

Didaktisierung des Märchens "Der Froschkönig" für den DaF-Unterricht im Kindergarten

Milačić, Ina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:703153>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-20**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Ina Milačić

Didaktisierung des Märchens *Der Froschkönig* für
den DaF-Unterricht im Kindergarten

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić, izv. prof.

Zagreb, Februar 2021

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

Didaktisierung des Märchens „Der Froschkönig“ für den DaF-Unterricht im Kindergarten

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Ina Milačić

(potpis)

Zagreb, _____

Zahvala

Zahvaljujem se svojoj mentorici prof. dr. sc. Mariji Lütze-Miculinić na neizmjernoj pomoći oko diplomskog rada, ali i na prenesenom znanju te savjetima koje mi je davala tijekom cijelog studija.

Veliko hvala i prof. Ani Kolar-Ištuk na pomoći prilikom organizacije i provedbe nastave u dječjem vrtiću „Harfa“.

I za kraj posebna zahvala ide mojoj obitelji - majci Ljerki, ocu Aleksandru, bratu Jurju, teti Ivani, bakama Milki i Elizabeti. Hvala vam što ste mi bili potpora tijekom studiranja te prilikom usklađivanja studentskih i radnih obaveza. Hvala što nikad niste prestali vjerovati u mene.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. DaF-Unterricht im Vorschulalter.....	3
2.1. Begründungen für das frühe Fremdsprachenlernen	3
2.2. Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen.....	5
2.3. Faktoren des Lernens.....	9
3. Literatur im DaF-Unterricht im Vorschulalter.....	13
3.1. Funktion, Ziele und Methoden des Literaturunterrichts.....	13
3.2. Literarisches Lernen und Textverstehen im Vorschulalter	15
3.3. Literarische Texte für das Vorschulalter.....	17
4. Didaktisierung des Märchens „Der Froschkönig“ für den DaF-Unterricht im Kindergarten	19
4.1. Das ausgewählte Bilderbuch	19
4.2. Ausgangslage der Lernenden.....	19
4.3. Lernziele.....	20
4.4. Unterrichtsentwurf	20
5. Probestunde im Kindergarten	25
5.1. Methodologie	25
5.2. Verlauf der Probestunde	26
6. Diskussion.....	29
6.1. Reflexion der Stunde.....	29
6.2. Empfehlung.....	31
7. Schlusswort	33

Literaturverzeichnis

Zusammenfassung

Anhang

1. Einleitung

Das Thema der vorliegenden Diplomarbeit ist die „Didaktisierung des Märchens *Der Froschkönig* für den DaF-Unterricht im Kindergarten“. Deutsch als Fremdsprache wird schon seit vielen Jahren an kroatischen Schulen gelernt. Im Sekundarbereich ist aber das Deutschlernen populärer als im Primarbereich. Nach den statistischen Daten von Eurostat lernen zwar 64% der kroatischen Schüler im Sekundarbereich Deutsch, während es im Primarbereich nur 20% der Deutschlernenden sind¹. Der Prozentanteil der kroatischen Kinder, die im Kindergarten Deutsch lernen, ist noch niedriger als im Primarbereich. Nach den Daten des Ministeriums für Forschung und Bildung gab es 2019/20 in den kroatischen Kindergärten 124 823 Kinder. Davon besuchten nur 473 Kinder (0,37% der Kinder) den DaF-Unterricht im Kindergarten². Das sollte sich ändern, weil es am besten ist, schon im Vorschulalter mit dem Lernen einer Fremdsprache zu beginnen und die Lerner für die Sprache zu sensibilisieren. Am Germanistikstudium wurde über den DaF-Unterricht im Kindergarten auch weniger diskutiert und bis jetzt gab es keine Möglichkeit, im Rahmen des Studiums, in den Kindergärten Hospitationen zu machen. Ein wesentlicher Grund dafür kann sein, dass es nicht viele Kindergärten in Kroatien gibt, an denen Deutsch unterrichtet wird. Deswegen habe ich mich entschieden, gerade den DaF-Unterricht im Vorschulalter zu thematisieren und an einem Beispiel zeigen, was und wie man lehren kann. Das Beispiel ist aus dem Bereich der Literatur, die meiner Meinung nach selten als Thema, Medium und Quelle der Materialien im DaF-Unterricht in Kroatien benutzt wird. Mit der Didaktisierung eines Märchens wollte ich zeigen, dass man ein literarisches Werk auch im Unterricht mit Kleinkindern bearbeiten kann und wie viele Lernmöglichkeiten es dabei gibt. Im ersten Kapitel über den DaF-Unterricht im Vorschulalter werden die Begründungen für das frühe Fremdsprachenlernen und die Voraussetzungen für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen dargestellt und die Faktoren des Lernens beschrieben. Das nachfolgende Kapitel bezieht sich auf den Literatureinsatz im DaF-Unterricht im Vorschulalter. Weiterhin folgt die Didaktisierung des Märchens *Der Froschkönig* für den DaF-Unterricht im Kindergarten. Danach ist die Rede über die Methodologie und den Verlauf der Probestunde. Das führt zu einer Diskussion, in der über die Stunde nachgedacht wird, wobei ich auch eine Empfehlung für den zukünftigen Einsatz dieses Unterrichtsentwurfs in der Praxis gebe. Eine Schlussfolgerung beschließt die Arbeit.

¹ Eurostat (2017): Foreign language learning statistics. Auf: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics (zuletzt eingesehen am 15. Mai 2020)

² Ministerium der Forschung und Bildung – Telefongespräch mit dem Amt für frühe Erziehung und Bildung

2. DaF-Unterricht im Vorschulalter

2.1. Begründungen für das frühe Fremdsprachenlernen

Jedes Kind erwirbt im Verlauf weniger Jahre seines Lebens die erste Sprache beziehungsweise seine Muttersprache. Der Spracherwerb wird also als unbewusstes, beiläufiges Aneignen einer Sprache verstanden. Andererseits ist das Fremdsprachenlernen „ein bewusster Sprachverarbeitungsprozess“ (Chighini, Kirsch, 2009:9). Es stellt sich die Frage, wie früh und warum die Kinder mit dem Lernen einer fremden Sprache beginnen sollten. Mit dem Thema frühes Sprachenlernen hat man sich in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Nürnberg beschäftigt und zwar an den Kolloquien, die vom Goethe-Institut organisiert wurden und an denen ein Rahmencurriculum entstanden ist, in dem mehrere Begründungen für das frühe Sprachenlernen aufgelistet erklärt wurden (vgl. Chighini/Kirsch, 2009:11). Zuerst sind das die politisch-ökonomischen Begründungen. Wegen der Globalisierung halten Menschen und Länder zusammen. Aber die Länder und Kulturen sind unterschiedlich und vielfältig. Deshalb ist es wünschenswert, Fremdsprachen zu lernen, da das Sprachenlernen eine Bedeutung für die interkulturelle Verständigung und auch für die politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit hat. Daraus ergibt sich, dass gerade Deutsch als Fremdsprache eine logische Auswahl für die Kinder in Kroatien ist, weil Kroatien sich in der Nähe von deutschsprachigen Ländern befindet und in vielen Aspekten und Bereichen mit diesen Ländern (in erster Linie mit Deutschland und Österreich) zusammenarbeitet. Deutschland und Österreich sind die Wirtschaftspartner Kroatiens und viele deutsche und österreichische Firmen haben ihre Filialen oder Partnerfirmen gerade in Kroatien. Weiterhin kommen viele Touristen aus Deutschland und Österreich nach Kroatien. Auf der politischen Ebene haben diese zwei Länder (besonders Deutschland) einen großen Einfluss auf die Politik der Europäischen Union, und für eine politische Stabilität ist die Zusammenarbeit sehr wichtig. Durch den Fremdsprachenunterricht bekommt jedes Kind frühzeitig die Chance, eine andere Sprache zu lernen und Kultur kennenzulernen. Weiterhin gibt es kulturell-soziale Begründungen. Wenn Kinder früh mit dem Sprachenlernen beginnen, hilft es ihnen, ihre Identität auszubilden, die Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit von Kulturen herauszufinden und sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen. Zuletzt gibt es Begründungen auf der psychologisch-pädagogischen Ebene. Psychologisch und pädagogisch gesehen ermöglicht der frühe Fremdsprachenunterricht die vielseitige Entwicklung der Kinder und die Bildung einer positiven Einstellung in Bezug auf Fremdsprachen, aber er wirkt auch positiv auf das Lernen im Allgemeinen. Ein weiterer Grund oder auch Beweis, warum es gut

ist, früh mit dem Sprachenlernen anzufangen, geben die neurologischen und psychologischen Erkenntnisse. In der Schule sieht man das Gehirn überwiegend als Erkenntnisinstrument an, aber die Hirnforschung hat bewiesen, dass der Lernprozess sehr stark von Emotionen und Affekten beeinflusst wird. Für das erfolgreiche Lernen müssen sich die Neurone in Gehirnnetze verknüpfen. Eine Untersuchung aus dem Jahr 1997, die im Wissenschaftsmagazin „Nature“ veröffentlicht wurde, hat gezeigt, dass bei den Personen mit früher Zweisprachigkeit, unabhängig davon, welche Sprache benutzt wurde, ein einziges neuronales Netz aufleuchtete (vgl. Chighini/Kirsch, 2009:13/14). Bei den Personen, die später im Leben eine andere Sprache gelernt haben, hatte jede Sprache ein eigenes neuronales Netz, was heißt, dass man für die zweite Sprache (Fremdsprache) neue neuronale Netze bilden musste. Das bedeutet, dass ältere Menschen sich stärker anstrengen müssen, um eine fremde Sprache zu lernen. Trotzdem dient dabei die Erstsprache als Filter und Stütze. Die Selbstkonzeptforschung, eine empirische Untersuchung zum frühen Englischunterricht in Österreich aus dem Jahr 1997, hat gezeigt, dass das Fremdsprachenlernen mit der Identitätsbildung verbunden ist und dass es deshalb besser ist, früher mit dem Fremdsprachenlernen anzufangen (vgl. Chighini/Kirsch, 2009:14). Die Selbstkonzepte sind ein System von Einstellungen zur eigenen Person beziehungsweise die Identität einer Person. Die Identität wird auch vom Sprachenlernen in dem Sinne beeinflusst, dass beim Sprachenlernen das *language ego* entwickelt wird. So kommt es häufig vor, dass bei einsprachig heranwachsenden Personen das Lernen einer anderen Sprache und der damit verbundene Aufbau eines neuen *language ego* als Bedrohung für das Ich empfunden wird. Deswegen ist es schwieriger für die Erwachsenen, aber auch manchmal für die Jugendlichen, eine neue Sprache zu lernen. Alle diese Begründungen und Beweise führen zur Schlussfolgerung, dass die Kinder so früh wie möglich Fremdsprachen lernen sollen.

Aufgrund der Tatsache, dass es am besten ist, mit dem Fremdsprachenunterricht so früh wie möglich zu beginnen, bieten auch immer mehr kroatische Kindergärten den Fremdsprachenunterricht an. Das Fremdsprachenlernen steht im Gesetz der vorschulischen Erziehung und Bildung als mögliches Programm, das man im Kindergarten durchführen kann³. Die Kommunikation in den Fremdsprachen steht auch im Nationalen Curriculum für frühe und vorschulische Erziehung und Bildung als ein Lernziel und eine der

³ Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju

<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (zuletzt eingesehen am 26. August 2020)

Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen⁴. Da aber eine geringere Zahl von den staatlichen Kindergärten Deutsch als eine extracurriculare Aktivität anbietet, können die jüngsten Lernenden private Schulen und Spielotheken besuchen, wenn die Eltern wollen, dass ihre Kinder schon im Vorschulalter mit Deutsch anfangen. Die meisten Kinder beginnen erst später (meistens in der vierten Klasse der Grundschule und nur an wenigsten Schulen in der ersten Klasse), Deutsch zu lernen. Bis dahin haben sie fast keinen Kontakt mit der deutschen Sprache, weil Deutsch nicht so präsent in allen Lebensaspekten ist, wie beispielsweise Englisch. Es wäre gut, wenn die Eltern ihre Kinder dazu veranlassen würden, schon vor der Schule mit dem Deutschunterricht zu beginnen. Frühes Deutschlernen ist eine günstige Voraussetzung für lebenslanges Sprachenlernen. Dem Staat kommt dabei die Aufgabe zu, Interesse für die deutsche Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder zu fördern. Noch ein Grund dafür ist die Tatsache, dass das Lebensalter des Lerner eine wichtige Bedingung des Fremdsprachenerwerbs ist. Diese und andere Bedingungen des Fremdsprachenerwerbs werden im Folgenden dargestellt.

