

Lese(r)kompetenz und Früherwerb

Tünde Sárvári

1. Einleitung

Das oberste Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die (fremd)sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen der Lernenden (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung/Mediation) gefördert werden. Lesen ist eine wichtige rezeptive Kompetenz, denn Lesen eröffnet den Zugang zu neuen Informationen und Perspektiven und gilt als Schlüssel zum Bildungserfolg. Um es mit den Worten von Erich Kästner (1957: 110) zu sagen: „Wer lesen kann, hat ein zweites Paar Augen“, mit denen „ein geheimnisvoller, unendlicher Erdteil“, das Land des Lesens, entdeckt und erobert wird. Trotzdem wird die Lesekompetenz (mit der Schreibkompetenz) im frühen Fremdsprachenunterricht¹ (zumindest am Anfang) eher in den Hintergrund gerückt. Der Grund dafür ist, dass die Schulung der Sprachkompetenzen im Früherwerb der Reihenfolge im natürlichen Spracherwerb folgt: Zuerst steht die mündliche Handlungsfähigkeit im Vordergrund, d. h. Hören und Hör-Seh-Verstehen sowie Sprechen werden gefördert. Anschließend gewinnt die Schriftlichkeit an Bedeutung und Lesen sowie Schreiben werden auch in der Fremdsprache entwickelt. Dies erklärt sich dadurch, dass für den Schriftspracherwerb das genaue Hören und die präzise Artikulation von Lauten der jeweiligen Sprache eine wichtige Voraussetzung ist.

In den letzten Jahren wurde aber immer wieder zur Diskussion gestellt, ob die Schulung der Lese- und Schreibkompetenz wirklich erst nach der Alphabetisierung in

¹ Unter frühem Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn oder Früherwerb genannt) wird im engeren Sinne der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule verstanden. Eine weite Definition schließt auch vorschulische Lernangebote mit ein. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff im Sinne der engen Definition verwendet.

der Erstsprache (im Weiteren L1) der Lernenden erfolgen sollte. Für einen frühen Einsatz von Schrift spricht die Tatsache, dass Kinder von Anfang an Schriftzeichen in ihrer Umgebung wahrnehmen. Und später, wenn sie mit dem Lesen und Schreiben in ihrer L1 konfrontiert werden, wollen sie auch wissen, wie die neuen Wörter in der gelernten Fremdsprache geschrieben werden. Meine langjährigen Lehr- und Forschungserfahrungen haben bewiesen, dass Kinder sogar eine eigene Schrift erfinden, wenn sie in L1 bereits lesen und schreiben gelernt haben und die Schrift in der Fremdsprache noch nicht eingeführt wurde. Dies kann zu Irritationen im Lernprozess führen.

Ob Lesen und Schreiben in der Fremdsprache früh eingeführt wird oder nicht, hängt auch davon ab, welche Ausgangsschrift die Kinder in ihrer L1 lernen. Da sowohl die deutsche als auch die ungarische Sprache lateinische Buchstaben verwendet, brauchen die Kinder mit Ungarisch als L1 beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache keine zusätzliche Alphabetisierung, bis auf die Buchstaben „ä“ und „ß“. Darüber hinaus kann der Fremdsprachenunterricht Erfahrungen nutzen, die Kinder beim Erwerb der Schriftsprache in L1 machen, zum Beispiel bestimmte Bedeutungs differenzierungs- und Erschließungsstrategien.

Der fremdsprachliche Leseunterricht zielt darauf ab, Fremdsprachenlernende zu befähigen, „ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen“ (Westhoff 1997: 7). Wie Jenkins (1990: 24) in ihrem „Schaltplan zum Knacken deutscher Texte“ betont, muss man wissen, dass Lesen nicht Übersetzen heißt und man nicht jedes Wort kennen muss, um einen Text zu verstehen. Zu Beginn des frühen Fremdsprachenunterrichts kommt es aber zuerst darauf an, dass die Kinder die geschriebenen Wörter in der jeweiligen Fremdsprache erkennen und immer wieder entschlüsseln. Neben dem bewussten Erwerb der Lesekompetenz, d. h. der Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und ganze Texte flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen, soll auch die Leserkompetenz (Literalität/Literacy) der Kinder entwickelt werden. Literalität wird gemäß einer Definition der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD 2020: 52) wie folgt beschrieben:

Die Definition von Literalität ist komplex und ändert sich mit Kultur und Kontext. Im Kern geht es um die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben, zu sprechen und zuzuhören in einer Art und Weise, die Menschen effektiv kommunizieren und die Welt verstehen lässt. Genauer gesagt lässt sich darunter die Fähigkeit verstehen, textuelle und visuelle Informationen in verschiedenen Formaten, Kontexten und für unterschiedliche Zwecke zu erfassen, zu interpretieren, zu nutzen und zu erstellen (also Bedeutung auf der Grundlage von Kodierung und Dekodierung von Zeichen/Zeichensystemen zu bilden).

Literalität führt die Kinder in die Lese- und Schriftkultur ein, entwickelt die Freude und das Interesse am Lesen und bereitet das zukünftige selbstständige Lesen vor. Im OECD Lernkompass 2030² (OECD 2020: 26) wird betont, dass während Lesen, Schreiben und Rechnen weiterhin fundamental bleiben, gehört angesichts der Ausbreitung von Digitalisierung und Big Data in allen Lebensbereichen die datenbezogene und digitale Literalität zum Basiswissen und zu den Skills, Haltungen und Werten für 2030. Sie ist unerlässlich für erfolgreiches Handeln im 21. Jahrhundert und gilt als wichtiger Aspekt der menschlichen Intelligenz. Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten bilden die Basis für die Herausbildung von digitaler und datenbezogener Literalität (OECD 2020: 52).

Laut Nürnberger Empfehlungen (Widlok 2010: 27) sollte die Entwicklung der Literalität „bereits im Elternhaus, lange vor dem bewussten Erwerb der Lesefertigkeit beginnen“. Dieser Prozess sollte im frühen Fremdsprachenlernen aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Leser- und Lesekompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht gefördert werden können. Es werden im theoretischen Teil aufgrund der einschlägigen Fachliteratur die wichtigsten Begriffe des Themas definiert und die theoretischen Überlegungen mit konkreten praxisorientierten Umsetzungswegen erörtert. Im Rahmen der empirischen Untersuchung werden unter diesem Aspekt ausgewählte DaF-Lehrwerke für Kinder untersucht, die in Ungarn im frühen DaF-Unterricht verwendet werden und in die

² Der OECD Lernkompass 2030 ist ein Arbeitsergebnis des OECD-Projekts „Future of Education and Skills 2030“. Mit diesem Dokument hat die OECD ein wegweisendes Konzept vorgelegt, wie die Bildung der Zukunft gestaltet werden kann und welche Kompetenzen junge Menschen für eine erfolgreiche Entwicklung benötigen.

offizielle Lehrwerkliste für das Schuljahr 2023/2024 [Köznevelési tankönyvjegyzék a 2023/2024. tanévre] aufgenommen wurden. Das Ergebnis dieser kritischen Analyse kann dazu beitragen, einerseits DaF-Lehrende darüber zu informieren, wie die Entwicklung von Lese- und Leserkompetenz in den aktuellen DaF-Lehrwerken für Kinder umgesetzt wurde. Andererseits kann die Lehrwerkkritik den DaF-Lehrenden bei der Lehrwerkauswahl eine Hilfe sein.

2. Zur Entwicklung der Leserkompetenz

Leserkompetenz ist mit der Lesekompetenz nicht gleichzusetzen. Sie beginnt bereits mit den Bilderbüchern, die die Kinder in die Hand nehmen, ohne lesen zu können und mit dem Zuhören beim Vorlesen von Märchen und Geschichten. Diese Tätigkeiten führen die Kinder in die Welt der Lese- und Schriftkultur ein. Kinder sollten ein vielfältiges Angebot an Schriftmaterial und möglichst viele Zugänge zu Schrift haben, um ihre Neugier auf Bücher, Zeitschriften und ihr Interesse am Lesen frühzeitig zu fördern. Sie erleben auch im Alltag, dass Sprache zu Schrift wird. Bevor sie die Buchstaben entdecken, stoßen sie in ihrer unmittelbaren Wohn- und Lebensumwelt auf Bildzeichen wie z. B. Piktogramme, Informations- und Verkehrsschilder oder Markenzeichen. Das ist das erste „Lesen“, wobei die Kinder diese Zeichen optisch wahrnehmen, hinterfragen und verstehen.

