

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.



Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés művelleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice? 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.
Ein Dissertationsprojekt** 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht

1 Einleitung

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Dieser Begriff wird mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Ich verstehe darunter einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht.

Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompetenzen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz einer/eines Lernenden findet in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten statt: in Sprachrezeption, Sprachproduktion, Interaktion und Sprachmittlung/Mediation. Durch diese Sprachaktivitäten werden mündliche und schriftliche Texte verarbeitet. Bei der Evaluation wird dementsprechend beurteilt, inwiefern, d. h. auf welchem Kompetenzniveau die Verarbeitung erreicht wurde.

Die Evaluation im oben genannten Sinne hat unterschiedliche Formen, grundlegende Typen (summativ/formativ, formell/informell, Fremd-/Peer-/Selbstevaluation)¹, deren Kenntnis für eine professionelle Lehrpersönlichkeit unerlässlich ist. Die widerspiegelt auch das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR; Europäische Kommission 2013: 8),² das die Evaluation neben Methodik/Didaktik, Unterrichts- und Kursplanung sowie Steuerung von Interaktionen zu den zentralen Lehrkompetenzen zählt.

Die Evaluation spielt auch im frühen Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn genannt) eine zentrale Rolle. Als Frühbeginn wird im engeren Sinne die Sprachaneignung im Primarbereich bezeichnet, während im weiteren Sinne auch das vorschulische Lernangebot mitgemeint ist (vgl. Schlak 2010: 95).

1 Ausführlich schreiben darüber u. a. Grotjan/Kleppin (2017), Hallet (2006), Sárvári (2021).

2 Das Europäische Profilraster (EPR) ist das Ergebnis eines durch die Europäische Kommission geförderten Projekts. Das Projekt zielte darauf ab, Sprachlehrende in ihrer professionellen Weiterentwicklung zu unterstützen und mithilfe eines innovativen Instruments die Qualität und die Effektivität des Sprachunterrichts in Europa zu verbessern. Das EPR bietet eine tabellarische Übersicht der zentralen Kompetenzen von Sprachlehrenden über sechs Entwicklungsphasen. Es ist in neun verschiedenen Sprachen zugänglich.

In beiden Fällen sollen aber Lernstand und Lernfortschritt der Kinder im Lernprozess eingeschätzt werden.

In den Kann-Beschreibungen des EPR wird mehrmals auf die Kriterien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER; Europarat 2001) hingewiesen. Der GER ist ein Bezugsrahmen zur Beschreibung von Sprachkompetenzen und damit eine wichtige Grundlage für Curriculumentwicklung, für Lehrwerkserstellung und auch für Sprachprüfungen. Er versteht sich als Hilfsmittel beim Beurteilen und Bewerten (Europarat 2001: 173 ff.) und definiert sechs Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die die Lernfortschritte messbar machen. Mit den Kompetenzstufenbeschreibungen sind Standards entwickelt worden, die sich auf das Fremdsprachenlernen von Jugendlichen und Erwachsenen, aber nicht auf den Spracherwerb von Kindern beziehen, weil sie nicht auf deren Sprachhandlungssituationen zugeschnitten sind. Demzufolge braucht diese Zielgruppe eigene Deskriptoren, eigene Standards, die Erwartungen an konkrete Leistungen ausführen, die Kinder mit Blick auf kommunikative, interkulturelle und strategische Kompetenzen am Ende des Frühbeginns erreichen sollen (vgl. Behr/Kierepka 2004; Sárvári 2022; Schlüter 2004). Das ist weiterhin ein großer Mangel, denn die zurzeit existierenden, maßgebenden Dokumente der europäischen und der ungarischen Sprachenpolitik bieten keine Lösung für diese Problematik. Der Begleitband zum GER (Europarat 2020: 27) führt eine neue Stufe (vor A1) ein, die Deskriptoren „auf dem halben Weg zu A1“ beschreibt, die sich aber nicht auf junge Lernende beziehen (ebd., S. 29). Es wird auch darauf hingewiesen, dass in einem parallelen Projekt eine Zusammenstellung von Deskriptoren für junge Lernende aus dem Europäischen Portfolio für die Altersgruppe 7–10 zur Verfügung gestellt wird, die aber noch nicht erreichbar ist. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse und Erkenntnisse meiner diesbezüglichen Dissertation, die im Jahre 2019 abgeschlossen und verteidigt bzw. im Jahre 2022 (Sárvári 2022) veröffentlicht wurde, auch derzeit relevant.

Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens (Sárvári 2019b, 2022) betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten (Hören, Sprechen) das Primat. Dies soll auch in der Evaluation zum Vorschein kommen. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg zum Thema Frühbeginn anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

2 Frühes Fremdsprachenlernen

Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungstätigkeit habe ich bereits in mehreren Publikationen erläutert, dass Kinder **eine andere Herangehensweise** an Sprachen haben als Jugendliche oder Erwachsene (Sárvári 2014, 2015a, 2015b, 2019b, 2020, 2022). Während Jugendliche und Erwachsene eine Fremdsprache analytisch lernen, erwerben die Kinder eine Fremdsprache – ihrer Erstsprache ähnlich – **synthetisch**: durch intensiven Austausch mit Bezugspersonen, durch Imitation, eingebettet in sich oft wiederholenden Kommunikationssituationen. Sie nehmen die Sprache intuitiv auf, speichern das Gehörte und wenn sie genügend Input bekommen, produzieren sie die zu erlernende Sprache selbst. Kinder erkennen im sprachlichen Input sogenannte **Chunks**, d. h. feste, formelhafte Wendungen wie z. B. *Wie geht's?* oder *Jetzt bilden wir einen Kreis*, die sie auswendig lernen, ohne sie zu analysieren. Butzkamm/Butzkamm (2008: 48) nennen die Kinder „geborene Statistiker“, die relativ früh Regelmäßigkeiten im Lautstrom erkennen und als wiederkehrende Einheiten erfassen. So bildet sich die Lernersprache (auch Interimsprache genannt) aus.

Für Kinder eignen sich besonders **Lernsettings**, in denen sie spielend ein Sprachbad nehmen, sich bewegen, die Sprache mit und durch Geschichten lernen und die Aktivitäten möglichst viele Sinne ansprechen (vgl. Chinghini/Kirsch 2009; Lundquist-Mog/Widlok 2015; Sárvári 2019b, 2022). Der sprachliche Input muss dabei sowohl quantitativ als auch qualitativ hochwertig sein. Als Inputquelle dienen im frühen Fremdsprachenlernen neben der Lehrersprache die Lernmaterialien und -medien, die Interaktionen, die authentischen Texte (Märchen, kurze Geschichten, Reime und Kindergedichte, Kinderlieder). Darüber hinaus werden auch Routinen und Rituale zu den sprachlichen Inputs gezählt, weil sie immer sprachlich begleitet sind. Sie dienen als stabiles Erwartungsgitter, wobei die Kinder die Situation mit der Sprache verbinden und das Gesagte verstehen, weil sie die Situation schon vorher verstanden haben (vgl. Sárvári 2019a). Remmert (2003: 5) nennt Rituale „Inseln des Vertrauten“, „weil richtig eingesetzte Rituale im Unterricht Verlässlichkeit, Zuversicht und Zusammengehörigkeit vermitteln“ (Sárvári 2022: 97).

Wie ich in anderen Publikationen (vgl. Sárvári 2019b, 2022) erörterte, hat im Frühbeginn dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend **das Mündliche** das Primat. Die Kinder nehmen den sprachlichen Input überwiegend durch Hören auf, weil der Schriftspracherwerb in der Regel zu einem späteren

Zeitpunkt erfolgt. Die Kinder müssen sich zuerst in die Fremdsprache einhören. Das Verstehen wird zu Beginn hauptsächlich durch nonverbale Mittel (Gestik, Mimik) signalisiert. Diese individuell sehr verschiedene Phase wird deshalb *Silent Period* (stille Phase) genannt. In der mündlichen Sprachrezeption spielt neben dem **Hörverstehen** auch das **Hör-Sehverstehen** eine zentrale Rolle. Beim Verstehen und Verarbeiten des Gehörten sollen die Kinder mit Aktivitäten, mit bildlichen Impulsen sowie mit Gestik und Mimik unterstützt werden, damit das Verstehen gesichert wird. So kommen sie zu einer **mündlichen Sprachproduktion**, die auch im Frühbeginn (nach einer nonverbalen Phase, in der die Kinder physisch auf das Gesagte reagieren) mit Ein-Wort-Äußerungen anfängt. Bei der Sprachentwicklung spielen dann neben den einfacheren Wörtern die bereits erwähnten Chunks eine wichtige Rolle.

Dieser kurze Überblick über den Frühbeginn macht deutlich, dass das frühe Fremdsprachenlernen ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts ist, in dessen Fokus die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz steht, das aber gleichzeitig auch eigenständige Ziele und Methoden hat und dementsprechend eigenständige Evaluation braucht.