2.2. Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen

Die erfolgreiche Aneignung einer Fremdsprache, hier der deutschen Sprache, wird von einigen Voraussetzungen bestimmt. An erster Stelle sind das die biologischen Voraussetzungen. Zu diesen Voraussetzungen zählen die Hirnreifung und das Lebensalter, das schon oben als wichtig erwähnt wurde. Die Entwicklung der Erstsprache beziehungsweise der Muttersprache verläuft parallel zur Hirnreifung und das führt zu den Veränderungen im Nervensystem des Gehirns. Solche Entwicklung des Gehirns „dauert wahrscheinlich bis zum dritten oder vierten Lebensjahr“ (Apeltauer, 1997:68). Später handelt es sich um den nachzeitigen Erwerb einer Sprache (die Zweitsprache/ die Fremdsprache). Nach dem dritten oder vierten Lebensjahr finden die obengenannten Veränderungen des Nervensystems kaum mehr statt und man muss eine neue Sprache in die schon bestehenden Gehirnstrukturen integrieren. Wie Apeltauer erklärt, je früher die Kinder mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich für diese Fremdsprache spezifische Strukturen im Gehirn herausbilden werden, aber je älter der Lerner ist, desto stärker ist er auf schon entwickelte Vernetzungen angewiesen, mit denen eine neue Fremdsprache bearbeitet werden muss (vgl. 1997:68). Mit dem Spracherwerb ist auch die Funktion beziehungsweise

⁴ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
<https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predškolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
(zuletzt eingesehen am 26. August 2020)

die Dominanz der Gehirnhemisphären verbunden. Am Anfang des nachzeitigen Spracherwerbs dominiert die rechte Hemisphäre, wobei die nonverbalen und prosodischen (nichtsprachlichen) Elemente wichtiger als die fremdsprachlichen Ausdrücke sind (vgl. Apeltauer, 1997:69). Es ist empfehlenswert, dass die Lehrpersonen ihre Aussagen mit verschiedenen Gesten oder Gesichtsausdrücken begleiten, um den Anfängern das Verständnis zu erleichtern. Später, wenn die Lerner eine Sprache beherrschen, übernehme die linke Hemisphäre die dominierende Funktion, so Apeltauer (1997:69). Neben dem Großhirn hat auch das Zwischenhirn (das limbische System) eine wichtige Rolle, weil es die affektiven und emotionalen Prozesse kontrolliert und auch die Motivation, Aufmerksamkeitsspanne und Sprechflüssigkeit positiv beeinflusst. Seine Aktivierung hat einen positiven Einfluss auf den leichteren und schnelleren Spracherwerb und deswegen sollten alle Sprachlernprozesse eine limbische Fundierung haben. Der Spracherwerb wird also erfolgreicher, wenn beim Sprachgebrauch die Lerner etwas wirklich mitteilen wollen und gegenüber dem Lehrenden positive Gefühle haben. Die Lerner aufzurufen oder von ihnen zu verlangen, dass sie nur etwas zu Demonstrationszwecken mitteilen, sollte man vermeiden. Was das Lebensalter angeht, scheint es so, als ob die Kinder sehr schnell und ohne Schwierigkeiten die Sprache beherrschen, besonders im Bereich der Aussprache und Intonation. Lange haben die Wissenschaftler gedacht, dass die Ursache dafür eine sensible Phase für den Spracherwerb ist, die den jüngeren Lernern ermöglicht, eine vollständige Kompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln. Aber heute geht man davon aus, dass eine sensible Phase vor allem für den Erwerb der korrekten Intonation einer fremden Sprache existiert (vgl. Apeltauer, 1997:72). Das ermöglicht den Kindern, leichter und schneller die korrekte Aussprache zu beherrschen.

Die zweite Voraussetzung ist der Entwicklungsgrad und der Einfluss der Erstsprache. Da die Kinder ihre Erstsprache noch nicht souverän beherrschen und ihre kognitive Fähigkeit und ihr Wissen nicht auf dem Niveau eines älteren Lernalters sind (vgl. Apeltauer, 1997:78), sollte die Ausgangssprache keine große Hilfe oder kein großes Hindernis beim Fremdspracherwerb sein.

Den Erwerb einer fremden Sprache beeinflussen auch die kognitiven Voraussetzungen. Die kognitiven Voraussetzungen beziehen sich auf die kognitive Entwicklung, die Verarbeitungsprozesse, die Bewusstheit bei der Verarbeitung, die Sprachlernstrategien und Wahrnehmungs- und Sprachlerngewohnheiten des Lernalters. Wie schon bei den oben genannten Voraussetzungen festgestellt wurde, gibt es Unterschiede zwischen dem Lernverhalten der jüngeren und der älteren Lerner. Die Jugendlichen und

Erwachsenen gehen aufgrund ihrer höheren kognitiven Möglichkeiten stärker analytisch und bewusst vor, während die Kinder mit Offenheit reagieren und ihr Lernprozess eher spontan, intuitiv und unbewusst verläuft (vgl. Apeltauer, 1997:89). Da die sprachliche und die kognitive Entwicklung sich zunächst parallel beziehungsweise unabhängig voneinander entwickeln, bilden die Kinder leichter die für eine Fremdsprache spezifischen Strukturen im Gehirn aus und dann scheint es so, als ob sie sich diese Sprache schneller aneignen. Aber die Aneignungsprozesse beim Spracherwerb beeinflussen die Entwicklung anderer kognitiver Fähigkeiten, in erster Linie die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten (vgl. Apeltauer, 1997:90). Die metasprachlichen Fähigkeiten beziehen sich auf die Sprache und auf die Fähigkeit eines Menschen, über die Sprache zu reflektieren. Weiterhin entwickeln sich auch die metakognitiven Fähigkeiten. Die Kinder verfügen über diese Fähigkeiten am Anfang nicht. Sie können beispielsweise beim Nacherzählen eines gehörten Textes die wichtigen von den unwichtigen Informationen unterscheiden, aber sie sind nicht zum zusammenhängenden Erzählen fähig, beziehungsweise ihr Verstehen ist lückenhaft. Dazu kommt es deshalb, weil die Kinder ihre Verstehensprozesse ungenügend überwachen und bewerten. Diese Fähigkeit entwickeln sie erst allmählich im Laufe des Lese-Lern-Prozesses. Weiterhin werden auch andere Gedächtnisprozesse und Verfahren zur Steuerung von Gedächtnisprozessen (z.B. die Wiederholung, die Gruppierung, die Elaborierung) erst später im Leben entwickelt. Solche Verfahren sind mit der Konzentrationsspanne und Speicherkapazität verbunden, die bei Kindern kürzer und geringer sind als bei Jugendlichen und Erwachsenen. Beim Erlernen einer Fremdsprache sind drei Verarbeitungsprozesse wichtig: die Kontrolle, die Automatisierung und die Restrukturierung (vgl. Apeltauer, 1997:92). Es stellt sich aber die Frage, ob die Kinder alle diese Verarbeitungsprozesse benutzen können, weil ihre kognitive Entwicklung nicht auf dem Niveau der Erwachsenen ist. Die Kinder benutzen den Prozess der Automatisierung und sie müssen die Äußerungen mehrmals wiederholen und üben, um sie zu automatisieren, aber sie kontrollieren und analysieren diese Äußerungen nicht wie die Jugendlichen und Erwachsenen. Ihre Aneignung der Fremdsprache scheint dann eher als beiläufiges Erwerben denn als Aneignen durch bewusste Steuerung. Bei der bewussten Steuerung der Aneignungsprozesse können die Lerner verschiedene Techniken benutzen, um sich den Prozess zu erleichtern, Sprachlernprobleme zu lösen und sich die Sprache effektiver anzueignen. Solche Verfahrensweisen heißen Sprachlernstrategien, und sie werden sowohl von den älteren Lernern als auch von Kindern verwendet. Apeltauer betont, dass in erster Linie von diesen Strategien die Jugendlichen und Erwachsenen profitieren können (vgl. 1997:98). Obwohl alle Fremdsprachenlerner Sprachlernstrategien benutzen, gibt es

Unterschiede in ihren Reaktionen auf die Aufgaben und in der Art der Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Nutzung von Informationen. Jeder Lerner hat also unterschiedliche Wahrnehmungs- und Sprachlerngewohnheiten. Das bezieht sich vor allem auf den kognitiven Stil (Lernstil) als Verarbeitungspräferenz. Die Kinder tendieren dazu, sich auf ihr Gedächtnis zu stützen und Formeln und Wörter zu sammeln (vgl. Apeltauer, 1997:103). Von Bedeutung sind weiterhin die Wahrnehmungskanäle beziehungsweise die sinnliche Wahrnehmung, die die Lerner bei der Perzeption bevorzugen. Natürlich, sie müssen in fast allen Kontexten alle Wahrnehmungskanäle benutzen, aber jeder Lerner hat einen bevorzugten Kanal (visuellen, auditiven oder taktilen), an dem er sich am liebsten orientiert. Solche Präferenzen haben auch Kinder. Was die kognitiven Stile (Lernstile) weiter angeht, sind zwei Formen zu erwähnen, in denen sich die Lerner unterscheiden und das sind Umfeldsensibilität und semantische Ambiguitätstoleranz. Die Umfeldsensibilität bezieht sich darauf, in welchem Maße die Lernerfahrung vom Feld abhängig ist. Nach vielen Untersuchungen hat man festgestellt, dass die Kinder Umfeldsensibler sind (vgl. Apeltauer, 1997:104). Das heißt, dass sie einen Kontext (ein konkretes Umfeld) brauchen, um etwas zu erkennen. Die semantische Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, die Mehrdeutigkeit eines Textes oder einer Äußerung wahrzunehmen und die Bedeutungslücken zu füllen. Das ist etwas, was die Kinder erst durch die Erziehung und Bildung entwickeln sollen (vgl. Apeltauer, 1997:104).

Letztens spielen die sozialpsychologischen Faktoren auch eine wichtige Rolle. Unter diesen Voraussetzungen versteht man die affektiven Faktoren und die Motivation. Die affektiven Faktoren beziehen sich auf die Gefühle, die eine positive oder negative Auswirkung auf den Spracherwerb haben können. So kann beispielsweise die Lust beim Lernen den Lerner in dem Sinne motivieren und anregen, dass er sich intensiver mit einer Sprache beschäftigt und sie schneller beherrscht. Beim Lernen einer Fremdsprache können auch die negativen Gefühle vorkommen. Eine neue Sprache ist für alle Lerner etwas Unbekanntes. Da alle Menschen und besonders die Kinder ihr Umfeld „aus einem sicheren Hafen betrachten“ (Apeltauer, 1997:106), kann das Unvertraute bei den Lernenden ein Angstgefühl auslösen. Das führt zur Verhinderung der Lernbereitschaft, zu Lernschwierigkeiten, oder auch zur vollständigen Abwehr des Lernens. Deswegen sollten die Lehrer im Unterricht die unvertrauten Lernsituationen entweder vermeiden, oder, wenn das nicht möglich ist, zumindest den Lernenden helfen, dass sie trotz ihrer Ängste die Sprache lernen können und wollen. Die Fremdsprachenlehrer sollen auch angemessen auf Fehler

reagieren (beispielsweise am Anfang einige Fehler überhaupt nicht korrigieren). Eine weitere sozialpsychologische Sprachlernvoraussetzung ist die Motivation. „Die Motivation ist ein Konstrukt, mit dem wir versuchen, Vorlieben eines Menschen für eine Sache oder Handlung zu erklären“ (Apeltauer, 1997:111). Anders gesagt, durch das Feststellen von Motiven sind wir in der Lage zu erklären, warum ein Mensch etwas tut. Als Schlüsselfaktor zum Lernerfolg hat die Motivation drei Komponenten, die Apeltauer anführt: die positive oder negative Einstellung zum Ziel, der Wunsch, das Ziel zu erreichen und die Bereitschaft des Lerners, sich anzustrengen, um das Ziel zu erreichen (vgl. 1997:111). Jede Person kann verschiedene Motive zum Sprachenlernen haben, aber bei den Kindern ist die häufigste Form der Motivation die Elternmotivation. Das bedeutet, dass ein Kind die Fremdsprache lernt, weil die Eltern das wollen. Aber ein Kind kann auch durch seine Kindergartengruppe motiviert werden. Wenn beispielsweise die Mehrheit der Kinder oder die Freunde eines Kindes den DaF-Unterricht besuchen, kann das Kind den Wunsch ausdrücken, den Deutschunterricht zu besuchen. Die Lehrer sollen im Unterricht diese Motivation fördern und den Kindern zeigen, wie lustvoll das Sprachenlernen sein kann. Damit erhalten die Kinder die Motivation für einen lebenslangen Sprachlernprozess.

2.3. Faktoren des Lernens

Es gibt viele Lernorte, an denen man eine Sprache lernen kann, aber die häufigsten sind natürlich die Schulen. Im Rahmen des schulischen Lernens gibt es viele Faktoren, die Teil des Lernprozesses sind und ihn beeinflussen. Diese Faktoren gelten auch für das Lernen im Kindergarten. Chighini und Kirsch haben das didaktische Achteck entwickelt, ein Netz aus insgesamt 8 Faktoren: Kind, Lehrer/Lehrerin, Institution, Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Evaluation.