Eine ideale Gelegenheit, mit der Kinder an Literalität herangeführt werden können, ist die Gestaltung einer gemütlichen *Lesecke oder Lesewiese* im Klassenraum (Lundquist / Widlok 2015: 56, Tenta 2013: 45–46). Sie kann die Lernenden zum Lesen animieren. Hier ist das Lesen freiwillig. Die Lesecke/Lesewiese soll einen besonderen Wohlfühlcharakter haben, wo sich die Kinder gerne aufhalten. Dazu dienen bequeme Sitzgelegenheiten, die freundliche, bunte Gestaltung, z. B. mit Plakaten von Kinderbuchverlagen, und natürlich deutschsprachige Bilder-, Vorlese- und Sachbücher, Comics, Lexika, Wörterbücher und Zeitschriften, die auf das Alter der Lernenden abgestimmt in Kisten oder Regalen angeordnet sind. Für die Lesecke sollten Lesestoffe ausgewählt werden, deren Themen sich an der Lebenswelt und den Interessen der

Kinder orientieren (z. B. ich und meine Familie, meine Schule, Ernährung, Freizeit, Haustiere, Themen und Inhalte des Sachunterrichts). In der Lesecke können außerdem kleine Vorlese- und Erzählrunden veranstaltet werden, die die Lesemotivation der Kinder anregen.

Vorlesen, Erzählen und Zuhören sind wichtige Bausteine fürs Lesenlernen. Das gemeinsame (Vor)Lesen ist bei den Kindern meist mit sehr positiven Gefühlen belegt. Das Vorlesen, wobei Kinder und Erwachsene eng aneinandergekuschelt gemeinsam ein Buch anschauen, vermittelt Geborgenheit und entspannt. Beim regelmäßigen Vorlesen/Erzählen lernen die Kinder viele Wörter, bauen ihr Allgemeinwissen auf, entwickeln ihre Kreativität und entfalten sich in ihrer selbstgestalteten Fantasiewelt. Beim wiederholten (Vor)Lesen/Erzählen trainieren die Kinder ihr Gedächtnis. Kinder versetzen sich in die Hauptfiguren von Geschichten hinein und entwickeln dadurch mehr Verständnis für andere Menschen. Dies hilft beim sozialen Miteinander innerhalb und außerhalb der Schule.

Auch *im frühen Fremdsprachenunterricht* sollten regelmäßig Märchen und Geschichten in der Zielsprache erzählt und/oder vorgelesen werden. Die Narration, das Lernen mit und durch Geschichten ist ein für Kinder geeigneter Lernweg (Chigini / Kirsch 2009, Lundquist-Mog / Widlok 2015, Sárvári 2019, 2022a). Für Kinder eignen sich vor allem Geschichten und Märchen, die sie dank ihrer Inhalte ansprechen, einfache, aber trotzdem authentische Sprachverwendung enthalten und aufschlussreich bebildert sind. Aus diesem Grund werden meistens im frühen Fremdsprachenunterricht Bilderbücher eingesetzt (Sárvári 2015: 227). Dies ermöglicht, dass die Kinder die Sprache unbewusst analysieren und ein Gefühl für die Struktur der Texte entwickeln. Kindgerechte Geschichten und Märchen bieten den Kindern auch die Möglichkeit, sich mit den Figuren zu identifizieren, die Geschichte weiterzudenken, mitzuspielen und weiterzuerzählen. Im günstigsten Fall sind diese Geschichten und Märchen in der Lesecke vorzufinden, damit die Kinder dank der Bilder und evtl. einzelner Wörter einen Wiedererkennungseffekt haben und später Lust bekommen, die Geschichte oder das Märchen selbst zu lesen.

Den Lehrenden stehen unterschiedliche *Formen zur Darstellung* von Märchen und Geschichten zur Verfügung (Sárvári 2020: 435–438). Sie können die Geschichten

interaktiv vorlesen, wobei sie die Kinder miteinbeziehen oder frei bzw. mithilfe von Kamishibai³ (Erzähltheater), einer Erzählschiene⁴, einer Erzählkiste⁵ oder einem Geschichten-/Erzählsäckchen⁶ erzählen. Durch diese Darstellungsformen wird einerseits das aufmerksame, sinnverstehende Zuhören geübt, andererseits wird die Sprachförderung unterstützt. Die Geschichten können auch vom Tonträger oder als Film dargeboten werden.

Die Lehrenden sollten auch überlegen, welche sinnvollen *Übungen* sie vor, während und nach der Präsentation von Geschichten einsetzen (Lundquist-Mog / Widlok 2015: 130–137, Sárvári 2020: 435–440). *Vor der Präsentation* sollen die Kinder auf das Thema eingestimmt werden, ihre Vorkenntnisse sollen aktiviert und Spannung soll aufgebaut werden. Dafür eignen sich Bilder, Gegenstände oder eine Fantasiereise⁷. *Während der Präsentation* sind die Kinder immer aktiv und imitieren auch unaufgefordert die Gestik, Mimik und Bewegungen der erzählenden Person. Die Geschichten werden mehrmals präsentiert, wobei die Kinder immer eine neue Aufgabe bekommen. Die Lehrperson soll Interaktionsphasen mit den Kindern einplanen, die sie in die Geschichte einbeziehen und zum Mitmachen anregen. Die Kinder machen meistens körperlich mit, aber sie sagen (teilweise in ihrer Erstsprache), was sie auf den Illustrationen wiedererkannt haben. Sie äußern auch ihre Vermutungen bezüglich der Geschichten. Die Lehrperson soll immer konsequent auf die Äußerungen in der Zielsprache eingehen. Sie soll ebenfalls darauf achten, dass beim Erzählen jede Figur

³ Kamishibai ist die japanische Form des Erzähltheaters. Dabei wird die Handlung durch Bildtafeln in einem bühnenähnlichen, kastenförmigen Holzrahmen mit Türen dargestellt.

⁴ Die Erzählschiene ist ein einfaches Figurentheater. Sie besteht aus einem Holzbrett mit drei Führungsrillen. In diese Nuten werden die ausgestanzten Pappfiguren gesteckt. Während die Figuren auf Schienen bewegt werden, wird die Geschichte gleichzeitig erzählt und nachgespielt.

⁵ In einer Kiste oder in einem Karton werden Gegenstände gesammelt, die zur Geschichte passen. Anhand der Gegenstände wird die Geschichte präsentiert. Später können Kinder mit den Sachen die Geschichte (teilweise) selbst erzählen oder nachspielen.

⁶ Die zur Geschichte passenden Sachen werden in einem Säckchen gesammelt. Ähnlich wie bei der Erzählkiste werden die Geschichten mit diesen Dingen erzählt und später nachgespielt.

⁷ Die Fantasiereise (auch Traumreise genannt) ist ein imaginatives Verfahren. Die Teilnehmer*innen gehen geleitet durch die Moderation auf eine imaginäre Reise. Die Dinge, die sie dort sehen und erleben, werden anschließend beispielsweise gemalt, gezeichnet, aufgeschrieben oder als Sprech Anlass verwendet.

eine eigene Stimme hat. Es lohnt sich, vorher einige Proben durchzuführen, vor allem, wenn die Lehrperson noch wenig Erfahrungen in diesem Bereich hat. *Nach der Präsentation* wird spielerisch am Wortschatz gearbeitet, die Geschichte wird von den Kindern nachgespielt oder nacherzählt und handwerkliche Tätigkeiten wie Malen oder Basteln werden durchgeführt, die sich auf die Figuren der kennengelernten Geschichte beziehen.

Kindern sollte bewusst gemacht werden, dass Schrift überall um uns herum zu finden ist. Dafür eignen sich spielerische Aktivitäten wie beispielsweise eine *Zeichenjagd* (Tenta 2013: 24–25), wobei mit den Kindern ein Spaziergang gemacht wird und unterwegs Schilder, Piktogramme und Symbole entdeckt werden. Nach dem Entdeckungsspaziergang erstellen die Kinder eine *Collage* von den entdeckten Bildzeichen. Anschließend werden den Kindern die entsprechenden Bildzeichen (z. B. auf Karten abgebildet) aus dem Zielsprachenland gezeigt. Die Kinder finden die Bildpaare, sie stellen Ähnlichkeiten und Unterschiede fest. Dadurch wird nicht nur ihr Wortschatz, sondern auch ihre interkulturelle Kompetenz erweitert. Bei der Besprechung der Schilder sollten die Kinder auf die Buchstaben aufmerksam gemacht werden, die darin vorkommen.

Einen weiteren Zugang zu Schrift bedeuten die *Wortkarten (Flashcards)*, die auch als Lernhilfen dienen können. Die Gegenstände des Klassenzimmers können mit Etiketten versehen werden, die deren Bezeichnungen in der Zielsprache (*die Tafel, die Bank, die Tür, das Fenster, das Regal* usw.) tragen. Das Befestigen der Wortkarten am richtigen Gegenstand im Klassenraum kann auch als motivierendes Wortschatzspiel durchgeführt werden.

Kinder können sich auch spielerisch mit den Buchstaben auseinandersetzen. Sie müssen erkennen, dass Buchstaben für Laute stehen und sich gesprochene Sprache über Schriftzeichen abbilden lässt. *Buchstabenspiele* wie z. B. Buchstabenjagd⁸,

⁸ Bei der Buchstabenjagd wird ein Buchstabe ausgewählt, den die Kinder im Raum bei Aufschriften, Plakaten oder eben in einem Lesetext in ihrem Deutschbuch finden sollen. Eine andere Variante des Spiels ist, wenn Buchstaben in verschiedenen Farben im Klassenzimmer versteckt werden und die Kinder den Auftrag bekommen, einen bestimmten Buchstaben, z. B. das blaue S zu finden. In diesem Fall werden nicht nur die Bezeichnungen der deutschen Buchstaben geübt, sondern auch die Farben wiederholt und die Adjektivdeklinaton sanft eingeführt (in Anlehnung an Monschein 2013: 91).

