Linguistics*“ / „*Angewandte Linguistik*“ 2014, 9, s. 103–115.

Rösler D., *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart 2012.

Sambanis M., *Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?*, „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung“ 2005, 43, S. 3–11.

Swerlowa, O., *Hallo Anna. Język niemiecki dla klas I–III szkoły podstawowej. Podręcznik, Band 1, 2, 3*, Poznań 2011.

Widlok B. (Hrsg.), Petravić A., Org H., Romcea R., *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*, B. Widlok (Hrsg.), München 2010.

Internetseiten

<https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfk/dms.html>
[Zugriff am 17.09.2018].

https://klett.hu/download/ANNA1_TANARI_web.pdf [Zugriff am 03.12.2018].