Der erste Eckpunkt des schulischen Sprachenlernens ist das Kind. Man sollte den Unterricht dem Kind anpassen beziehungsweise nach den Interessen und Möglichkeiten des Kindes gestalten. Das bedeutet, dass das Kind im Mittelpunkt stehen sollte. Wie Chighini und Kirsch erklären, hat das Konsequenzen für den Unterricht in dem Sinne, dass die Lehrer in erster Linie für die Kindererziehung sorgen müssen (vgl. 2009:21). Weiterhin schreiben Chighini und Kirsch, dass die Sprache kein Lernziel der Kinder sei, sondern ein Mittel, um etwas zu erreichen (2009:30). Daraus ergibt sich, dass der Sprachunterricht über die verschiedenen Inhalte zur Sprache führen muss. Das Erlernen der Sprache über einen Inhalt wird der Lernweg genannt und insgesamt gibt es drei Lernwege, die für den Sprachunterricht

wichtig sind – die Immersion, das Spiel und die Narration. Bei der Immersion benutzt man verschiedene Gegenstände als Unterrichtsmaterialien. Die Lehrgegenstände werden aus anderen Sachfeldern übernommen, wie beispielsweise aus der Biologie, Physik, Geografie oder Kunst, während die zu lernende Sprache das Unterrichtsmedium ist. Beim zweiten Lernweg lernen die Kinder eine Sprache, indem sie spielen. Die Spiele, die zum Sprachenlernen dienen, sollten nicht nur ihren Lernzweck erfüllen, sondern auch unterhaltsam sein. Bei der Narration wird die Sprache über Geschichten gelernt. Die Narration wird im Literaturunterricht eingesetzt. Auf diese Weise lernen die Kinder die Sprache durch die Bearbeitung einer Geschichte (beispielsweise eines Märchens).

Der zweite Faktor des Sprachenlernens sind die Lehrenden, die eine große Rolle spielen, weil sie „für die zweite Sozialisation und eine Weltbilderweiterung mit weitreichenden interkulturellen Folgen verantwortlich sind“ (Chighini/Kirsch, 2009:48). Die Lehrenden haben viele Aufgaben in der Klasse. Das sind: das Lehren, das Erziehen, das Beurteilen, das Beraten und das Innovieren (vgl. Chighini/Kirsch, 2009:51). Die Lehrperson muss also qualifiziert beziehungsweise ausgebildet sein, aber sie sollte auch ihr Wissen durch die Fortbildung aktualisieren. Das trägt zur Professionalität der Lehrenden bei. Die Lehrenden müssen ständig wissen, warum sie etwas tun. Für die Professionalität des Lehrberufes ist auch die Persönlichkeit sehr wichtig. Wie Chighini und Kirsch erklären, ist sie nicht angeboren, sondern sie entwickelt sich durch die Zeit (vgl. 2009:51). Die Persönlichkeitsdimension bezieht sich beispielsweise auf das reich gestaltete Leben und auf die Neugier der Lehrenden, die die Kinder beeinflussen und motivieren können. Die Lehrenden sollten am Umgang mit sich selbst und mit den anderen arbeiten. Chighini und Kirsch schreiben weiterhin über zwei Grundtypen des Lehrens: das Prozess-Produkt-Paradigma und die Klassenzimmerökologie. Der erste Typ bezieht sich auf die Rolle des Lehrverhaltens und beim zweiten geht es um die Rolle des Klassenklimas (vgl. Chighini/Kirsch, 2009:52/53). Um einen guten Effekt auf die Leistung der Kinder zu haben und ein positives Klassenklima zu schaffen, sollen die Lehrenden Folgendes machen: der Altersgruppe entsprechende Inhalte auswählen, neue Unterrichtsformen erproben, Methodenvielfalt praktizieren, klare Aufgabenstellungen vorgeben, eigene Lösungen und Lernwege finden lassen, für eine entspannte Unterrichtsatmosphäre sorgen, humorvoll sein, das Selbstwertgefühl der Schüler steigern und sich den Kindern entschuldigen, wenn sie Fehler machen.

Der dritte Eckpunkt ist die Institution, in der die Kinder die Sprache lernen. Die Qualität der Institution ist von großer Bedeutung für den erfolgreichen Unterricht. Dafür gibt

es einige Voraussetzungen. Die materiellen Voraussetzungen sind beispielsweise die verschiedenen Geräte, Instrumente, Bücher und andere Ausstattung, die den Unterricht ermöglichen. Andererseits beziehen sich die inhaltlichen Voraussetzungen auf den Lehrplan und auf das Curriculum. Dazu zählen auch die im Unterricht benutzten Lehrwerke und die Schulorganisation (der Stundenplan). Der Kindergarten ist auch eine Lerninstitution. In manchen Fällen wird in Kroatien der DaF-Unterricht als eine extracurriculare Aktivität in den Kindergärten angeboten, aber meistens sind dann die Deutschlehrer freie Mitarbeiter, die alle Voraussetzungen für den Unterricht selbst ermöglichen müssen oder mit dem Kindergarten den Gebrauch schon vorhandener Ausstattung verabreden. In anderen Fällen können die Kinder in Kroatien Deutsch an anderen Institutionen lernen, wie beispielsweise in Spielotheken und Vereinen, die nur für Deutsch oder auch andere Fremdsprachen spezialisiert sind. Im Rahmen der Institution ist auch die Beziehung zwischen der Schule oder dem Kindergarten (aber auch den Lehrenden) und den Eltern wichtig. Sie sollten eine Zusammenarbeit herstellen und zwar zum Wohl der Kinder.

Der nächste Faktor sind die Ziele, die die Kinder im Rahmen des Unterrichts erreichen sollen. Storch behauptet, dass das oberste Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache ist (2008:15). Das umfasst vier Fertigkeiten: das Leseverstehen, das Hörverstehen, die Schreibfertigkeit und die Sprechfertigkeit, aber im DaF-Unterricht im Vorschulalter gibt es nur zwei Ziele – das Hören und das Sprechen. Chighini und Kirsch führen folgende Ziele an: das Verstehen lernen, die Interkulturalität, die Identitätsbildung und lernen, wie man lernt beziehungsweise die Lernstrategien (vgl. 2009:70-74). Das alles führt zum Handeln können in und mit der Sprache. Weiterhin gibt es mehr spezifische Lernziele, die für jede Stunde anders sind, weil sie von der Unterrichtseinheit und den anderen Faktoren (beispielsweise vom Vorwissen und von den Möglichkeiten der Lerner) abhängen. Solche Ziele teilt Storch auf die pragmatischen, kognitiven und emotionalen (2008:25; nach dem didaktischen Modell der Berliner Didaktischen Schule). Um diese Ziele zu formulieren, müssen die Lehrenden folgende Fragen stellen – was sollen die Lerner nach dem Unterricht können und wissen und welche Einstellungen und Haltungen sollen im Unterricht gefördert und angestrebt werden?

Der fünfte Faktor sind die Inhalte, die man mit den Kindern bearbeitet. Die entscheidende Frage ist, welche Inhalte zur Realisierung der Lernziele führen. Die Inhalte und Themen des Unterrichts sollen aus den Interessensbereichen des Kindes kommen (aus dem Alltag, der Kinderkultur, der Sachkunde, der Landeskunde). „Ein am Kind orientiertes Lernen

geht von dessen Interessen aus, in die sich die Themen des Sachunterrichts integrieren lassen“ (Chighini/Kirsch, 2009:79). Die benutzten Inhalte liefern das Sprachmaterial, den Wortschatz, die Redewendungen und die grammatischen Strukturen. Mithilfe deren trainieren die Kinder ihre kommunikative Fertigkeiten – in erster Linie das Hören und das Sprechen.

Der sechste Eckpunkt sind die Methoden, die im Sprachunterricht eingesetzt werden. Die Methoden haben eine prägende Kraft und sind die Wege zum Ziel. Außer der schon genannten Methodenvielfalt ist auch der Methodenwechsel nötig. Bei der Wahl der Methode nennen Chighini und Kirsch vier Punkte, die die Lehrenden in Betracht ziehen sollen. Das sind: das Wohlfühlen des Kindes, sein Arbeitsbegriff, seine Autonomie und die Abwechslung (vgl. 2009:96). Weiterhin können die ausgewählten Methoden nur einzelne Fertigkeiten trainieren, oder die Lehrenden können integrativ vorgehende und vom Internet abhängende Methoden einsetzen.

Der siebte Faktor sind die Medien. Die Auswahl von Medien hängt von allen anderen Faktoren ab. Die möglichen Medien sind beispielsweise Lehrwerke, Bilderbücher, Zeitschriften, Zeitungsartikel, Filme, Lieder, Theaterstücke, Spiele, Internet und andere. Heutzutage sind die digitalen Medien sehr populär und werden auch immer mehr von den Kindern benutzt. So kann man sie auch im Unterricht benutzen, um die Lerner mehr zu aktivieren. Aber Chighini und Kirsch (vgl. 2009:122) betonen, dass gerade die Lehrer das wichtigste Medium sind, weil sie die Sprache präsentieren und die Inhalte transportieren. Das macht die Lehrer zu Sprachvorbildern und deswegen sollten sie ein perfektes Deutsch sprechen (besonders im Bezug auf die Grammatik und Aussprache).

Der letzte Eckpunkt ist die Evaluation. Sie bezieht sich meistens auf die Benotung der Lerner, wobei Bewertungskriterien eine wichtige Rolle haben. Aber die Benotung ist nicht das Wichtigste bei der Bewertung des Fortschritts im Lernprozess. Laut Chighini und Kirsch sind Beobachten, Feststellen und Diagnostizieren die entscheidenden Tätigkeiten der Evaluation (2009:134). Wichtig ist auch die Evaluation der Stunde und der Lehrer. Das können die Lehrer selbst machen, aber dabei können auch die Kollegen und Kolleginnen helfen, indem sie die Stunde beobachten, beurteilen und Ratschläge für die folgenden Stunden geben.

3. Literatur im DaF-Unterricht im Vorschulalter

3.1. Funktion, Ziele und Methoden des Literaturunterrichts

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts spielt Literatur im DaF-Unterricht eine wichtige Rolle. Mit ihrem Einsatz im Sprach- und Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich die Literaturdidaktik. Leubner, Saupe und Richter definieren Literaturdidaktik als „die Wissenschaft vom Lehren und Lernen der Literatur, die sich mit Lehr- und Lernprozessen befasst, die Lernende in einem ergiebigen Umgang mit Literatur fördern sollen“ (2016:10,13). In den 70er Jahren stand der kommunikative Ansatz mit der Kommunikation in Alltagssituationen im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik (vgl. Bischof/Kessling/Krechel, 1999:18). Seit der Kognitiven Wende ist es im DaF-Unterricht anders, und neben Alltagsdialogen werden viele andere Textsorten aufgenommen. So werden auch literarische Texte in den DaF-Unterricht mit einbezogen. Die Arbeit mit literarischen Texten ist nicht nur für fortgeschrittene und erwachsene Lerner reserviert, sondern kann auch im Anfängerunterricht und im Kindergarten eingeführt werden. Es stellt sich die Frage, wozu sich literarische Texte am besten eignen. Im Bereich der Literaturdidaktik gibt es keinen Konsens über die zentrale Funktion von literarischen Texten im DaF-Unterricht, aber es ist klar, dass die Literatur dem Leser unterschiedliche Erfahrungen anbietet, die es ihm ermöglichen, sich persönlich zu entwickeln und mit der Gesellschaft zu interagieren. Daraus lässt sich die zentrale Funktion der Literatur im Unterricht festlegen. Wie Leubner, Saupe und Richter schreiben, seien es die Aneignung und Nutzung von persönlich und gesellschaftlich bedeutsamen Sichtweisen der Wirklichkeit, die für den Leser neu sein könnten und ihm auf literaturspezifische Weise angeboten würden (2016:30). Ehlers erklärt, dass im Unterschied zu den Lehrbuchtexten die literarischen Texte mehr Anlass für eine wahre Kommunikation geben und damit auch die Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Unterricht ermöglichen (vgl. 2001:1334). Literarische Texte bieten viele Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht, weil sie reich an Bedeutungen sind. Die Literatur als Lernmedium kann die Lerner motivieren, neugierig machen, interessieren, nicht nur kognitiv sondern auch emotional anregen und ihre Kreativität fördern. Die Kinder können mittels literarischer Werke die Welt und die unterschiedlichen menschlichen Erfahrungen kennenlernen und ihr eigenes Wissen erweitern. Die literarischen Texte enthalten oft landeskundliche Inhalte. Sie tragen Informationen über den sozialen und materiellen Aspekt einer Kultur, aber wie Ehlers erklärt, thematisieren sie auch den Bereich des Mentalen – „die Wertvorstellungen, Glauben, Ideen und Meinungen, die das Verhalten von Individuen bestimmen und die Angehörigen einer

Kultur oft selbst verschlossen sind“ (2001:1344). Laut Dawidowski gibt es noch zwei Funktionen des Lesens und des Literatureinsatzes in der Kindheit – die wunscherfüllende und die symbiotische Funktion (vgl. 2016:88). Die wunscherfüllende Funktion bedeutet, dass der gleiche Stoff immer wieder vorgelesen oder erzählt wird, um die Wunscherfüllung in der Illusion mehrmals neu zu beleben, während sich die symbiotische Funktion auf die Wiederherstellung der Mutter-Kind-Einheit beim Vorlesen bezieht (vgl. Dawidowski, 2016:88).