Buchstabendurcheinander⁹ oder Galgenmännchen¹⁰ sowie *ABC-Spiele* wie z. B. ABC-Leine¹¹ oder Malen und Gestalten mit dem ABC¹² fördern dieses Erkennen und ermöglichen ganzheitliche Erfahrungen mit Buchstaben.

Die Kinder können *das ABC auch in Bewegung lernen*. Der Bewegung wird für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse ein hoher Stellenwert beigemessen (Lundquist-Mog / Widlok 2015: 123–130, Sárvári 2019, 2022a, Schramm / Wieden 2019). Das Aufsagen des ABC kann beispielsweise mit Seilspringen (Seilchen-ABC)¹³

⁹ Beim Buchstabendurcheinander sind verschiedene Buchstaben durcheinander gewürfelt angegeben. Die Kinder müssen den gesuchten Buchstaben finden und einkreisen oder ausmalen.

¹⁰ Das Galgenmännchen ist ein bekanntes Buchstabenspiel, bei dem sich ein/eine Spieler*in ein Wort ausdenkt und für jeden Buchstaben des Wortes einen kleinen Strich als Platzhalter auf das Blatt Papier zeichnet. Der/Die Gegenspieler*in darf nun die einzelnen Buchstaben des Wortes raten. Kommt der genannte Buchstabe im Wort vor, wird er an die entsprechende Stelle gesetzt. Bei jedem falschen Buchstaben wird das Galgen Schritt für Schritt gemalt. Das Spiel ist beendet, wenn das Wort erraten wurde oder das Strichmännchen am Galgen fertig gezeichnet ist. Statt des Galgens können auch andere Gegenstände (z. B. thematisch auf die Interaktion bezogen) gezeichnet werden.

¹¹ Bei der ABC-Leine wird eine Wäscheleine an der Wand entlang gespannt und befestigt. Die Buchstaben des (deutschen) ABC werden in Großbuchstaben auf kleinen Kärtchen geschrieben und auf Wäscheklammern geklebt. Die Wäscheklammern werden der Reihe nach an der Wäscheleine befestigt. Dann hängen die Kinder passend zu den Anfangsbuchstaben Gegenstände oder Zeichnungen dazu, die sie schon auf Deutsch kennen (in Anlehnung an Tenta 2013: 54).

¹² Malen, Zeichnen, Basteln u. a. zählen laut des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001: 106) innerhalb der praktischen Fertigkeiten zu den Fertigkeiten für die Freizeit. Durch diese Tätigkeiten trainieren die Kinder ihre Feinmotorik und koordinieren ihre fürs Lesen unentbehrliche Auge-Hand-Koordination. Auch die Buchstaben lassen sich durch Malen und Gestalten einüben. Selbstgemalte Anlautbilder, Buchstabenbilder, wobei Buchstaben als zeichnerische Elemente benutzt werden, oder ABC-Figuren, die entstehen, indem Kinder die Buchstaben „verkleiden“ oder „verstecken“, entwickeln nicht nur die Kreativität der Kinder, sondern sie finden so einen Zugang zur Sprache.

¹³ Den Ablauf des Spiels „Seilchen-ABC“ beschreiben Schramm / Wieden (2019: 64) wie folgt: Zwei Kinder nehmen das Seil und schlagen es gleichmäßig im Rhythmus. Nacheinander springen die übrigen Kinder darüber und nennen mit jedem Sprung einen Buchstaben des Alphabets. Bei einem Fehler beim Springen oder bei einem Fehler im Alphabet macht ein anderes Kind an der jeweiligen Stelle weiter oder beginnt nochmals von vorn. Sie geben im Weiteren zwei Spielvariationen an: (1) Das Spiel wird anstatt mit Buchstaben mit Wörtern gespielt, die den jeweiligen Buchstaben des Alphabets repräsentieren. (2) Statt eines Balls wird ein gut gewickeltes und somit gut zu werfendes Wollknäuel von Kind zu Kind geworfen. Die Fäden sind hierbei gut festzuhalten. Bei kleineren Gruppen kommt jedes Kind mehrmals an die Reihe. Zudem kann versucht werden, anhand der Fäden das Alphabet auch wieder rückwärts aufzusagen und das Netz wieder zu entwirren.

oder Ballspielen (Ball-ABC)¹⁴ verknüpft werden.

Neben den Spielen helfen den Kindern auch Lieder, die Welt der (deutschen) Buchstaben zu entdecken. Es gibt mehrere Varianten des deutschen *ABC-Liedes*, das die Kinder schnell erlernen. Damit sie auch die nötige Verbindung zwischen Laut (was sie singen) und Buchstaben (was sie sehen) herstellen, wird das ABC durcheinander auf ein großes Blatt Papier geschrieben. Zu Beginn wird das ABC noch geordnet geschrieben, mit zunehmender Sicherheit darf es immer mehr durcheinander geraten. Bei jedem Buchstaben, den sie singen, berühren sie mit dem Finger den entsprechenden Buchstaben. Das gemischte ABC kann auch auf dem Boden ausgelegt werden, dann hüpfen oder stampfen die Kinder bei jedem gesungenen Buchstaben.

Diese Tätigkeiten ermöglichen das Wahrnehmen von Buchstaben sowie das erste Verständnis von Schriftzeichen und bahnen dadurch das Lesen an. Für Kinder, die Deutsch lernen, ist es wichtig zu erfahren, dass die deutschsprachigen Bücher genau wie die ungarischen von rechts nach links geblättert und von links nach rechts sowie von oben nach unten gelesen werden. Bei diesem Prozess stellen außerdem noch Auge-Hand-Koordination, Raum-Lage-Wahrnehmung und Über-Kreuz-Bewegungen wesentliche Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen dar, deshalb lohnt es sich, in dieser Phase des frühen Fremdsprachenunterrichts auch Übungen einzuplanen, bei denen die Raum-Lage-Wahrnehmung sowie die Auge-Hand-Koordination trainiert und beide Gehirnhälften miteinander verknüpft werden und die visuelle Wahrnehmung unterstützt wird. Am Anfang der Stunde bewegen die Kinder zu entspannter Musik verschiedene Körperteile von oben nach unten oder sie bewegen sich nach der von der Lehrperson / oder einem Kind angezeigten Pfeilrichtung entsprechend: Wenn der Pfeil nach oben zeigt, strecken sie sich zur Decke, zeigt er nach unten, kauern sie sich auf

¹⁴ Beim Spiel „Ball-ABC“ stehen die Kinder in einem Kreis. Ein Kind nennt den ersten Buchstaben des ABC und wirft den Ball einem anderen Kind zu, das den nächsten Buchstaben nennt (Schramm / Wieden 2019: 65). Schramm / Wieden (ebd.) geben auch in diesem Fall zwei Spielvariationen an: (1) Das Spiel wird anstatt mit Buchstaben mit Wörtern gespielt, die den jeweiligen Buchstaben des Alphabets repräsentieren. (2) Statt eines Balls wird ein gut gewickeltes und somit gut zu werfendes Wollknäuel von Kind zu Kind geworfen. Die Fäden sind hierbei gut festzuhalten. Bei kleineren Gruppen kommt jedes Kind mehrmals an die Reihe. Zudem kann versucht werden, anhand der Fäden das Alphabet auch wieder rückwärts aufzusagen und das Netz wieder zu entwirren.

dem Boden. Zeigt er nach rechts oder links, machen die Kinder einen Schritt in die angezeigte Richtung (Ideen nach Pica 2007).

Bezüglich der Entwicklung der Leserkompetenz der Kinder muss auch die *Vorbildfunktion* von Erwachsenen und älteren Geschwistern in der unmittelbaren Nähe des Kindes erwähnt werden. Eltern und ältere Geschwister werden automatisch zu einem Vorbild für die Kinder. Wenn sie selbst öfter zum Buch greifen, werden auch die Kinder zum Lesen motiviert. Beim frühen Fremdsprachenlernen sind neben den Eltern die Lehrenden die wichtigsten Bezugspersonen, die einen entscheidenden Einfluss auf die Ausgestaltung des kindlichen Lebensumfelds nehmen. Aus diesem Grund soll der Literacy-Ansatz einen festen Platz im frühen Fremdsprachenunterricht einnehmen. Die Entwicklung der Leserkompetenz der Kinder bildet eine Brücke zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Kinder, die über eine entsprechende phonologische Bewusstheit und über gewisse Literacy-Erfahrungen in der jeweiligen Fremdsprache verfügen, sind imstande, das Lesen und Schreiben in dieser Fremdsprache zu erlernen.

3. Zur Entwicklung der Lesekompetenz

Lesekompetenz ist in PISA (Programme for International Student Assessment) (OECD 2016: 160) als

die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen [definiert].

Beim PISA-Lesekompetenztest geht es um die Fähigkeit der 15-jährigen Lernenden, schriftliche Informationen in ihrer Erstsprache in realen Lebenssituationen zu nutzen. Die Entwicklung der Lernenden zu guten Leser*innen in der Fremdsprache (L2) ist zugleich eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts. Mit Unterstützung der Europäischen Kommission wurde das Projekt „Lehrkompetenzentwicklung für Extensiven Leseunterricht“ (LEELU) 2016–2019 finanziert, an dem auch Ungarn

beteiligt war. Das Ziel des Projektes bestand darin, eine internationale Lehrerbildungsmaßnahme zum Thema „*Extensives bzw. Freies Lesen*“ zu konzipieren. LEELU will dadurch zur Steigerung der Lese- und Fremdsprachenkompetenz europäischer Sprachlernender beitragen. Über die Ergebnisse und Erfahrungen des LEELU-Projektes in Ungarn berichten Feld-Knapp / Perge (2017, 2021).

3.1 Lesen in der Muttersprache und in der Fremdsprache

Lesen in der Muttersprache und Lesen in der Fremdsprache haben viele Gemeinsamkeiten. In beiden Fällen handelt es sich um einen

Vorgang in der Zeit, der aus mehreren Teilkomponenten besteht, deren Zusammenspiel Lesekompetenz ausmacht. Der Prozess des Lesens beginnt mit primären Wahrnehmungsvorgängen und führt über die phonologische Rekodierung zu Buchstaben- und Worterkennung. (...) Nach der Integration von Wörtern in den Satzzusammenhang und dem Erfassen von Aussageinhalten eines Satzes, müssen Verbindungen zwischen Sätzen hergestellt werden. Für das Textverstehen müssen auf der Basis von Hintergrundwissen selektive und inferenzielle Aktivitäten durchgeführt werden. (Ehlers 2010: 196).

Lesen ist also einerseits ein *bottom-up-Prozess*, der bei den Zeichen im Text beginnt, die aufgenommen, verarbeitet und in den eigenen Wissensbestand integriert werden. Andererseits handelt es sich um einen *top-down-Prozess*, weil der/die Leser*in (oft unbewusst) sein/ihr allgemeines Weltwissen und/oder sein/ihr spezielles thematisches Vorwissen in den Leseprozess einbringt, um den Text zu verstehen (Drahota-Szabó 2022: 105–111). Das sog. *Interaktionsmodell* besagt, dass das Leseverstehen im Zusammenspiel der beiden Prozesse besteht. Henseler / Surkamp (2010: 88) erwähnen, dass der *top-down-Prozess* auf der Basis von kognitiven, kulturell geprägten Schemata stattfindet, „indem der Leser die Informationen aus dem Text unter Rückgriff auf außertextuelle Bezugsrahmen (Erfahrungen, Weltwissen etc.) verarbeitet“. Sie betonen auch, dass „neben kognitiven Faktoren [...] beim Textverstehen auch die Gefühle des Lesers eine wichtige Rolle [spielen]“, denn „durch Gefühle wird das Dargestellte mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung gesetzt,

Gefühle lenken die Aufmerksamkeit und beeinflussen das Erinnern des Gelesenen“ (Henseler / Surkamp ebd.).

Neben den Gemeinsamkeiten lassen sich aber auch Unterschiede erkennen. Das Lesen in L2 wird zum einen von der in L1 erlernten Lesefähigkeit, zum anderen von den Fremdsprachenkenntnissen beeinflusst. Sogar L2-Leser*innen, die als sehr gute L1-Leser*innen zu bezeichnen sind, werden zu Beginn des Erwerbs der neuen Fremdsprache zu zögerliche Leser*innen, weil ihnen sowohl das Wissen über die Sprache als auch das Wissen über die Welt fehlen, über die ein/eine L1-Leser*in dieser Sprache verfügt. Ein zu geringer Wortschatz und mangelnde Grammatikkenntnisse schränken die Lesefähigkeit nämlich ein. Typisch für das fremdsprachige Lesen ist auch die verringerte Leseflüssigkeit im Vergleich zum Lesen in L1 und eine verkürzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, d. h. L2-Leser*innen können nicht so viele textuelle Informationen im Kurzzeitgedächtnis behalten wie L1-Leser*innen. (Ehlers 2010, Henseler / Surkamp 2010, Rösler 2012). Beim Lesen in L2 tauchen oft Schwierigkeiten auf, die teilweise auf die semantischen, syntaktischen und kulturellen Unterschiede zwischen L1 und L2 zurückzuführen sind. Fremdsprachliches Lesenlernen entwickelt sich nämlich immer auf der Folie des L1-Lesens. Diesbezüglich sollen zwei Hypothesen der Leseforschung erwähnt werden: die Interdependenzhypothese und die Schwellenhypothese. Die Vertreter*innen der *Interdependenzhypothese* meinen, dass die schwachen Leseleistungen in L1 auch in der Fremdsprache abgebildet werden. Die Forschung neigt aber eher zur *Schwellenhypothese*, die besagt, dass Leseverstehen in L2 weniger von den Leseleistungen in L1, sondern vielmehr vom fremdsprachlichen Wissen abhängt. Der/Die Leser*in muss einen bestimmten L2-Sprachstand erreichen, um effektiv in L2 lesen zu können (Henseler / Surkamp 2010, Rösler 2012).

3.2 Leseförderung im (frühen) Fremdsprachenunterricht

Die Lesefähigkeit wird in unserem Kulturkreis sehr hoch eingeschätzt. Eine gute Lesefähigkeit bildet die Grundlage für die meisten Schulfächer. Kinder, die sich mit der Schrift einer Fremdsprache näher befassen, sind im Regelfall mit der Schrift ihrer L1 bereits vertraut. Die Lernenden können flüssig und sinnentnehmend in L1 lesen und

verfügen bereits über ein mehr oder weniger entwickeltes Inventar von Lesestilen. Diese Lesefähigkeit können sie aber nicht immer vollständig auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen. Es gibt nämlich sprachliche Unterschiede zwischen L1 und L2, die sich auf das Lesen auswirken:

- wenn die Fremdsprache ein ganz anderes Schriftsystem benutzt, wie beispielsweise im Russischen, Chinesischen oder Arabischen im Vergleich zu den Sprachen mit lateinischer Ausgangsschrift, müssen neue Zeichen gelernt und beim Lesen dekodiert werden;
- auch Sprachen mit gemeinsamer Schrift können andere Sonderzeichen und Buchstaben-Kombinationen haben;
- oft sind bei gleichen Zeichen die Graphem-Phonem-Korrespondenzen¹⁵ anders, was die Worterkennung verlangsamen kann;
- Sprachen bilden nur selten die gleichen Konzepte ab;
- Sprachen haben verschiedene Grammatiken;
- konventionelle Textsorten, z. B. Briefe, Rezepte, Speisekarten werden in verschiedenen Sprachen ganz unterschiedlich gestaltet.

Neben den sprachlichen Unterschieden zwischen L1 und L2 kann auch mangelnde Sprachkompetenz in der Fremdsprache die vorhandene Lesefähigkeit und das Anwenden von Lesestrategien beeinträchtigen. Fehlen den Lernenden Wörter oder grammatische Regeln oder fallen sie ihnen nicht schnell genug ein, lesen sie langsam, unsicher und verstehen den Text vielleicht falsch oder gar nicht. Wenn die Buchstaben-Dekodierung, die Worterkennung oder die Suche nach einer Wortbedeutung noch nicht automatisiert sind, verbrauchen die Lernenden dabei Aufmerksamkeits-Ressourcen, die ihnen bei der Verarbeitung von Satz- und Textebene fehlen.

Bei der Leseförderung in der Fremdsprache werden zuerst die für die jeweilige Fremdsprache spezifischen *Graphem-Phonem-Korrespondenzen* vermittelt und automatisiert. Je mehr Graphem-Phonem-Korrespondenzen die

¹⁵ Das System der Graphem-Phonem-Korrespondenzen erklärt die Beziehungen zwischen der Schrift und der lautlichen Form der Sprache.

Fremdsprachenlernenden sicher kennen und erkennen, desto schneller können sie in der Fremdsprache lesen. Sowohl die deutsche als auch die ungarische Sprache gehören zu den orthographisch (relativ) regulären Sprachen, d. h. in beiden Sprachen sind die Graphem-Phonem-Korrespondenzen bei den Konsonanten eindeutig. Im Ungarischen sind diese Zuordnungen auch bei den Vokalen eindeutig, aber im Deutschen gibt es auf der Graphemseite keine Differenzierung, die den Lang- und Kurzvokalen entspricht.