Wie immer im Unterricht, soll man auch die Ziele des Literaturunterrichts bestimmen. Leubner, Saupe und Richter erklären, dass die Ziele in fast allen didaktischen Modellen gleich sind: die Leseförderung (beziehungsweise die Förderung der Lesefreude und Lesemotivation) und das literarische Lernen (vgl. 2016:35). Aber sie schreiben auch, dass nach der PISA-Studie aus dem Jahr 2001 ein neues zentrales Ziel des Literaturunterrichts angesetzt wurde, und zwar die Texterschließungskompetenz beziehungsweise das Verstehen der literarischen Texte (vgl. Leubner, Saupe, Richter, 2016:36). Als weitere Lehr- und Lernziele des Literaturunterrichts nennen Bischof, Kessling und Krechel Folgendes: das Wissen über die Zielsprachenkultur, die textbezogenen Deutungs- und Erschließungsfähigkeiten (wie der Perspektivenwechsel; die Fähigkeit, die Zielsprachenkultur zu verstehen; die Empathiefähigkeit usw.) und die positiven Haltungen (beispielsweise die Toleranz) gegenüber der Zielsprachenkultur (vgl. 1999, S. 69-70). Im Literaturunterricht für das Vorschulalter sei das Ziel auch, interkulturell interessierte und aufgeschlossene Kinder zu erziehen, so Sárvári (2014:225). Im Rahmen der Literaturdidaktik legt man großen Wert auf den Perspektivenwechsel, der auch für das Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte wichtig ist. Diese Fähigkeit bezieht sich darauf, dass „ein Leser von der eigenen Perspektive absehen kann, um sich die Perspektive eines fremdsprachlichen Textes und dessen Welt zu erschließen“, wie Ehlers erklärt (1992:62). Kleinkinder sind dazu noch nicht fähig, aber der Frühbeginn mit dem Literaturunterricht ermöglicht ihnen, diese Fähigkeit zu erwerben, ihre Einstellungen zu ändern und die Sachen aus anderen Standorten zu betrachten, um die fremde Perspektive verstehen zu können. Die Lerner sollten auch zur Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung aktiviert und angeregt werden. Sie sind in erster Linie auf die Inhalte eines literarischen Textes konzentriert. Doch die Form sei oft entscheidender, aber auch schwerer zugänglich als die dargestellten Inhalte, so Ehlers (1992:42). Für die Wahrnehmung und Bewertung der Form brauchen die Leser eine ästhetische Sensibilität, ein Sprachgefühl und eine literarische Erfahrung, die sie nur über eine längere sprachliche und kulturelle Erfahrung

entwickeln können (vgl. Ehlers, 1992:42). Das heißt, dass kleine Kinder noch nicht über diese Kompetenz verfügen, sondern dass die Lehrer sie dafür durch den Literaturunterricht schulen müssen. Aber man muss nicht das Hauptziel des frühen Fremdsprachenlernens vergessen – die Entwicklung und Förderung von primären Fertigkeiten (Hören und Sprechen). Darauf basierend hat der Literatureinsatz im DaF-Unterricht zwei Schwerpunkte – die Entwicklung der primären Fertigkeiten und die Entwicklung der literarischen Kompetenz.

Die Ziele des Literaturunterrichts können durch verschiedene Unterrichtsmethoden erreicht werden, aber im Rahmen der Methodik des fremdsprachlichen Literaturunterrichts scheint die handlungsorientierte Methode, die beste Auswahl zu sein. Bischof, Kessling und Krechel behaupten, dass gerade diese Methode ideal ist, weil sie Interaktion, Auseinandersetzung und gemeinsames Problemlösen fördert (vgl. 1999:70). Durch solches Vorgehen lernen die Schüler, das Fremde zu respektieren, ihre Perspektive zu wechseln, sich mit neuen Bedeutungen und Wirklichkeitsbildern auseinanderzusetzen und neues Wissen zu gewinnen (vgl. Bischof/Kessling/Krechel, 1999:70). Wie Ehlers schreibt, bedeutet die Handlungsorientierung auch, „dass der Leser gestalterisch in Texte eingreift, indem er sie fort- und umschreibt, verändert, alternative Perspektiven durchspielt und Offenheit phantasievoll füllt“ (2001:1337). Laut Müller-Karpe ist die Handlungs- und Produktionsorientierung sehr effektiv für den Literaturunterricht (und Bearbeitung von Märchen), weil sie zum aktiven, kreativen und fantasiebetonten Lernen führt, das weiterhin Lernerlebnisse schafft und den Erwerb der gezielten Kompetenzen fördert (vgl. 2013:3). Da die Förderung der Imagination, Kreativität und Lesemotivation im Mittelpunkt der handlungs- und produktionsorientierten Methode ist, hat sie auch den Vorrang im Unterricht mit jüngeren Lernern (vgl. Dawidowski, 2016: 197/198).

3.2. Literarisches Lernen und Textverstehen im Vorschulalter

Wie schon festgestellt wurde, sind das literarische Lernen, die Leseförderung und das Textverstehen die zentralen Ziele des Literaturunterrichts. Im Rahmen der Literaturdidaktik spricht man über fünf Verstehensstufen, die die Ebenen des Textverständnisses darstellen und über elf Aspekte des literarischen Lernens, die die Lerner durch Literaturunterricht gewinnen sollen (vgl. Ehlers 1992; vgl. Spinner 2006). Aber aufgrund von den Voraussetzungen und Kompetenzen, über die die Kinder verfügen, können nicht alle Stufen des Textverstehens und Aspekte des literarischen Lernens erzielt werden. Trotzdem können die Kinder einen literarischen Text verstehen und eine Art literarischer Kompetenz entwickeln.

Laut Spinner sei dem Kind der Sinn für das Ästhetische und für die spezifische Ausdrucksweise von Literatur verschlossen (1995:81). Das heißt, dass Kinder die künstlerische Form und den Stil eines literarischen Werks nicht verstehen können. Andererseits haben Kleinkinder kein Problem mit dem Verständnis der poetischen Elemente, da sie selbst in einer spielerischen Welt leben, in der das Reale und das Imaginäre verflochten sind (vgl. Spinner, 1995:81). Das führt dazu, dass Kinder die Fiktion und die Wirklichkeit nicht unterscheiden können. Die Ursache dafür liegt in der Tatsache, dass Kinder bis zum 6. Lebensjahr denken, dass die Geschichten von tatsächlich stattgefundenen Ereignissen handeln (vgl. Spinner, 1993:56). Die Kinder verstehen die Literatur auf eine andere Art und Weise als die Erwachsenen. Sie sind an konkreten Einzelheiten interessiert (vgl. Spinner, 1993:57). Deshalb haben die Kinder im Vorschulalter Schwierigkeiten mit Verallgemeinerungen und Abstraktionen, beziehungsweise sie sind nicht in der Lage, alleine eine Geschichte zusammenzufassen und die Hauptthemen und den Sinn des Textes zu erfassen, sondern können nur eine Geschichte nacherzählen. Doch wie Spinner verdeutlicht, kann man die Kinder durch Fragen dazu veranlassen, die Hauptthemen einer Geschichte zu nennen.

„Die Kinder sind in ihrem Verstehen stark egozentrisch und beziehen das Gelesene auf sich selbst“, so Spinner (1995:93). Deshalb ist es schwer für sie, die Perspektiven und Gefühle von den Figuren nachzuvollziehen, und sie übertragen oft ihre eigenen Denk- und Empfindungsweisen auf die Figuren einer Geschichte (vgl. Spinner, 1993:60). Doch die Perspektivenübernahme sei auch bei Kindern im Vorschulalter manchmal möglich und zwar in Bezug auf eine Identifikationsfigur, so Spinner (1993:61). Das heißt, dass ein Kind die eigene Perspektive nicht so leicht wechseln könne, doch es könne eine Figur verstehen, mit der es sich identifiziert. Die Art des kindlichen Lesens und Verstehens sei demnach identifikatorisch. Aber die Beschäftigung mit der Literatur von früh auf ermöglicht den Kindern, die Fähigkeiten des Fremdverstehens und Perspektivenwechsels allmählich zu entwickeln. Spinner erklärt auch, dass das kindliche Spiel und das Erfassen von Geschichten sich gegenseitig beeinflussen (vgl. 1995:94). Das bedeutet, dass das Spielen und das Erzählen von Alltagserlebnissen den Kindern helfen, die Geschichten aufzunehmen, während das Hören von Geschichten die Spielfähigkeit und die Fähigkeit, das Erlebte zusammenzufassen, steigern kann. Was aber die ästhetische Wahrnehmung angeht, entwickelt sie sich erst schrittweise im Verlauf des Schulalters (vgl. Spinner, 1995:94). Weiterhin ist es wichtig zu betonen, dass die Kinder im Kindergarten eigentlich noch nicht in der Fremdsprache lesen können. Deswegen müssen die Lehrer ihnen den literarischen Text vorlesen oder erzählen,

gleich wie es beispielsweise ihre Eltern mit den Geschichten in der Muttersprache tun. Dabei werden die Kinder nicht als Leser sondern als Hörer verstanden. Das Zuhören und das aktive Teilnehmen am Literaturunterricht wecken das Interesse am Lesen und die Neugier auf die Bücher und tragen zur Entwicklung der Leser-Kompetenz bei (vgl. Sárvári, 2014:226). Laut Sárvári bezieht sich diese Kompetenz nicht nur auf die Vertrautheit mit der Literatur, sondern auch auf das Verstehen von Texten und den kompetenten Umgang mit Medien (vgl. 2014:226/227).

3.3. Literarische Texte für das Vorschulalter

Wenn man mit den Vorschulkindern einen literarischen Text im DaF-Unterricht einsetzen möchte, sollte man solche literarische Texte benutzen, die dem Alter, den Interessen und der lernpsychologischen Entwicklung der Kinder entsprechen, aber auch jene, die dem Zweck dienen, beziehungsweise mit denen die Ziele des Unterrichts erreicht werden. Dafür ist die Kinderliteratur angemessen. Die Kinderliteratur sei der erste Schritt im Prozess des Literaturerwerbs und habe eine Brückenfunktion zur literarischen Sozialisation, so Rösler (2012:238). Deswegen soll sie einfach sein, aber in diesem Kontext bedeutet einfach nicht einfältig oder inhaltlich beschränkt (vgl. Rösler, 2012:238). Als ein weiteres Merkmal der Kinderliteratur führt Rösler die Asymmetrie der Kommunikation an. Dieser Begriff bezieht sich darauf, dass die Kinderliteratur von den Erwachsenen produziert, vertrieben und vermittelt wird, beziehungsweise auf jeder Stufe der literarischen Kommunikation handeln die Erwachsenen für die Kinder (vgl. Rösler, 2012:238). Die Aufgabe der Lehrer ist es, Bücher auszuwählen, die nicht nur den Interessen sondern auch der lernpsychologischen Entwicklung der Kinder entsprechen. Da das Textverstehen bei den Kindern wenig oder gar nicht entwickelt ist, sind die Bilderbücher eine logische Auswahl, weil die Bilder beim Verstehen helfen und den Lernprozess erleichtern. Die Bilder helfen in dem Sinne, dass sie Informationen übertragen, die die Kinder neugierig machen und bei der Erkenntnis von bekannten Elementen helfen (vgl. Sárvári, 2014:227). Außer bebildert zu sein, müssen diese Bücher auch andere Merkmale haben, um für das frühe Fremdsprachenlernen geeignet zu sein. Laut Sárvári sollen die Geschichten authentisch sein, einfache und gebräuchliche Strukturen enthalten, den Alltag und/oder die Kinderkultur thematisieren und die Kreativität fördern (vgl. 2014:230). Märchen werden oft in Form von Bilderbüchern angeboten, wobei sie auch auf andere Merkmale einer für die Kinder angemessenen Geschichte zutreffen. Das Märchen ist ein Genre, das bei Kindern beliebt ist. Die Märchenfiguren und -handlungen sind den Kindern schon aus ihrer eigenen Kultur bekannt und die Kinder kennen viele Märchen in

der Muttersprache. Ein Volksmärchen ist eine gute Auswahl für den DaF-Unterricht mit den Kindern im Vorschulalter, weil es wegen seiner Merkmale den Interessen, dem Alter und den Kompetenzen der Lerner entspricht. Neuhaus listet diese Merkmale auf: „einfache“ Sprache, einsträngige Handlung, eindimensionale Charaktere, keine Psychologisierung von Figuren, einfaches Weltbild und Happy End, aber auch die Verwendung von magischen Requisiten, die Bewältigung alltäglicher Probleme und Tiere mit menschlichen Eigenschaften (vgl. 2017:12). Weiterhin, wie Lundquist-Mog erklärt, „führen die Märchen in eine übernatürlich wunderbare Welt, regen so die Fantasie an und stellen in vereinfachter Form grundlegende menschliche Erfahrungen dar“ (2012:5). Märchen sind fiktionale Stoffe mit fantastischen Elementen und gerade das sind die Merkmale, die ein Lesestoff im Rahmen der Lese- und literarischen Sozialisation in der Kindheit haben sollte (vgl. Dawidowski, 2016:87). Der Einsatz von Märchen ermöglicht die Erzielung der wunscherfüllenden und der symbiotischen Funktion des Lesens in der Kindheit.