Leseleistungen werden zuerst auf der *Wortebene* gefordert: Die Lernenden sollen Buchstaben in Laute umsetzen, ihr Strukturwissen auf der Wortebene nutzen, den Wortspeicher im Gedächtnis aktivieren sowie Wörter laut und sinngemäß erlesen. Als nächster Schritt erkennen sie auf der *Satzebene* die Kernaussage des Satzes, sie verstehen die Wortfolgen als zusammengehörige Sinneinheiten, nutzen ihr grammatisches Wissen auf der Satzebene und verstehen den Sinn des Satzes beim Still-Lesen. Die höchste Ebene ist die *Textebene*. Auf dieser Ebene können die Texte abhängig von den geplanten Zielsetzungen laut oder still gelesen werden. Um das Leseverstehen zu fördern, sollten die Texte still gelesen werden. Beim Lautlesen ist das Ziel, die Aussprache und die Intonation zu schulen sowie die Leseflüssigkeit zu trainieren. Die Lernenden sollten beim Lesen in dieser Phase die Sätze inhaltlich und formal zu einer Gesamtaussage verknüpfen und die spezifischen Merkmale der unterschiedlichen Textsorten kennen.

Der Leseförderung dienen zugleich *spielerische Leseübungen*, weil sie aufgrund ihrer verschiedenartigen Konzeptionen Möglichkeiten bieten, das Weltwissen der Kinder zu erweitern und das Lesen auf verschiedenen Ebenen (Wort-, Satz- und Textebene) zu üben. Spielerische Aktivitäten wie beispielsweise die nach den Regeln der großen Spieleklassiker gespielten Lese-Memorys, Lesedominos oder Lesesterne zu den verschiedenen Themen sind für kurze Leseinheiten gedacht und eignen sich für die Partner- oder Gruppenarbeit.

3.3 Lesestile und Lesestrategien

Das Lesen in der Fremdsprache bedarf einer fremdsprachlichen Lesedidaktik, die auf Entwicklung des Leseverstehens, also auf Textverstehen und Interpretation zielt. Bei der

Arbeit mit Lesetexten (genauso wie bei der Arbeit mit Hör- und Hör-Seh-Texten) muss den Lernenden als Erstes klargemacht werden, dass es unterschiedliche Texte und unterschiedliche *Verstehensstile* gibt. Beim *globalen Lesen* wollen die Leser*innen einen Überblick bekommen, sich einen ersten Eindruck über den Inhalt des Textes verschaffen. Beim *selektiven Lesen* wollen die Rezipient*innen aus dem Text die für sie relevanten oder interessanten Informationen herausfiltern. Beim *detaillierten oder totalen Lesen* sollten der Inhalt und oft auch die Form möglichst vollständig erfasst werden (Sárvári 2022b: 82–84).

Um die verschiedenen Lesestile und die dazu nötigen Verstehensstrategien zu üben, bieten die Lehrwerke zahlreiche *Aufgaben und Übungen*. Die Aufgaben zur Förderung des Verstehens werden oft nach Aktivitäten vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen kategorisiert (Rösler 2012, Sárvári 2022b).

Aufgaben vor dem Lesen dienen der sog. *Vorentlastung* und zielen darauf ab, das Welt- und Vorwissen der Leser*innen zu aktivieren, ihr Interesse und ihre Neugier für das Thema zu wecken, Leseerwartungen zu erzeugen sowie Hypothesen über den Textinhalt zu bilden. Dazu können u. a. visuelle und akustische Impulse, Assoziogramme, Vorgabe von Schlüsselwörtern oder die Besprechung des Themas in L1 oder L2 eingesetzt werden.

Während des Lesens werden rezeptive und reproduktive Aufgaben gelöst, die das Textverständnis kontrollieren. Dafür eignen sich sowohl offene als auch geschlossene und halboffene Aufgaben. Zu den *offenen Aufgaben*, die nicht kleinschrittig auf ein bestimmtes Ergebnis führen und mehrere Lösungen haben können, zählen die W-Fragen zum Text. Sie werden oft als die 6 journalistischen W-Fragen bezeichnet: (1) wer (hat etwas getan), (2) was (hat er denn getan), (3) wo (hat er es getan), (4) wann (hat er es getan), (5) wie (hat er es getan) und (6) warum (hat er es getan). Zuordnungsübungen aller Art, dichotome Auswahlaufgaben (auch Richtig-Falsch- oder Ja/Nein-Aufgaben bzw. Alternativantwort-Aufgaben genannt), Mehrfachwahl-Aufgaben (auch als Multiple-Choice-Aufgaben bezeichnet) gelten als *geschlossene Aufgaben*, die immer nur eine ganz bestimmte Antwort oder Lösung haben. Zu den *halboffenen Aufgaben* gehören Ergänzungsübungen und Lückentexte, bei denen die Bandbreite der Antworten

von Ein-Wort-Antworten über Wortgruppen und Sätze bis hin zu zusammenhängenden Texten unterschiedlicher Länge reichen kann.

Die *Aufgaben nach dem Lesen* haben zweierlei Funktionen: Zum einen überprüfen sie das Leseverstehen, zum anderen fördern sie die Anschlusskommunikation, indem die dem Lesetext entnommenen Informationen in einen anderen Zusammenhang eingebettet werden.

3.4 Digitale Lesekompetenz

Vor allem aufgrund der neuen Medien hat sich Lesen verändert: Neben dem gedruckten Buch und der Zeitung stehen heute zahlreiche Online-Medien für Text und Information zur Verfügung. *Digitale Texte* sind immer stärker mit Audios, Videos oder Animationen verknüpft und erfordern ein anderes Lesen, weil die Texte auf einem Bildschirm erscheinen und ein anderes Layout haben als gedruckte Texte. Es wird von einer *digitalen Lesekompetenz* gesprochen.

Lernende sollten auch im Fremdsprachenunterricht dazu befähigt werden, sich digitale Texte effektiv zu erarbeiten und souveräner sowie bewusster im Umgang mit digitalen Texten zu werden. Für einen kompetenten Umgang mit digitalen Texten ist es notwendig, dass Lehrende Lesestrategien auch für digitale Texte im Unterricht vermitteln und trainieren. Die Lernenden sollen üben, sich auch in der digitalen Umgebung nur auf das Lesen zu konzentrieren und sich nicht ablenken zu lassen. Lesestrategien, wie beispielsweise Vorkenntnisse aktivieren, Fragen an den Text stellen oder das überfliegende Lesen müssen auch im Zusammenhang mit digitalen Texten trainiert werden.

Auch beim Lesen digitaler Texte soll man zuerst einen Überblick über den Text bekommen. Dazu soll man *vor dem Lesen* zum Ende des Textes scrollen, den Text überfliegend lesen und im Text nach Überschriften, Abbildungen oder Tabellen suchen. Die spezifische Hypertextstruktur der digitalen Texte und die große Informationsflut machen es erforderlich, *während des Lesens* relevante Informationen herauszufiltern, von irrelevanten Informationen zu trennen und die Inhalte hinsichtlich ihrer Gültigkeit

und Glaubwürdigkeit zu bewerten. *Nach dem Lesen* muss man überprüfen, ob alle abgefragten Informationen gefunden wurden.

Der fremdsprachliche Leseprozess wird überwiegend vom Lehrwerk determiniert. Infolgedessen werden im Weiteren vier für Kinder konzipierte DaF-Lehrwerkreihen unter diesem Aspekt analysiert.

4. Förderung der Lese(r)kompetenz in DaF-Lehrwerken für Kinder

In Ungarn dürfen im Unterricht nur vom Ministerium genehmigte Lehrwerke verwendet werden. Jedes Jahr wird eine offizielle Lehrwerkliste [ung. Köznevelési tankönyvjegyzék] erstellt, die alle Titel der genehmigten Lehrwerke beinhaltet. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist das Angebot auch im Primarbereich sehr reich. Sowohl regionale als auch überregionale Lehrwerke dienen dem Früherwerb. Unter dem Aspekt der Förderung von Lese(r)kompetenz werden vier in Ungarn sehr beliebte DaF-Lehrwerkreihen analysiert: *Hallo Anna*, *Jana und Dino*, *Planetino* und *Die Deutschprofis*.

Die Analyse zielt darauf ab, einen Überblick über die aktuellen Perspektiven der Entwicklung der Literalität und der Lesekompetenz in den modernen DaF-Lehrwerkreihen für Kinder zu geben. In den ausgewählten DaF-Lehrwerken wird untersucht,

- wie vielfältig das Angebot an Schriftmaterial ist;
- was für Zugänge die Kinder zu Schrift haben;
- wann und wie das Erstlesen in L2 eingeführt wird;
- ob, und wenn ja wie, die für Deutsch spezifischen Graphem-Phonem-Korrespondenzen vermittelt und automatisiert werden;
- ob sie spezifische Aufgaben und Übungen zum Lesen bieten;
- ob die angebotenen Aufgaben und Übungen systematisch Strategien für ein globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen fördern.

Die Lehrwerkfamilien *Hallo Anna* und *Jana und Dino* sind für nicht alphabetisierte Kinder bzw. Kinder konzipiert, die parallel in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden und in Vorschule und Primarstufe Deutsch als Fremdsprache lernen. In beiden Fällen erfolgt die Sprachvermittlung in Band 1 imitativ, handlungsorientiert und ganzheitlich und die Mündlichkeit hat Priorität. Erst in Band 2 wird die Sprachentwicklung um erstes Lesen und Schreiben erweitert. Bei beiden Lehrwerkreihen wird ab Band 2 vorausgesetzt, dass die Kinder in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind. *Planetino* und *Die Deutschprofis* sind für Kinder ab acht Jahren ohne Vorkenntnisse gedacht, die bereits in ihrer L1 alphabetisiert sind, flüssig und sinnentnehmend in L1 lesen können und über ein mehr oder weniger entwickeltes Inventar von Lesestilen verfügen. *Planetino* führt in drei Bänden zur Niveaustufe A1, *Die Deutschprofis*, das vom Erfolgslehrwerk *Das neue Deutschmobil* inspiriert wurde, deckt die Niveaustufen A1 bis B1 ab. Aus diesen Gründen sind an der Analyse nicht alle Bänder der genannten Lehrwerkreihen beteiligt, sondern nur diejenigen, in denen aus der aktuellen Forschungsperspektive relevante Daten erhoben werden können.

4.1 Datenerhebung

Um zu erfahren, wie die Lese(r)kompetenz in den DaF-Lehrwerken für Kinder gefördert wird, wurden die Lehrbücher der ausgewählten Lehrwerkfamilien analysiert. Lehrbuch und Arbeitsbuch, die den Kern des Lehrwerks bilden, sollten zusammen den Spracherwerb steuern, aber von dem Lehrbuch wird generell erwartet, dass es die Grundlagen für den Unterricht (Themen und Inhalte, Wortschatz, Redemittel, sprachliche Strukturen) darstellt (Rösler / Würffel 2020: 22, Sárvári 2021: 78–79).

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Arbeitsschritten. Zuerst wurden die Bände herausgefiltert, die für den Frühbeginn geeignet sind, d. h. höchstens auf das Erreichen des Sprachniveaus A1 abzielen. Laut des zurzeit gültigen Ungarischen Nationalen Grundlehrplans aus dem Jahre 2020 [ung. Nemzeti alaptanterv 2020] sollte dieses Sprachniveau am Ende der Primarstufe bezüglich der ersten Fremdsprache erreicht werden (NAT 2020). Folgende Bände erfüllten dieses Kriterium: *Hallo Anna 1–3*, *Jana und Dino 1 und 2*, *Planetino 1–3*, *Die Deutschprofis 1*. Anschließend wurden Aufgaben

und Übungen von Lehrbüchern der ausgewählten Bände untersucht und diejenigen für weitere Analysen ausgesucht, die einen direkten Bezug auf die Förderung der Lese(r)kompetenz aufweisen.

4.2 Datenanalyse

In den Lehrbüchern *Hallo Anna 1* sowie *Jana und Dino 1* stehen die mündliche Sprachrezeption und die mündliche Sprachproduktion im Fokus der Sprachentwicklung, trotzdem gibt es in beiden Büchern ein vielfältiges Angebot an Schriftmaterial und die Kinder haben viele Zugänge zu Schrift. Der Aufbau der Lehrbücher weist Ähnlichkeiten mit einem Bilderbuch auf: Es gibt wenig Text und viele bunte Bilder, die die Fantasie der Kinder ansprechen und die Einführung von neuem Wortschatz sowie das Textverstehen erleichtern (Abbildung 1 und 2).



Abbildung 1: Eine typische Seite aus dem Lehrbuch „Hallo Anna 1“
(Swerlowa / Sárvári / Gyuris 2017: 17)



Abbildung 2: Eine typische Seite aus dem Lehrbuch „Jana und Dino 1“
(Georgiakaki / Priesterroth 2019a: 31)

Obwohl diese Lehrbücher auch Aufgabenformulierungen enthalten, sind sie eher erzählend angelegt. Anhand der Bilder können die Kinder die Spielszenen einüben, rekonstruieren, weitererzählen, inszenieren usw. Die Texte der Minidialoge und der Lieder, die gehört und nachgesprochen bzw. gesungen werden und die für die jeweiligen Spiele wesentlichen Ausdrücke und Chunks sind nicht nur illustriert, sondern auch mit einem Schriftbild versehen (Abbildung 3 und 4).



Abbildung 3: Darstellung der Spiele im Lehrbuch „Jana und Dino 1“
(Georgiakaki / Priesterroth 2019a: 33)



Abbildung 4: Darstellung der Spiele im Lehrbuch „Hallo Anna 1“
(Swerlowa / Sárvári / Gyuris 2017: 18–19)

Die Kinder, die in ihrer L1 schrittweise alphabetisiert werden, können dadurch indirekt erfahren, dass in der deutschen Sprache ähnliche Buchstaben vorkommen wie im Ungarischen. In den ersten Bänden werden noch keine expliziten Aufgaben und Übungen zum Lesen angeboten.

Erst in Band 2 gewinnt das Lesen in der Fremdsprache in diesen Lehrwerken an Bedeutung. Im Lehrbuch *Jana und Dino* führt ein sanfter Weg zum ersten Lesen (Abbildung 5).

1 ▶ 14 **5** Hör zu und lies mit.

Hase Puma Esel Lama Igel

6 Lies die Wörter in 5 noch einmal und kreise die Bilder in 1 in derselben Farbe ein.

7 Was passt? Lies und verbinde.


 La

 gel


 I

 sel


 E

 ma


 Pu

 se


 Ha

 ma

Abbildung 5: Typische Leseübungen im Lehrbuch „Jana und Dino 2“
(Georgiakaki / Priesteroth 2019b: 14)

Das Hören und Sprechen steht weiterhin im Vordergrund, es gibt aber in jedem Modul bereits Aufgaben, um Buchstaben zu erkennen (Abbildung 6) sowie erste Übungen zum Silbenlesen (Abbildung 7). Die Kinder lernen sukzessive die deutschen Laute und Buchstaben kennen und lesen erste Wörter.

9 Lies die Wörter vor.

Haus Zaun Auto Wolke Wald Sonne Vogel

10 Markiere in 9 *au*.

Abbildung 6: Aufgaben zum Buchstaben erkennen im Lehrbuch „Jana und Dino 2“
(Georgiakaki / Priesteroth 2019b: 27)



Abbildung 7: Übungen zum Silbenlesen im Lehrbuch „Jana und Dino 2“ (Georgiakaki / Priesterroth 2019b: 16)

Auch in *Hallo Anna 2* wird den primären Fertigkeiten eine zentrale Rolle zugeteilt, hier gibt es keine spezifischen Übungen für die Erstleser*innen in L2. Es gibt aber am Ende des Lehrbuchs ein Theaterstück unter dem Titel „Alle Buchstaben sind Freunde“ (Abbildung 8), das sowohl als Hörtext als auch als Lesetext angeboten wird und das zweite Lernjahr abschließt.

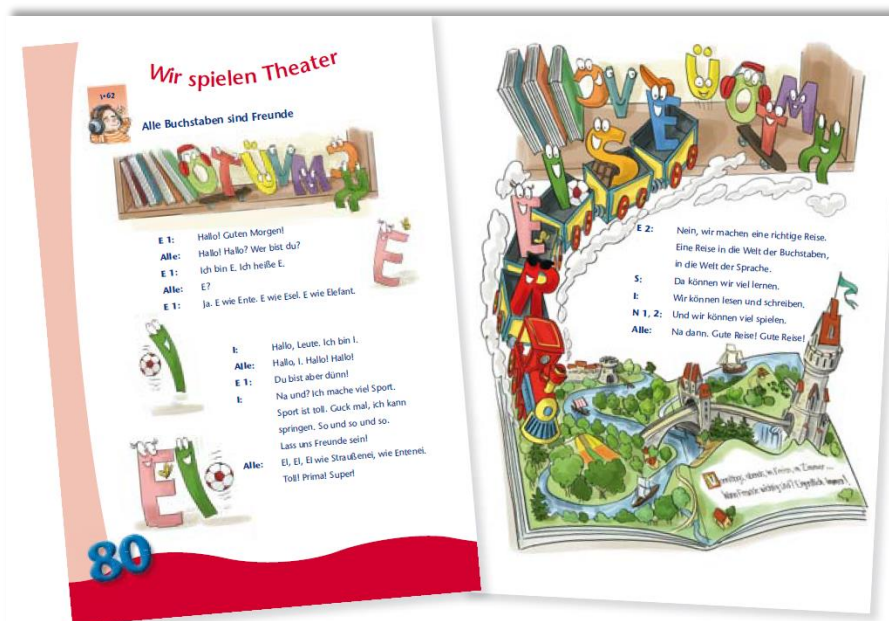


Abbildung 8: Das Theaterstück im Lehrbuch „Hallo Anna 2“ (Swerlowa / Sárvári 2017a: 80–81)

Das Theaterstück gilt auch als Lern- und Lesemotivation, weil es um Buchstaben, Wörter und auch darum geht, welche Möglichkeiten und Chancen die Kinder

bekommen, wenn sie die Schriftsprache beherrschen, wenn sie gut lesen und schreiben können. Im Lehrbuch gibt es zum Text keine Aufgaben und Übungen. Das Lehrerhandbuch (Swerlowa / Sárvári 2017a: 101) bietet methodisch-didaktische Hinweise zur Erarbeitung des Textes und zusätzliche Anregungen für Buchstaben-Spiele. Es wird vorgeschlagen, dass die Kinder zuerst die Bilder betrachten, die Buchstaben, die sie im Buch sehen, nennen, die Wörter lesen und überlegen, wie sich die Geschichte entwickelt. Als Darstellungsform wird das Hören der Geschichte vom Tonträger empfohlen. Anschließend können die Kinder die Geschichte in verteilten Rollen vorlesen und die Geschichte später selbst inszenieren.