4. Didaktisierung des Märchens „Der Froschkönig“ für den DaF-Unterricht im Kindergarten

4.1. Das ausgewählte Bilderbuch

Zur Didaktisierung wurde das Märchen *Der Froschkönig* von den Brüdern Grimm ausgewählt. Benutzt wurde aber nicht die originelle Version sondern die Bearbeitung von Daniela Chudzinski, die vom Thienemann Verlag veröffentlicht wurde. Da der Text des Märchens in der Bearbeitung von Daniela Chudzinski zu schwierig für die Kinder sein würde, habe ich selbst den Text vereinfacht. Die vereinfachte Version steht im Anhang 1.

4.2. Ausgangslage der Lernenden

Wie immer im Fremdsprachenunterricht muss man auch bei dieser Didaktisierung an die Ausgangslage der Lernenden denken und die Materialien und Unterrichtsaktivitäten den Kindern anpassen. Natürlich werden nicht alle Begriffe und Sätze den Kindern von früher bekannt sein, aber das ist auch nicht das Ziel, weil die Kinder während des Unterrichts etwas Neues lernen müssen, um sprachlich zu profitieren. Vieles können sie auch aus dem Kontext und mithilfe anderer Medien (z.B. Bilder, Video usw.) verstehen. Die Lernenden, für die diese Didaktisierung geeignet ist, sind kleine Kinder aus dem Kindergarten im Alter von fünf bis sieben Jahren. Sie sind Anfänger und lernen Deutsch ein oder zwei Jahre in der Kindergartengruppe. Die Kinder können: Einzelwörter und kurze Sätze verstehen, Wörter und kurze eingeübte Sätze aussprechen, eingeübte Lieder und Abzählreime singen und hersagen, einfache und eingeübte Fragen stellen und sie beantworten⁵.

⁵ Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije (eigene Übersetzung)
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Zugriff: 11. Januar 2021)

4.3. Lernziele

Die Lernziele dieser Didaktisierung und der Probestunde sind folgende: Die Lerner können die Handlung des Märchens „Der Froschkönig“ verstehen, den Inhalt des Märchens durch Zusammenstellung von Bildern aus dem Märchen wiedergeben, ihre Meinung zum Märchen mit einfachen Wörtern in der Muttersprache äußern, den Wortschatz aus dem Märchen „Der Froschkönig“ verstehen und durch Spiele und Aktivitäten benutzen, die Fragen zum Märchen in der Muttersprache beantworten, die Figuren aus dem Märchen nennen, ein Plakat zum Märchen basteln, das Quiz über das Märchen lösen und (eventuell) das Märchen inszenieren.

4.4. Unterrichtsentwurf

Jetzt folgt der Unterrichtsentwurf beziehungsweise die Vorstellung der didaktischen Gestaltung und methodischen Vorüberlegung zur Unterrichtseinheit „Der Froschkönig“. Die geplante Zeit der Bearbeitung des Märchens ist eine Doppelstunde (zwei Unterrichtsstunden) und die gezielte Lernergruppe sind Vorschulkinder, die schon mindestens ein Jahr Deutsch lernen. Die Artikulation der Stunde ist detailliert im Unterrichtsentwurf beschrieben. Alle Materialien, die im Entwurf erwähnt und in der Probestunde benutzt werden, stehen im Anhang.

1. Stunde

Lernphasen Zeit	Interaktion Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien, Material	Didaktischer Kommentar
Einführung: 7 Minuten	Die Lehrerin fragt: <i>Was ist ein Märchen? Kennt ihr einige Märchen?</i> Die Kinder versuchen, die Fragen zu beantworten. Die Lehrerin übersetzt das Wort <i>Märchen</i> . Die Lehrerin zeigt die Bilder mit den Figuren und Gegenständen aus dem Märchen „Der Froschkönig“ oder die Puppen, die diese Figuren darstellen und die Requisiten und stellt die Fragen: <i>Wer ist das? Was ist das?</i> (ein Frosch, eine Prinzessin, eine Kugel). Die Lehrerin fragt: <i>Was haben diese Figuren und Gegenstände gemeinsam?</i> Die Kinder versuchen, es zu erraten. Wenn sie keine Antwort geben, sagt die Lehrerin: <i>Diese Puppen und Requisiten stellen die Figuren und die Sachen aus dem Märchen „Der Froschkönig“ dar.</i> Die Lehrerin zeigt den Kindern das Bilderbuch von Daniela Chudzinski (nur die Titelseite).	Frontalunterricht Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Bilder Puppen Kugel Bilderbuch	Durch die Vorentlastung versucht die Lehrerin, die Motivation der Schüler zu wecken. Die erste Aktivität dient dazu, die neuen Wörter zu lernen und das Verstehen des Märchens zu erleichtern. In der zweiten Aktivität, erzählt die Lehrerin das Märchen, weil die Kinder noch nicht auf Deutsch lesen können. Die Gestik und die Mimik machen das Erzählen interessanter und verständlicher. Durch Fragen versucht die Lehrerin, die Neugier der Kinder zu wecken.
Hauptteil: Aktivität 1 15 Minuten	Die Kinder lernen den Wortschatz aus dem Märchen „Der Froschkönig“ mithilfe von Bildkarten. Die Lehrerin zeigt den Kindern die Bildkarten und sagt, wie alle Begriffe auf Deutsch heißen. Die Kinder müssen sie	Plenum Bildkarten Papierstücke	

Aktivität 2 13 Minuten	wiederholen. Dann spielen die Kinder das Memory-Spiel. Sie müssen dabei die Bildkarten mit den Begriffen verbinden und so Paare bilden. Die Lehrerin liest beziehungsweise erzählt den Kindern das Märchen „Der Froschkönig“ (die vereinfachte Version) und passt dabei die Stimme, die Gesten und die Mimik an. Während des Erzählens zeigt die Lehrerin den Kindern die Bilder im Bilderbuch von Daniela Chudzinski, so dass die Kinder leichter dem Märchen folgen und es verstehen können. Zweimal während des Erzählens fragt die Lehrerin: <i>Was passiert weiter? Was denkt ihr?</i>. Die Kinder versuchen es zu erraten.	Lehrervortrag Bilderbuch	Mit der dritten Aktivität prüft die Lehrerin das Globalverständnis des Textes. Wenn die Kinder etwas auf Deutsch nicht sagen können, können sie auf Kroatisch antworten. Wenn einige Wörter unbekannt sind, erklärt die Lehrerin die Wörter auf Kroatisch. Die Lehrerin korrigiert die eventuellen Fehler, die die Kinder machen.
Aktivität 3 10 Minuten	Nachdem die Kinder das Märchen gehört haben, verteilt ihnen die Lehrerin die Kopiervorlagen mit den Bildern aus dem Bilderbuch. Die Kinder sollen jetzt die Kopiervorlagen (Szenen aus dem Bilderbuch) in die richtige Reihenfolge bringen. Die Kinder arbeiten in zwei Gruppen.	Plenum Gruppenarbeit Kopiervorlagen	Durch die Methodenvielfalt und die verschiedenen Aktivitäten versucht die Lehrerin, das Thema und die Stunde interessant zu machen.

2. Stunde

Lernphasen Zeit	Interaktion Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien, Material	Didaktischer Kommentar
Einführung: 7 Minuten	Die Lehrerin fragt: <i>Welche Figuren gibt es im Märchen? Wie ist der Frosch? Wie ist die Prinzessin? Wie ist die Kugel?</i> Die Kinder beantworten die Frage und die Lehrerin hilft dabei– z.B. <i>Der Frosch ist klein und grün. Die Kugel ist rund und golden. Die Prinzessin ist schön.</i>	Unterrichtsgespräch Puppen	Mit den Fragen in der Einführung prüft die Lehrerin, ob sich die Kinder die Figuren gemerkt haben und wie sie die Figuren perzipieren.
Hauptteil: Aktivität 1 15 Minuten	Die Kinder sehen sich den Zeichentrickfilm an (die Adaptation des Märchens). Die Lehrerin spielt das Video in Sequenzen vor. So überprüfen sie zusammen, ob die Kinder die Bilder (Kopiervorlagen) richtig zusammengesetzt haben beziehungsweise ob die Reihenfolge richtig ist. Nach jeder Sequenz stellt die Lehrerin auch einige Fragen wie z.B. <i>Was passiert weiter? Könnt ihr es erraten?</i>	Plenum Unterrichtsgespräch Computer Video (heruntergeladen vom YouTube Kanal <i>Deine Märchenwelt – Märchen, Geschichten und Sagen</i> ; Link: https://www.youtube.com/watch?v=dty8diXB6Nw)	In der ersten Aktivität benutzt die Lehrerin den Zeichentrickfilm, um das Verständnis zu steigern. Die Fragen sollen die Kinder zusätzlich aktivieren. Das Basteln des Plakats dient zur Wiederholung der Figuren und des Wortschatzes, aber auch als die kreative Entspannung. Im Schlussteil wird ein Quiz benutzt, um das Verstehen zu prüfen.

Aktivität 2 15 Minuten	Die Kinder und die Lehrerin basteln zusammen ein Plakat. Die Kinder malen die Ausmalbilder und kleben diese, aber auch Bild- und Wortkarten auf das Plakat ein. Die Lehrerin hilft beim Schreiben des Titels.	Plenum Plakat Kopiervorlagen (Ausmalbilder) Schere Kleber Farb- und Filzstifte	Wenn die Kinder etwas auf Deutsch nicht sagen können, können sie auf Kroatisch antworten. Wenn einige Wörter unbekannt sind, erklärt die Lehrerin die Wörter auf Kroatisch.
Schluss teil: 8 Minuten	Zum Schluss lösen die Kinder ein Quiz zum Märchen „Der Froschkönig“, das die Lehrerin selber erstellt hat. Das Quiz kommt in Form einer PowerPoint Präsentation.	Plenum Gruppenarbeit Computer PowerPoint Präsentation	Durch die Methodenvielfalt und die verschiedenen Aktivitäten, versucht die Lehrerin das Thema und die Stunde interessant zu machen. Die Lehrerin korrigiert die eventuellen Fehler, die die Kinder machen.

5. Probestunde im Kindergarten

5.1. Methodologie

Die oben dargestellte Didaktisierung wurde in der Praxis durchgesetzt. Der Unterrichtsentwurf diente dabei als Verlaufsprotokoll, dem ich in der Probestunde gefolgt bin. Die Probestunde beziehungsweise zwei Probestunden (Doppelstunde) fanden am 31. Mai 2019 im Kindergarten „Harfa“ in Zagreb im Termin von halb 10 bis 11 Uhr statt. Die Lernenden waren acht Kinder im Alter von sechs und sieben Jahren. Manche Kinder besuchen den DaF-Unterricht seit einem Jahr und manche seit zwei Jahren. Ihre Lehrerin ist Ana Kolar-Ištuk, die Leiterin des DaF-Vereins „Bunte Welt“, der an mehreren Kindergärten in Zagreb den Deutschunterricht als eine extracurriculare Aktivität anbietet. Ansonsten gibt es mehr als acht Kinder in der Gruppe, aber nicht alle von ihnen konnten an der Probestunde teilnehmen. Vor der Stunde haben die Eltern die Einwilligungserklärung unterschrieben, mit der sie zuließen, dass ihre Kinder an der Probestunde teilnahmen und während der Stunde fotografiert wurden. Als Vorbereitung für die Stunde wurden alle Requisiten (die Frosch- und Prinzessinpuppe) besorgt und Materialien kopiert (die Vorlagen aus dem Bilderbuch), ausgedruckt (die Memory-Karten, die Ausmalbilder) oder gekauft (das Plakat, die Farbstifte). Die Bild- und Wortkarten für das Memory waren nicht plastifiziert, weil sie auch als Vorlagen für das Plakat dienten. Es wäre wünschenswert, wenn die Bilder und Wörter wie wirkliche Karten aussehen würden, aber dann könnte man sie nicht in der späteren Aktivität benutzen und auf das Plakat einkleben. Ich bin eine Stunde vor der Probestunde in den Kindergarten gekommen, um mit der Kindergartenleiterin und den Erzieherinnen zu sprechen und alles vorzubereiten. Ich habe auch eine Unterrichtsstunde beobachtet, die die Lehrerin Ana Kolar-Ištuk mit der Deutschgruppe gehalten hat. Auf diese Weise konnte ich sehen, wie die Kinder reagieren und sie ein bisschen kennen lernen. Die Lehrerin Kolar-Ištuk war nicht in meiner Probestunde, aber eine junge Germanistikstudentin, die gerade angefangen hat, als Lehrerin im DaF-Verein „Bunte Welt“ zu arbeiten, nahm als Beobachterin an der Stunde teil und hat mir geholfen, Fotos zu machen. Im Anhang befinden sich alle in der Stunde benutzten Materialien (Anhang 1-5) und die Einwilligungserklärung (Anhang 6), die die Eltern der Kinder vor der Probestunde unterschrieben haben. Die Fotos, die den Stundenverlauf dokumentieren, sind auf Antrag verfügbar.