Hallo Anna 3 ist den vorherigen Bänden ähnlich aufgebaut, was die Orientierung in und die Arbeit mit dem Buch erleichtert. Die typische Textsorte ist weiterhin der Dialog, aber die Dialoge sind vergleichsmäßig länger und komplexer als früher. Der einzige längere narrative Text im Lehrbuch ist das Theaterstück „Schloss im Monsterstein“, das den dritten Band abschließt. Auch in diesem Fall bietet nur das Lehrerhandbuch (Swerlowa / Sárvári 2017b: 96) Ideen, wie der Text bearbeitet werden soll. Die Herangehensweise ist ähnlich wie bei dem anderen Theaterstück, aber diesmal wird die Geschichte, die im Lehrbuch als Lesetext vorgegeben ist, von der Lehrperson vorgelesen.

In *Planetino* erscheint das Lesen von der allerersten Einstiegslektion an (Abbildung 9).



Abbildung 9: Die allererste Leseaufgabe im Lehrbuch „Planetino 1“ (Kopp / Büttner 2008: 6)

Die Kinder haben nicht nur unterschiedliche Zugänge zur Schrift, sondern explizite Leseaufgaben und -übungen, die den Erwartungen der fremdsprachlichen Lesedidaktik Rechnung tragend vor, während oder nach dem Lesen gelöst werden. Jede Lektion fängt mit einer Comicgeschichte an (Abbildung 10), die die Kinder zum neuen Thema hinführt, ihre Vorkenntnisse aktiviert und einige Schlüsselwörter einführt.

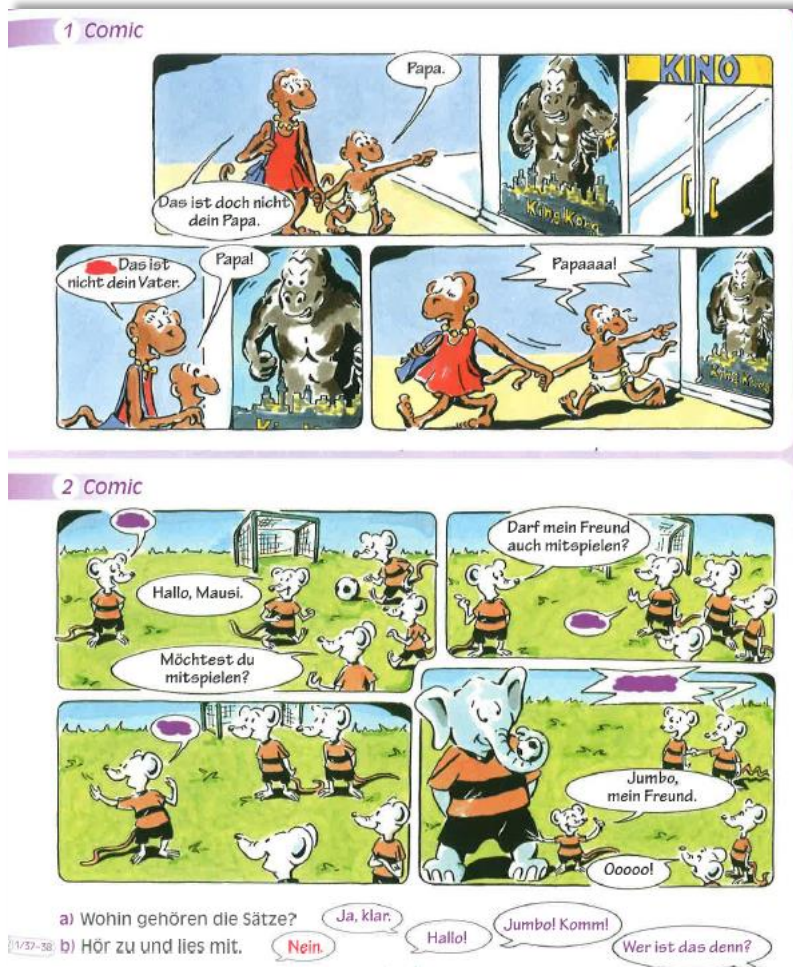


Abbildung 10: Comic als Einstieg (Kopp / Büttner 2008: 21)

Gelesen werden größtenteils Dialogtexte, aber auch Bildgeschichten, Briefe, E-Mails, SMS-Nachrichten, Plakate und Kochrezepte kommen als typische Textsorten in den Bänden vor. Am Ende jedes Bandes ist ein Theaterstück mit Aufgaben zu lesen. Vor dem Lesen werden überwiegend die Textillustrationen betrachtet. Während des Lesens lösen die Kinder Zuordnungsaufgaben bzw. Alternativantwort-Aufgaben oder beantworten W-Fragen zum Text. Nach dem Lesen sollten sie die kleinen Geschichten oder Szenen nachspielen, nach Angaben einen Antwortbrief / eine E-Mail / eine SMS-Nachricht oder eine Parallelgeschichte schreiben.

In der Einstiegslektion des Lehrbuchs *Die Deutschprofis 1* erfahren die Lernenden, wie Deutsch klingt. Mit dem fakultativen Vorkurs zur Phonetik werden die Lernenden für grundlegende Phänomene sensibilisiert: kurze und lange Vokale, Silben und Wortakzent, einige wichtige Laut-Buchstaben-Beziehungen. Das erleichtert den Zugang

u. a. zum phonetisch korrekten Lesen auf Deutsch. Mithilfe von Vornamen, Tiernamen und internationalen Wörtern können die Lernenden das Lesen in L2 erwerben, den Unterschied zwischen kurzen und langen Vokalen entdecken (Abbildung 11). Ihre phonetische Bewusstheit wird durch Spielen, Klopfen, Bewegung und Rätsel entwickelt (Abbildung 12).

2 a. Hör zu. Achte auf den Unterschied: kurz und lang.  1.3  2



•	–
Emma	Emil
Max	Lara
Finn	Tina
Lotta	Moritz
Lutz	Julia

b. Macht zwei Karten für kurz und lang. Zeigt die Karte beim Hören.  1.4



kurz lang

Abbildung 11: Leseübungen mit Namen (Swerlowa 2015: 8)

7 a. Hör die Tiernamen. Lies mit. Welche verstehst du? Such und zeig auf dem Bild.  1.6  4–6

Elefant	Jaguar	Löwe	Kamel	Känguru	Giraffe	Strauß
Papagei	Zebra	Tiger	Krokodil	Affe	Delfin	Wolf

b. Wie heißen die Tiere in deiner Sprache? Welche klingen ähnlich?

c. Wo ist der Wortakzent? Hör zu. Sprich und klopfe mit.  1.7 

Strauß	Wolf				
Zebra	Tiger	Affe	Löwe	Jaguar	Känguru
Kamel	Delfin	Giraffe			
Elefant	Papagei	Krokodil			

d. Kurz oder lang? Sprich ein Wort.
Hüpf bei kurz, mach einen großen Schritt bei lang.

Kamel
Affe



Abbildung 12: Leseübungen mit Tiernamen (Swerlowa 2015: 10)

Auch in diesem Fall spielt die Lesekompetenz von Anfang an eine wesentliche Rolle. Wie im Lehrerhandbuch (Sárvári 2016: 7) zum Ausdruck gebracht wird, sind die Lesetexte des Lehrwerks an Kinderzeitschriften angelehnt oder stammen aus dem Schulleben der deutschsprachigen Länder. Sie umfassen unterschiedliche Textsorten wie beispielsweise Berichte, Zeitungsartikel, E-Mails, Kurznachrichten, Blogs, Anzeigen, Gedichte und Rätsel. Die Präsentation der Lesetexte (sie werden in mehreren Schritten bearbeitet) sowie die dazugehörenden Aufgaben fördern systematisch Strategien für ein globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen. Die Techniken werden im Sinne des entdeckenden Lernens in den Aufgaben erprobt.