5.2. Verlauf der Probestunde

Die Doppelstunde ist generell gut verlaufen. Am Anfang habe ich mich den Kindern vorgestellt und alle Kinder haben ihre Namen gesagt. Ich habe mir die Namen der Kinder gemerkt, um leichter arbeiten zu können und damit die Kinder das Gefühl haben, dass ich sie schon kenne. Dann bin ich dem Unterrichtsprotokoll gefolgt, aber an ein paar Stellen musste ich die Planung modifizieren. Es herrschte ein positives Lernklima und die Gruppe freute sich über die neue Lehrerin und das neue Thema. Die Kinder haben sich für den Unterricht interessiert und haben auch das Thema gut akzeptiert. Die Kinder haben gut auf alle Aktivitäten reagiert, aber während der zweiten Stunde hat ihre Konzentration und Lust nachgelassen. Manche von ihnen haben andere Kinder draußen gesehen und wollten auch mit ihnen spielen, weil das Wetter schön war, während manche im Raum herumgelaufen sind. Es gab auch Momente, in denen einige Kinder nicht gehorsam waren, sich miteinander gestritten haben oder etwas ganz anderes machen wollten. Aber trotz aller Umstände, die den Unterricht erschwerten, beteiligten sich die Kinder an allen Aktivitäten und wie schon gesagt wurde, waren die Aktivitäten für die Kinder interessant.

Die Kinder haben schon am Anfang gut auf die Vorentlastung reagiert. Sie beantworteten die Fragen und waren sehr kreativ beim Erraten des Märchens und der Verbindung zwischen den Figuren und Requisiten, die ich mitgebracht hatte. Als sie die Puppen gesehen haben, haben sie sich darüber besonders gefreut. Nach der Vorentlastung haben wir den Wortschatz aus dem Märchen gelernt und Memory gespielt. Diese Aktivität machten wir am Tisch, wobei die Kinder meistens standen. Die Kinder waren beim Wortschatzlernen und beim Memory-Spiel aktiv. Die nächste Aktivität war das Lesen beziehungsweise das Erzählen des Märchens. Ich habe das Märchen erzählt und die Kinder haben zugehört und sie haben die ganze Zeit am Tisch gesessen. Da sich jüngere Lerner bei der Orientierung und Verständigung mehr auf nonverbale und prosodische Elemente stützen, habe ich meine Gestik, Mimik und Stimme dem Inhalt angepasst und während des Erzählens die Bilder aus dem Märchen gezeigt. Ich habe auch den Text des Märchens sprachlich vereinfacht, aber trotzdem habe ich den Kindern die wichtigsten Informationen auf Kroatisch erklärt. Beim Erzählen habe ich zweimal die Kinder gefragt, was weiter passieren wird. Sie waren sehr kreativ mit den Antworten und ein Mädchen kannte schon das Märchen von früher und hat es richtig erraten. In der folgenden Aktivität sollten die Kinder die Kopiervorlagen mit den Bildern aus dem Märchen in die richtige Reihenfolge bringen. Die Kinder standen und liefen um den Tisch, um die auf dem Tisch gelegten Kopiervorlagen der Reihe nach zu

ordnen. Sie haben sich darum bemüht, die Aufgabe richtig zu machen, aber es war ein bisschen schwer für sie, zusammen zu arbeiten. Ich musste sie koordinieren und die Aktivität so organisieren, dass jedes Kind nur jeweils ein Bild an die richtige Stelle rücken durfte, weil sie sich ansonsten gestritten hätten. Aber durch die Aufgabe haben sie gezeigt, dass sie das Märchen verstanden haben. Nach dieser Aktivität hatten die Kinder eine kurze Pause (fünf Minuten) und dann haben wir mit dem Unterricht fortgesetzt.

Die zweite Stunde hat mit dem Gespräch über Märchenfiguren angefangen. Ich habe begriffen, dass wir vielleicht nicht so viel Zeit haben würden, um die Figuren zu beschreiben. Deshalb habe ich mich entschieden, nur zu fragen, welche Figuren es im Märchen gibt. Dann haben die Kinder zusammen alle Figuren aus dem Märchen aufgezählt. Danach folgte die Adaptation des Märchens. Die Kinder haben sich den Zeichentrickfilm angesehen. Diese Aktivität fand auf dem Boden statt. Die Kinder saßen auf dem Teppich und ich saß vor ihnen und hielt den Laptop in den Händen. Auf diese Weise haben wir eine Art Kino gemacht. Ich habe das Video in drei Sequenzen vorgespielt und so konnten die Kinder nach jeder Sequenz überprüfen, ob die Reihenfolge der Kopiervorlagen richtig war. Die Kinder mussten nur an zwei Orten intervenieren und die Bilder umstellen, um die Reihenfolge zu korrigieren. Der Zeichentrickfilm war leicht zu verstehen, er war nicht zu lang und die Kinder fanden ihn lustig. Die nächste Aktivität war das Basteln eines Plakats. Das machten wir auch auf dem Boden. Zuerst haben die Kinder zusammen ein Ausmalbild ausgemalt. Ich habe absichtlich nur ein Bild gebracht, weil ich wollte, dass sie zusammen daran arbeiten, ein schönes Bild für das Plakat vorzubereiten. Sie haben es gemacht, aber während des Ausmalens haben sie angefangen, sich darum zu streiten, wer von ihnen welchen Teil des Bildes und mit welchem Farbstift ausmalen wird. Aber ich habe es geschafft, die Aktivität durchzuführen, weil ich jedem Kind gesagt habe, was es malen soll. Bei der Auswahl von Farbstiften haben wir zusammen die Farben wiederholt. Nachdem die Kinder mit dem Ausmalen fertig waren, haben wir zusammen alle Bild- und Wortkarten, die im Memoryspiel benutzt wurden, auf das Plakat geklebt und dann alles zusammen aufgeräumt. Das Plakat blieb im Kindergarten. Zum Schluss blieben noch genau 5 Minuten für die letzte Aktivität übrig, in der die Kinder das Quiz auf dem Computer lösen mussten. Dabei haben wir am Tisch gesessen. Ich habe alle Fragen und mögliche Antworten (unter a, b und c) vorgelesen und übersetzt und die Kinder haben selbst alle Fragen beantwortet. Manchmal haben sie sich um die richtige Antwort geeinigt und manchmal haben nur einige Kinder auf die Frage richtig geantwortet, während

andere die falsche Antwort ausgewählt haben. Aber trotzdem waren sie sehr aktiv und konzentriert.

Am Ende der Stunde habe ich die Kinder gelobt und mich für ihre Teilnahme bedankt. Ich habe den Unterricht mit einem Lied beendet, das die Kinder mit ihrer Lehrerin am Ende jeder Stunde aussprechen – „Die Uhr schlägt bum, die Zeit ist um, das Spiel ist aus, wir gehen nach Haus'. Tschüss tschüss tschüss auf Wiedersehen!“. Im Anhang stehen die Fotos aus der Probestunde, auf denen man sehen kann, wie alle Aktivitäten aussahen und wie alles organisiert wurde.

6. Diskussion

6.1. Reflexion der Stunde

Bei der Planung und Durchführung der Probestunde waren die Kinder im Mittelpunkt. Ich habe mich bemüht, den Unterricht nach ihren Interessen (im Bereich der Inhalte und Medien) und Möglichkeiten zu gestalten. Obwohl die Kinder in der Gruppe viele Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten haben, sind sie andererseits auch unterschiedlich. Deswegen habe ich darauf geachtet, dass die Methoden und Lernwege abwechslungsreich sind. Wie schon gesagt, während der Doppelstunde hatten die Kinder Probleme mit der Aufmerksamkeit und manchmal haben sie sich gestritten. Es könnte mehrere Gründe dafür geben. Ein Grund dafür ist, dass die Probestunden im größten Raum des Kindergartens stattfanden. Dort gibt es viele Spielzeuge und andere Requisiten, die die Erzieherinnen und Kinder für andere Aktivitäten im Laufe des Tages benutzen. Alle diese Sachen haben manchmal den Unterrichtsverlauf gestört, weil sie die Interessen und Aufmerksamkeit der Kinder auf sich gezogen haben. Der zweite Grund ist die Dauer des Unterrichts, die auch Folgen auf die Aufmerksamkeit der Kinder hatte. Die Doppelstunde ist vielleicht zu lang für die Kinder im Vorschulalter und sie hatten noch eine Unterrichtsstunde vor der Doppelstunde. Insgesamt waren das zwei Stunden und 15 Minuten Deutschunterricht am Stück, was auch für einen Erwachsenen zu viel sein könnte. Wenn ich aber bemerkt habe, dass die Kinder anders reagierten als ich erwartet hatte oder dass ihre Konzentration sank, versuchte ich die Aktivität ein bisschen anders durchzuführen, um ihre Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten oder ihnen die Aufgabe zu erleichtern. Bei Streitigkeiten habe ich den Kindern Bescheid gegeben, dass sie nett zueinander sein sollten und ich habe sie ermuntert, sich gegenseitig zu entschuldigen und zu versuchen, gemeinsam zu arbeiten. Als Lehrerin strebte ich an, integrativ und demokratisch, aber auch autoritativ zu sein. Auf diese Weise versuchte ich, die Situation unter Kontrolle zu haben, aber dabei auch dafür zu sorgen, dass die Atmosphäre entspannt bleibt und dass sich jedes Kind wohl fühlt. Nach jeder Aktivität habe ich die Kinder gelobt, um ihr Selbstwertgefühl zu steigern. Der Kindergarten „Harfa“ als Lerninstitution ist eine moderne, gut ausgestattete und gut organisierte Institution. Natürlich musste ich selbst viele Unterrichtsmaterialien mitbringen (genauso wie das ihre Deutschlehrerin Ana Kolar-Ištuk immer tut), aber der Kindergarten hatte alle anderen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht. Wie es oben erklärt wurde, waren die Größe und Ausstattung des Lernraums einerseits ein Nachteil, aber andererseits waren sie von Vorteil, in Bezug auf die Möglichkeit, die der Lernraum für die Organisation der Stunde anbot. Im Zimmer gab es mehrere Tische,

viele Stühle und einen großen Teppich auf dem Boden. Deshalb hatte ich genug Platz für alle Materialien und ich konnte auch die Aktivitäten an verschiedenen Teilen des Raumes durchführen. Wie es im Teil über den Verlauf der Stunde beschrieben wurde, fanden manche Aktivitäten am Tisch statt, während andere auf dem Boden stattfanden. Die Kinder haben dementsprechend manchmal gesessen und manchmal gestanden. Die Leiterin und die Erzieherinnen waren offen für die Kooperation und bereit, mir zu helfen. Aber eine große Rolle hatte der DaF-Verein „Bunte Welt“ und seine Leiterin Ana Kolar-Ištuk, die den DaF-Unterricht im Kindergarten organisiert. Sie hatte auch die entscheidende Rolle bei der Verabredung mit den Eltern und ohne ihre Hilfe hätte ich die Probestunde nicht organisieren können. Was die Lernziele angeht, waren sie auf das Thema der Stunde bezogen und die Möglichkeiten waren den Kindern angepasst. Nach der Stunde habe ich bemerkt, dass neben allen Zielen, die Feststellung der Pointe des Märchens nicht als Ziel formuliert wurde. Da Märchen sowohl eine unterhaltende, als auch eine lehrhafte Komponente haben, sollte man im Rahmen der Bearbeitung eines Märchens darüber diskutieren. Inhaltlich war die Stunde dem Alter, den Interessen und den Kompetenzen der Vorschulkinder angepasst. Sprachlich gesehen waren einige Teile zu schwer. Obwohl ich das Wichtigste erklärt und ins Kroatische übersetzt habe, sollte man in Zukunft einige Teile vereinfachen oder auch vermeiden. Die Methoden waren abwechslungsreich und wurden mehrmals während der Stunde gewechselt. In der Probestunde wurden unterschiedliche Medien benutzt (Bilderbuch, Zeichentrickfilm, Memory-Spiel, Quiz). Das wichtigste Medium ist aber die Lehrerin, weil sie die Sprache präsentiert und Inhalte transportiert. Das war auch bei dieser Probestunde der Fall, weil ich den Kindern das Märchen erzählt und die Inhalte erklärt habe, da die Kinder, wie schon gesagt, noch nicht lesen können und wenig Deutschkenntnisse haben. Neben diesen Überlegungen und der Reflexion der Stunden, habe ich schon im Unterricht eine Evaluation gemacht. Während der Probestunde habe ich die Kinder (ihre Reaktionen und Arbeit) beobachtet und festgestellt, dass sie mehr oder weniger die Lernziele realisiert haben und wenn nicht, habe ich einige Aspekte der Aktivität angepasst, so dass die Lernziele realisiert wurden.

Für eine bessere und gründlichere Evaluation der Stunde wäre es gut gewesen, noch eine Stunde zu halten, in der man hätte überprüfen können, was die Kinder gelernt und sich gemerkt haben, beziehungsweise ob wirklich alle Lernziele erreicht wurden. Da ich beide Probestunden in einem Tag gehalten habe, hatte ich keine Gelegenheit, die Stunde auf solche

Weise zu evaluieren. Man könnte es machen, wenn man ständig eine Gruppe unterrichtet, oder wenn man eventuell die Stunden an zwei verschiedenen Tagen hält.