Zusammenfassend lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die analysierten, für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerke in zwei große Gruppen eingeteilt werden können. In die erste Gruppe gehören die Lehrwerke, die für Kinder gedacht sind, die vor der Einführung des Lesens und Schreibens in ihrer Erstsprache stehen. Die zweite Gruppe bilden die Lehrwerke, die Kinder als Zielgruppe haben, die in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert sind, flüssig und sinnentnehmend in L1 lesen können und verschiedene Lesestile bzw. Lesestrategien in L1 kennen und anwenden. In den Lehrwerken der ersten Gruppe stehen die primären Fertigkeiten (Hören, Sprechen) im Mittelpunkt der Sprachentwicklung. Obwohl in den Büchern auf das Schriftbild nicht völlig verzichtet wird, gibt es keine expliziten Aufgabenstellungen, die sich darauf beziehen würden.

Wenn die Lernenden in ihrer Erstsprache schon lesen und schreiben können, wollen sie diese Kompetenzen auch im Fremdsprachenunterricht anwenden. Deshalb bieten die Lehrwerke der zweiten Gruppe schon systematisierte Aufgaben und Übungen zum Lesen an, die auch einen Vorbildcharakter haben: Die Art und Weise der Textpräsentation sowie die vielfältigen Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen liefern den Lernenden Strategien für ein globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen.

Auch Kinder treffen in ihrer Umgebung digitale Texte. Da die Lehrwerke auch in digitaler Form zur Verfügung stehen, könnten die Kinder auch ihre digitale Lesekompetenz entwickeln. Es gibt aber keine expliziten Aufgaben und Übungen in diesen Lehrwerken, die gezielt diese Kompetenz fördern. Mithilfe von geeigneten

deutschsprachigen Webseiten für Kinder kann dies aber für sie ermöglicht werden. Dabei sollten die Lehrenden im Voraus die Texte didaktisieren.

5. Fazit

Eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen, die in der Grundschule vermittelt werden, ist das Lesen. Es ermöglicht uns den Zugang zu Wissen, dient der Kommunikation und ist nicht zuletzt auch Vergnügen. Auch der Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln, wozu auch die Lesekompetenz gehört. Das Vorzimmer der Lesekompetenz ist aber die Leserkompetenz, die auch als Literalität oder Literacy bezeichnet wird. In Ungarn beginnt der Fremdsprachenunterricht spätestens in der vierten Klasse der Grundschule, aber wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen vorhanden sind, darf das Erlernen der ersten Fremdsprache bereits früher, in den Klassen 1–3 eingeführt werden. Infolgedessen wurde im vorliegenden Beitrag darauf eingegangen, wie Leser- und Lesekompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht gefördert werden können.

Es wurde definiert, was unter den Begriffen Leser- und Lesekompetenz zu verstehen ist. Im Weiteren wurden Methoden, Techniken sowie Aufgaben und Übungen dargestellt, die der Förderung dieser Kompetenzen dienen können. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit, neben gedruckten Texten auch digitale Medien sinnerfassend lesen zu können, im 21. Jahrhundert immer wichtiger wird, sowohl in der schulischen/beruflichen als auch in der privaten Lebenswelt der Menschen aller Altersgruppen.

Die hier formulierten Gedanken gewinnen nur dann an Bedeutung, wenn diese von den Lehrenden wahrgenommen und in der Praxis verwendet werden. Für Lehrende ist das Lehrwerk weiterhin eine wichtige Orientierungshilfe, deshalb wurden ausgewählte, für Kinder konzipierte DaF-Lehrwerke unter diesem Aspekt analysiert. Die Lehrwerkanalyse führte zur Erkenntnis, dass die modernen DaF-Lehrwerkfamilien für Kinder großen Wert auf die Entwicklung und Förderung der mündlichen Sprachkompetenzen legen. Sie enthalten konkrete Ideen, wie die Lesekompetenz

gefördert werden sollte, es gibt aber kaum direkte Hinweise darauf, wie die Leserkompetenz ausgebaut und entwickelt werden kann. Nicht in jedem Lehrwerk wird das Lesen sanft eingeführt. Meistens bieten die Lehrwerke abwechslungsreiche systematische Aufgaben und Übungen an, die vor, während und nach dem Lesen gelöst werden und vermitteln dadurch indirekt die für das autonome Lernen unentbehrlichen Lesestrategien.

Daraus ergibt sich, dass Fremdsprachenlehrende im frühen Fremdsprachenunterricht einerseits wissen sollten, dass Leserkompetenz und Lesekompetenz nicht identisch sind. Sie sollten Möglichkeiten kennen, wie sie die Leserkompetenz von Anfang an fördern können. Vor allem in der Phase, wo die Kinder noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache stehen, sollten sie möglichst viele Zugänge zu Schrift u. a. durch Bilderbücher, Märchen und Geschichten bieten, die sie vorlesen oder erzählen, um die Neugier auf deutschsprachige Bücher und das Interesse am Lesen zu wecken. Wenn es die Möglichkeit besteht, sollten sie auch eine Lesecke im Klassenzimmer einrichten. Wenn die Kinder mit der Schrift in ihrer Erstsprache schon vertraut sind, sollte das Lesen in L2 sanft eingeführt werden. Das Lehrwerk *Jana und Dino 2* bietet sehr gute Beispiele dafür. Und abschließend sollten sie die in der Einleitung erwähnten Gedanken von Jenkins zu Herzen nehmen: Lesen heißt nicht Übersetzen und man muss nicht jedes Wort kennen, um den Text zu verstehen.

Literatur

- Chigini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich. [= Fernstudieneinheit 25]. Berlin / München/ Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Semantik und Textlinguistik. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.

- Ehlers, Swantje (2010): Lesen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 196–197.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2017): Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht (LEELU). In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 28. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 17–32.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2021): Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegennyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján. In: Modern nyelvoktatás. 25(2). S. 75–84.
- Henseler, Roswitha / Surkamp, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, G. Frank (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer. S. 87–92.
- Jenkins, Eva-Maria (1990): Schaltplan zum Knacken deutscher Texte. In: Fremdsprache Deutsch, 1990/2. München: Klett Verlag. S. 24.
- Kästner, Erich (1957): Als ich ein kleiner Junge war. URL: <https://dokumen.tips/documents/1957-erich-kaestner-als-ich-ein-kleiner-junge-warpdf.html?page=110> (gesehen am 20. 03. 2023)
- Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2023/2024. tanévre [Offizielle Lehrwerkliste für das Schuljahr 2023/2024]. URL: https://www.oktatas.hu/tkv_jegyzek/!TAR_JEGYZEK/jegyzekre-vett-tankonyv-lista (gesehen am 20. 03. 2023)
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. dll [= Deutsch lehren lernen 8]. München: Klett-Langenscheidt.
- Monschein, Maria (2013): Laute spüren – Reime rühren. Spiele zur phonologischen Bewusstheit. München: Don Bosco.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

- URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (gesehen am 20. 03. 2023)
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA. München: W. Bertelsmann Verlag. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i_9789264267879-de (gesehen am 20. 03. 2023)
- OECD (2020): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (gesehen am 20. 03. 2023)
- Pica, Rae (2007): Literacy. Erste Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift. 100 Spiele und Übungen für 4- bis 6-Jährige. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2020): Lehr- und Lernmaterialien. Neubearbeitung. dll [= Deutsch lehren lernen 5]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sárvári, Tünde (2015): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014. Budapest / Bonn: GUG / DAAD. S. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2016): Die Deutschprofis A1. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11 (2). S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2020): Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig / Balog, Edit / Basch, Éva / Csetényi, Korinna / Erdei, Tamás / Varga, Emőke / Sárvári, Tünde / Tóthné Aszalai, Anett. (Hrsg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. S. 431–442.

- Sárvári, Tünde (2021): Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2022a): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sárvári, Tünde (2022b): Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende. Szeged: JGYFK.
- Schramm, Martina / Wieden, Dorit (2019): Lernen mit Bewegung Lernerfolg und Motivation im Deutsch- und Mathematikunterricht durch Bewegungsspiele (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017a): Hallo Anna 2. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tanári kézikönyv. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017b): Hallo Anna 3. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tanári kézikönyv. Budapest: Klett.
- Tenta, Heike (2013) Literacy in der Kita. Ideen & Spiele rund um Sprache & Schrift. 5. Auflage. München: Don Bosco.
- Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen [= Fernstudieneinheit 17]. Berlin, München, Wien, Zürich, London, Madrid, New York, Warschau: Langenscheidt.
- Widlok, Beate (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen: Neubearbeitung. München: Goethe Institut e. V.

Liste der analysierten Lehrwerke

- Georgiakaki, Manuela / Priesteroth, Mihael (2019a): Jana und Dino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. München: Hueber.
- Georgiakaki, Manuela / Priesteroth, Mihael (2019b): Jana und Dino 2. Deutsch für Kinder. Kursbuch. München: Hueber.
- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried (2008): Planetino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried /Alberti, Josef (2009): Planetino 2. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.

- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried /Alberti, Josef (2011): Planetino 3. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Swerlowa, Olga (2015): Die Deutschprofis A1. Kursbuch mit Audios und Clips online. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2017): Hallo Anna 1. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tankönyv. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017c): Hallo Anna 2. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tankönyv. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017d): Hallo Anna 3. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tankönyv. Budapest: Klett.