6.2. Empfehlung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kinder Spaß hatten und alle Aktivitäten trotz mancher Probleme erfolgreich erledigt haben. Trotzdem empfehle ich, dass der dargestellte Unterrichtsentwurf an zwei oder sogar drei verschiedenen Tagen bearbeitet wird, anstatt alles an einem Tag zu machen. So könnte man zweimal 45 Minuten oder dreimal 30 Minuten Unterricht halten. Das hat auch die Kindergartenleiterin gesagt und empfohlen, weil sie schon gut weiß, wie die Kinder funktionieren und wie lange sie sich auf eine Aktivität konzentrieren können. Da die Konzentration der Kinder sehr schnell sinkt, denke ich weiterhin, dass man mehr spielerische und den ganzen Körper aktivierende Aufgaben und Aktivitäten einsetzen sollte (beispielsweise Tanzen, Ballspiel und Ähnliches) und dass alle Aktivitäten noch kürzer sein müssen beziehungsweise, dass man sie alle fünf bis zehn Minuten wechseln sollte. So würden die Kinder die ganze Stunde auf das Märchen fokussiert und hätten keine Zeit, sich mit etwas Anderem zu beschäftigen.

Wenn man sich für gleiche Aktivitäten entscheidet, wäre es produktiver und den Kindern angepasster, wenn man die Aktivitäten in dem Sinne anders organisiert, dass man entweder die Materialien modifiziert oder die Sozialform ändert. Für das Memory-Spiel mit kleinen Kindern sollte man nur Bildkarten benutzen, anstatt Wortkarten einzusetzen. Ich wusste, dass die Kinder noch nicht lesen können, aber ich dachte, dass die Wortkarten kein Problem sein würden, weil ich den Kindern mit dem Spiel geholfen habe. Trotzdem wäre die Aktivität erfolgreicher, wenn sich die Kinder alle Begriffe hätten merken müssen und sie selbst benutzen würden, wenn sie ein Bilderpaar im Memory-Spiel bilden würden. Ich habe auch bemerkt, dass die eingesetzte Version des Märchens ein bisschen zu lang und zu schwierig für die kleinen Lernenden war. Demzufolge ist es empfehlenswert, das Märchen noch mehr zu kürzen und zu vereinfachen. In der dritten Aktivität der ersten Stunde wäre es besser, wenn alle Kinder ihre eigene Kopiervorlagen hätten und die Sozialform Einzelarbeit wäre. Beim Basteln des Plakats kann man Streitigkeiten verhindern, indem jedes Kind sein eigenes Ausmalblatt bekommt und alleine malen kann. Was das Quiz betrifft hätte man, um eine noch aktivere Beteiligung zu erreichen, daraus einen Wettbewerb machen können und einen Preis (beispielsweise Süßigkeiten) für den Gewinn im Quiz versprechen. In solchem Falle wäre es sinnvoller, die Kinder in zwei Gruppen zu teilen, so dass sie gegeneinander

spielen können. Es ist auch zu empfehlen, die Bilder als mögliche Antworten im Quiz anzubieten, anstatt ganze Sätze zu verwenden. Man kann alle Bilder auf Deutsch erklären, aber es wäre dann nicht nötig, die Antworten ins Kroatische zu übersetzen.

Es gibt auch weitere Möglichkeiten für die Bearbeitung des Märchens „Der Froschkönig“. Wenn man mehr Zeit mit der Gruppe hat, kann man als eine Extra-Aktivität eine Inszenierung des Märchens beziehungsweise ein Theaterstück machen. Dabei kann die Lehrerin die Rollen verteilen und den Text vorbereiten. Die Kinder als Schauspieler müssen den Text auswendig lernen, aber es ist wichtig, dass der Text einfach ist. Die Lehrerin kann die Rolle des Erzählers übernehmen. Noch eine Möglichkeit ist, dass nur die Lehrerin spricht, wobei die Kinder alles nur pantomimisch darstellen. Bei der Gestaltung des Theaterstückes kann die Lehrerin die Kreativität der Kinder fördern. Als Schauspieler sollten sich die Kinder als Märchenfiguren verkleiden. So könnten sie beispielsweise selbst (aber mithilfe der Lehrerin oder auch der Eltern) die Kostüme erstellen, oder auch alle Gegenstände und Requisiten, die sie brauchen, selbst machen oder zu Hause finden und in den Kindergarten bringen. Eine dritte Möglichkeit wäre, ein Puppentheater zu machen. Das Theaterstück können die Kinder auf einer Veranstaltung im Kindergarten aufführen. Ich wollte diese Idee mit den Kindern in die Tat umsetzen und habe darüber mit der Deutschlehrerin Ana Kolar-Ištuk gesprochen. Aber wir haben dann festgestellt, dass ein solches Projekt mehr Zeit verlangt, und da die Probestunde nur 3 Wochen vor den Sommerferien stattfand, hätten wir nicht genug Zeit gehabt, um das Stück einzuüben. Aber es lässt sich organisieren, wenn man eine Gruppe ständig unterrichtet.

7. Schlusswort

Zum Schluss nenne ich die wichtigsten Punkte der Diplomarbeit in Bezug auf den theoretischen Teil, die Didaktisierung und die Probestunde. Deutsch als Fremdsprache wird schon lange in Kroatien gelernt. Es gibt Deutschunterricht an den staatlichen Schulen (meistens ab der vierten Klasse) und an Sprachschulen. Da der DaF-Unterricht selten als eine extracurriculare Aktivität in den Kindergärten angeboten wird, hat eine geringere Zahl der Vorschulkinder die Möglichkeit, Deutsch zu lernen. Das sollte sich ändern, weil das frühe Fremdsprachenlernen viele Vorteile hat (politisch-ökonomische, kulturell-soziale und psychologisch-pädagogische). Der Erfolg des Lernens hängt von vielen Faktoren ab. Dies sind: das Kind selbst mit seinen biologischen und kognitiven Voraussetzungen, die Lehrer, die Institution, die Ziele, die Inhalte, die Methoden, die Medien und die Evaluationsformen. Alle sind wichtig, um den Unterricht didaktisch angemessen und erfolgreich zu planen und durchzuführen.

Eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht hat heutzutage die Literatur, die auch im Fremdsprachenunterricht mit den Vorschulkindern eingesetzt werden kann. Der Literaturunterricht hat viele Vorteile – er weckt die Motivation, die Neugier und die Kreativität und bereichert die Lerner kognitiv und emotional. Die Beschäftigung mit der Literatur ermöglicht den Kindern, die Welt, eine andere Kultur und verschiedene menschliche Erfahrungen kennenzulernen und ihr Wissen zu erweitern. Der Literatureinsatz im Kindesalter hat noch zwei Funktionen – die wunscherfüllende und die symbiotische. Die zentralen Ziele des Literaturunterrichts sind das Textverstehen, das literarische Lernen und die Leseförderung. Da das Hauptziel des frühen Fremdsprachenlernens die Entwicklung der primären Fertigkeiten (Hören und Sprechen) ist, sollte dies auch im Rahmen des Literaturunterrichts angestrebt werden. Was die Methoden angeht, ist es im Vorschulalter empfehlenswert, handlungs- und produktionsorientierte Methoden im Literaturunterricht einzusetzen. Kinder verstehen die Literatur anders als Erwachsene, weil sie die Fiktion und die Realität nicht unterscheiden können. Sie können die poetischen Elemente verstehen, doch können sie nicht die literarische Ausdrucksweise verstehen. Kleinkinder konzentrieren sich auf konkrete Elemente und die dargestellte Handlung einer Geschichte, wobei ihre Art des Lesens und Verstehens überwiegend identifikatorisch ist. Obwohl das kindliche Verstehen auf einer niedrigeren Stufe ist und sie selbst noch nicht lesen können, entwickeln sie allmählich eine Art literarischer Kompetenz. Das Zuhören und das aktive Teilnehmen am Literaturunterricht fördern das Interesse am Lesen, die Neugier auf Bücher und die

Vertrautheit mit der Literatur. In Bezug darauf, aber auch auf die Kompetenzen und Interessen der Kinder, soll man angemessene literarische Werke auswählen. Eine gute Auswahl für den Literaturunterricht im Vorschulalter ist ein Märchen, da es auf viele Merkmale zutrifft, die ein kindlicher Lesestoff haben sollte – es ist fiktional und hat fantastische Elemente, einfache Strukturen und eine einsträngige Handlung.

Die Didaktisierung des Märchens *Der Froschkönig* für den DaF-Unterricht im Kindergarten wurde in der Praxis durchgeführt. Die Probestunde im Kindergarten war erfolgreich und hat gezeigt, dass man auch mit Kindern ein literarisches Werk im DaF-Unterricht bearbeiten kann und dass die Kinder dadurch Vieles lernen können. Trotz mancher Schwierigkeiten in der Probestunde wurden die Lernziele realisiert. Es gibt einige Punkte, die man verändern und modifizieren könnte, um ein erfolgreicherer Ergebnis zu erzielen. So empfehle ich für die Zukunft, zwei Unterrichtsstunden an zwei verschiedenen Tagen zu halten, die Aktivitäten zu kürzen und die Sprachmaterialien noch mehr zu vereinfachen. Bei manchen Aktivitäten könnten andere Sozialformen verwendet werden. Abschließend ist zu sagen, dass die Stunde und die Bearbeitung des Märchens mit jeder Gruppe anders aussehen kann. Obwohl alle Kinder beziehungsweise Kindergartengruppen viele Gemeinsamkeiten haben, ist es empfehlenswert, dass die Lehrperson nachdenkt, ob es nötig ist, einige Aspekte des Unterrichtsentwurfs zu ändern, weil die Materialien, Aktivitäten, Methoden und Sozialformen immer einer bestimmten Gruppe angepasst werden sollen.

Literaturverzeichnis:

Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15*. Berlin: Langenscheidt

Bischof, M./Kessling, V./Krechel, R. (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3*. Berlin: Langenscheidt

Brüder Grimm/ Chudzinski, D. (2002): *Der Froschkönig*. Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag

Chighini, P./Kirsch, D. (2009): *Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25*. Berlin: Langenscheidt

Ehlers, S. (1992): *Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 3*. Berlin: Langenscheidt

Ehlers, S. (2001): *Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. S. 1334-1346. In: Helbig, G. et al. (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter

Eurostat (2017): Foreign language learning statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics (Zugriff: 15. Mai 2020)

Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavna%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Zugriff: 11. Januar 2021)

Lundquist-Mog, A. (2012): *Märchenhaft. Ein Kalender – viele Möglichkeiten. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen*. München: Goethe-Institut e.V.

Leubner, M./Saupe, A./Richter, M. (2016): *Literaturdidaktik*. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Ministerium der Forschung und Bildung – Telefongespräch mit dem Amt für frühe Erziehung und Bildung

Müller-Karpe, B. (2013): *Kreativ Deutsch lernen mit Märchentexten*. Auf: https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD_Heft49_Mueller_Karpe_Download.pdf (Zugriff: 11. Januar 2021)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (Zugriff: 26. August 2020)

Neuhaus, S. (2017): *Märchen*. Tübingen: A. Francke Verlag

Rösler, D. (2012): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler

Sárvári, T. (2014): *Bilder sind gute Begleiter. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern*. Auf: http://jug.hu/images/aufstze_jug2014_srvari.pdf (Zugriff: 11. Januar 2021)

Spinner, K. H. (1993): *Eintwicklung des literarischen Verstehens*. S. 55-64. In: Beisbart, O./Eisenbeiß, U./Koß, G./Marenbach, D. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer

Spinner, K. H. (1995): *Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind*. S. 81-95. In: Rosebrock, C. (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter: biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa Verlag

Spinner, K. H. (2006): *Elf Aspekte literarischen Lernens*. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16

Storch, G. (2008): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (Zugriff: 26. August 2020)

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit unter dem Thema „Didaktisierung des Märchens *Der Froschkönig* für den DaF-Unterricht im Kindergarten“ besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Zuerst werden sowohl die Begründungen und die Voraussetzungen für das frühe Fremdsprachenlernen als auch andere Faktoren des Lernens dargestellt. Des Weiteren wird die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht im Vorschulalter erarbeitet. Dabei werden die Funktion, die Ziele und Methoden des Literaturunterrichts angegeben. Es werden auch das Textverstehen und das literarische Lernen im Vorschulalter, aber auch die Merkmale eines geeigneten literarischen Werks näher beschrieben. Der praktische Teil beginnt mit dem Unterrichtsentwurf für die Bearbeitung des Märchens. Dann folgen die Informationen über die Methodologie und den Verlauf der durchgeführten Probestunde. In der Diskussion wird die Probestunde evaluiert und eine Empfehlung für zukünftige Einsätze dieses Unterrichtsentwurfs gegeben. Die Diplomarbeit wird mit einem Fazit beschlossen.

Anhang 1 (vereinfachte Version des Märchens)

Es war einmal ein König, der in einem Schloss lebte. Seine Töchter waren alle schön. Aber seine jüngste war so schön, dass selbst die Sonne staunte. In der Nähe des Schlosses lag ein großer Wald und darin ein Brunnen. Wenn es heiß war, ging die jüngste Prinzessin in den Wald neben dem Brunnen. Dort spielte sie mit einer goldenen Kugel. Das war ihr Lieblingsspiel.

Aber eines Tages fiel die goldene Kugel in den Brunnen und verschwand. Der Brunnen war tief und dunkel und die Prinzessin konnte die Kugel nicht sehen. Sie war sehr traurig und weinte sehr laut.

Doch plötzlich rief ihr jemand zu: „Was ist los Königstochter? Warum weinst du?“ Sie wusste nicht, woher die Stimme kam. Aber dann erblickte sie auf dem Brunnen einen hässlichen Frosch und sagte: „Ach, du bist es, alter Frosch. Ich habe meine goldene Kugel verloren. Sie ist in den Brunnen gefallen.“ Der Frosch antwortete: „Sei still und weine nicht. Ich kann dir helfen. Aber was gibst du mir, wenn ich dir deine Kugel bringe?“ Die Prinzessin sagte: „Alles, was du willst, lieber Frosch, meine Kleider, meine Perlen und Edelsteine und meine goldene Krone.“

Der Frosch antwortete: „Das will ich nicht. Aber ich will, dass du mich lieb hast. Ich will mit dir spielen, an deinem Tischlein neben dir sitzen, von deinem goldenen Tellerlein essen, aus deinem Becherlein trinken und in deinem Bettlein schlafen. Wenn du mir das versprichst, dann will ich in den Brunnen tauchen und dir die goldene Kugel herausholen.“ Die Königstochter sagte: „Ach ja. Ich verspreche dir alles, was du willst. Nur bringe mir meine Kugel wieder.“ Aber sie dachte: Dummer Frosch! Er sitzt im Wasser und quakt. Er kann nicht mein Freund sein.

Nach dem Gespräch, sprang der Frosch ins Wasser und tauchte hinab. Nach einem Weilchen kam er wieder herauf und hatte die Kugel im Maul. Er warf sie ins Gras. Die Prinzessin war übergücklich. Sie nahm die Kugel und ging damit zum Schloss. Der Frosch rief: „Warte, warte! Nimm mich mit! Ich kann nicht so schnell laufen.“ Aber es half ihm nichts! Die Prinzessin hörte ihn nicht und eilte nach Hause. Sie hatte den armen Frosch vergessen.

Am nächsten Abend, als die Prinzessin mit dem König und der Königin beim Essen war, da kam – plitsch-platsch, plitsch-platsch – etwas die Treppe zum Schloss

heraufgekrochen. Es klopfte an die Tür und rief: „Königstochter, mach mir auf!“ Sie ging und wollte sehen, wer draußen stand. Als sie die Tür öffnete, saß der Frosch vor ihr. Da machte sie die Tür schnell zu und setzte sich wieder am Tisch.

Der König fragte sie: „Mein Kind, wovor fürchtest du dich? Steht ein Riese vor der Tür und will dich holen?“ Sie antwortete: „Ach nein. Es ist kein Riese, sondern ein hässlicher Frosch.“ Der König fragte: „Was will der Frosch von dir?“ Und die Prinzessin sagte: „Ach, lieber Vater, als ich gestern im Wald spielte, fiel meine goldene Kugel in den Brunnen. Ich weinte und da kam der Frosch und wollte mir helfen. Er brachte mir meine Kugel wieder und ich versprach ihm, dass er mein Spielfreund werden kann. Aber ich dachte nicht, dass er hierher kommen kann. Jetzt steht er vor der Tür und will zu mir herein.“ In diesem Moment klopfte es zum zweiten Mal an der Tür und der Frosch rief: „Königstochter, mach mir auf. Weißt du nicht mehr, was du gestern gesagt hast?“ Da sagte der König: „Was du versprochen hast, musst du auch halten. Geh und mach ihm auf!“

Die Prinzessin ging und öffnete die Tür. Da kam der Frosch herein und folgte ihr zum Tisch. Er sagte: „Heb mich hinauf zu dir!“ Sie zögerte, aber der König befahl es ihr. Als der Frosch auf dem Stuhl war, wollte er auf den Tisch. Und als er da saß, sagte er: „Nun schieb dein goldenes Tellerlein zu mir, damit wir zusammen essen können!“ Das tat sie zwar, aber nicht gerne. Der Frosch genoss es, aber die Prinzessin war nicht glücklich.

Schließlich sagte der Frosch: „Jetzt bin ich satt und müde. Trag mich in dein Zimmer und mach mir dein Bett zurecht. Dann schlafen wir zusammen.“ Die Prinzessin fing an zu weinen. Sie fürchtete sich vor dem kalten Frosch. Der König aber sagte: „Wer dir geholfen hat, als du in Not warst, den sollst du nicht verachten.“ Da nahm die Prinzessin den Frosch mit zwei Fingern, trug ihn ins Schlafzimmer und setzte ihn in die Ecke. Als sie im Bett war, kam der Frosch zum Bett und sagte: „Ich will im Bett schlafen wie du. Heb mich hinauf oder ich sag es deinem Vater.“

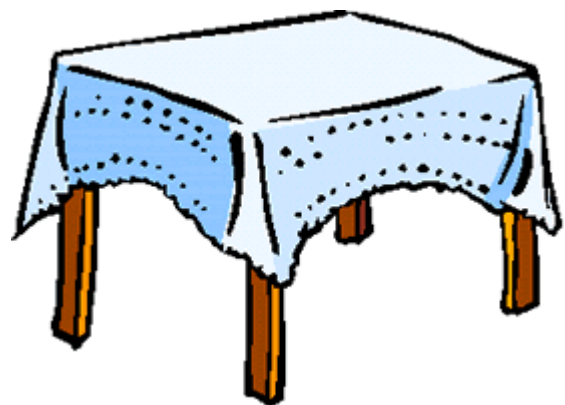
Die Prinzessin war sehr wütend. Sie hob den Frosch hoch, warf ihn gegen die Wand und sagte: „Lass mich in Ruhe, du hässlicher Frosch!“ Als er aber auf den Boden fiel, war er kein Frosch mehr, sondern ein Prinz mit schönen Augen. Dann erzählte er der Prinzessin, wie er verhext war. Niemand konnte ihn aus dem Brunnen erlösen außer ihr. Jetzt sollten sie Mann und Frau werden.

Nächsten Morgen kam ein Wagen mit acht weißen Pferden zum Schloss. Hinten auf der Kutsche stand der Diener des jungen Prinzen. Das war der treue Heinrich. Er war so traurig, als sein Herr in einen Frosch verwandelt war, dass er sich drei eiserne Bänder um sein Herz legen ließ, damit es nicht vor Traurigkeit zersprang.

Heinrich wollte mit der Kutsche den jungen Prinzen nach Hause in sein Schloss bringen. Er half dem Paar beim Einsteigen und stellte sich hinten auf die Kutsche. Da rief der Prinz: „Heinrich, der Wagen bricht!“ Aber Heinrich sagte: „Nein, Herr, der Wagen nicht, es ist ein Band von meinem Herzen, das da lag in großen Schmerzen, als Ihr im Brunnen saßt.“ Noch zweimal krachte es auf dem Weg. Immer dachte der Prinz, dass der Wagen bricht. Aber es waren die Bänder, die vom Herzen des treuen Heinrichs absprangen, weil sein Herr erlöst und glücklich war.

Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Anhang 2 (die Bilder für die Memory-Karten und das Plakat)







der Froschkönig

der Brunnen

der Frosch

die goldene Kugel

die Prinzessin

der Wald

verzaubert

der Prinz

das Bett

der Teller

das Glas

der Tisch

das Zimmer

die Krone

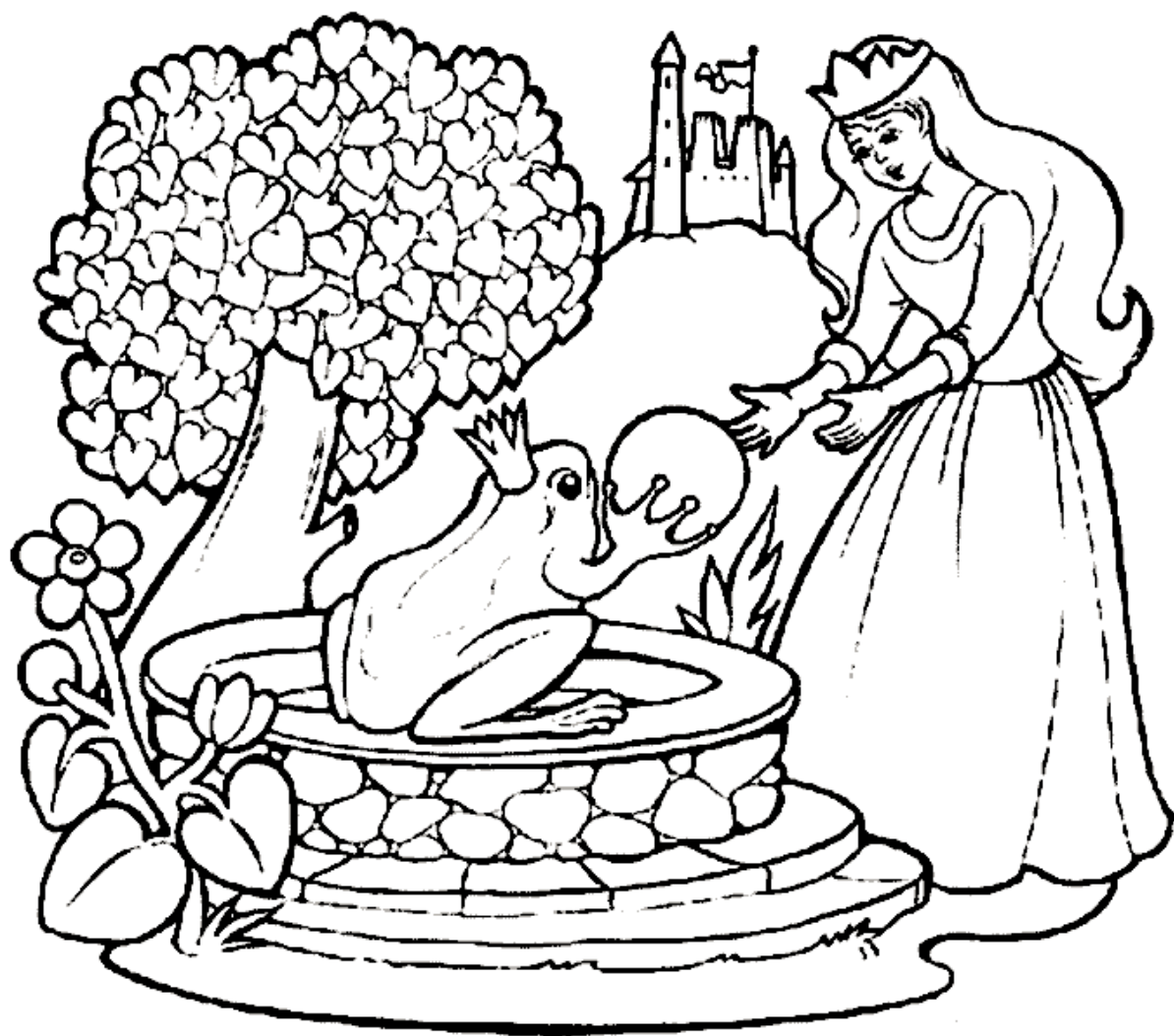
spielen

der König

die Königin

das Schloss

Anhang 4 (die Ausmalbilder)





Quiz: *Der Froschkönig*



Brüder Grimm

1. Womit spielte die Prinzessin?

- a) Mit der Puppe
- ☒ b) Mit der Kugel
- c) Mit den Legosteinen

2. Wo spielte die Prinzessin?

- ☒ a) Neben dem Brunnen
- b) Im Garten
- c) Im Zimmer

3. Was passierte mit der Kugel?

- a) Sie ging kaputt
- b) Sie blieb auf dem Baum stecken
- ☒ c) Sie fiel in den Brunnen

4. Wer hat der Prinzessin geholfen?

- ☒ a) Der Frosch
- b) Der Bär
- c) Der Vogel

5. Was wollte der Frosch?

- a) Krone, Perlen und Edelsteine
- ☒ b) Mit der Prinzessin im Schloss leben und ihr Freund sein
- c) Nichts

6. Wie fühlte sich die Prinzessin, als der Frosch zum Schloss kam?

- a) Sie war glücklich
- b) Ihr war es egal
- ☒ c) Sie war wütend und hatte Angst

7. Was passierte mit dem Frosch, als die Prinzessin ihn gegen die Wand warf?

- a) Er starb
- ☒ b) Er wurde ein Prinz
- c) Er blieb ein Frosch

8. Was passierte am Ende?

- ☒ a) Der Prinz und die Prinzessin gingen zusammen in sein Reich
- b) Der Prinz ging alleine in sein Reich und die Prinzessin blieb im Schloss
- c) Der Prinz und die Prinzessin blieben zusammen im Schloss

Anhang 6 (die Einwilligungserklärung)

SUGLASNOST

Suglasna/Suglasan sam da moje dijete _____ u petak 31. svibnja sudjeluje na nastavi njemačkog jezika koju će održati Ina Milačić u svrhu izrade svog diplomskog rada na temu „Didaktizacija bajke *Žabljí princ* za nastavu njemačkog jezika u vrtiću“. Nastava će trajati dva školska sata (2 x 45 minuta) u terminu od 9:30 do 11 sati. Postoji mogućnost da će na nastavi biti prisutna i mentorica dr. sc. Marija Lütze-Miculinić.

Odobravam da moje dijete bude slikano tijekom izvođenja određenih aktivnosti za vrijeme nastave. DA NE

Datum _____

Potpis _____