3 Evaluationstypen des Frühbeginns

Wird die aktuelle bildungs- und sprachenpolitische Situation analysiert, stellt sich heraus, dass seit der Einführung der Fremdsprache als obligatorisches Fach im Primarbereich das Thema der Evaluation ständig und kontrovers diskutiert wird (vgl. Behr / Kierepka 2004; Sárvári 2019b, 2022; Schlüter 2004). Für Lehrende, die den Spracherwerb der Kinder verantwortungsvoll begleiten wollen, ist wichtig, die Lernprozesse zu beobachten, zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Informationen, die durch Evaluation erhalten werden, werden einerseits an die Lernenden und/oder ihre Eltern rückgemeldet, andererseits dienen sie als Grundlagen für die weitere Planung und Gestaltung des Unterrichts. Darüber hinaus sollen auch Kinder erlernen, wie sie selbst ihre Leistungen beobachten und evaluieren können. Die Verfahren der Feststellung der Lernfortschritte dürfen sich von den üblichen, vertrauten Aktivitäten der Kinder nicht unterscheiden, damit keine Ängste ausgelöst werden. In den Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen wird bezüglich der Evaluation im Frühbeginn Folgendes empfohlen:

In Kindergarten, Vorschule und zu Beginn der Grundschule kann beispielsweise die kindliche Verstehensleistung überprüft werden, indem zu Reaktionen (Mimik, Gestik, Bewegungen, Malen o. ä.) auf Erzähltes oder Vorgelesenes aufgefor-

dert wird. Später können weitere Fertigkeiten zur Feststellung des Lernstands einbezogen werden; allerdings sollte immer darauf geachtet werden, dass simples Abfragen vermieden wird und ein möglichst kreativer Modus der Lernstands-ermittlung und eventuell auch der Leistungsbeurteilung gefunden wird, damit der Lernprozess nicht auf das Abprüfen reduziert wird. (Widlok u. a. 2010: 35)

In diesem Sinne werden im Folgenden die in der Einleitung aufgelisteten Evaluationstypen gesichtet. Es wird untersucht, welche Evaluationsformen sich im Hinblick auf die Besonderheiten des kindlichen Spracherwerbs am besten eignen und demzufolge ihr Einsatz im frühen Fremdsprachenunterricht empfehlenswert ist.

3.1 Summative und formative Evaluation

Als mögliche **Formen der summativen Evaluation** werden zum einen die Zeugnisnoten am Ende des Halbjahres bzw. Jahres in der Schule, zum anderen die landesweiten Tests zur Überprüfung von bestimmten Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes genannt. Auf der Basis meiner langjährigen Lehr- und Forschungstätigkeit plädiere ich dafür, dass wir in der Vor-schule und in den ersten Jahren der Grundschule auf Benotung ganz verzichten und uns auf verbale Beurteilung, Beschreibung des Lernverhaltens beschränken. In Bezug auf die landesweiten Tests zur Überprüfung von bestimmten Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes kann behauptet werden, dass in Ungarn im Primarbereich bisher keine standardisierte Evaluation der Sprachkenntnisse stattfand. Das grundlegende Dokument des ungarischen Bildungswesens, der Ungarische Nationale Grundlehrplan (Nemzeti alaptanterv 2020) gibt erst am Ende des 4. Jahrgangs der Grundschule³ Anforderungen bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden an.

Eine **formative (prozessorientierte) Evaluation**, deren Ergebnisse direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurückfließen, ist aber auch im Frühbeginn unerlässlich. Während meiner Unterrichtsbeobachtungen war der regelmäßige Einsatz der interaktionistischen dynamischen Evaluation (IDE)⁴ im Unterricht zu beobachten. Die Hilfestellungen wurden größtenteils von den Lehrenden formuliert, aber nach ein paar Monaten konnte festgestellt

3 Laut des Ungarischen Nationalen Grundlehrplans 2020 soll das Lernen der ersten Fremdsprache spätestens im 4. Jahrgang der Grundschule eingeführt werden. Er erlaubt auch einen früheren Beginn (1.–3. Jahrgang), aber dazu enthält er keine Anforderungen.

4 Eine detaillierte Beschreibung dieser Evaluation ist bei Grotjahn/Kleppin (2017: 129 ff.) und Sárvári (2021: 113) zu lesen.

werden, dass auch Lernende gerne einander helfen. Während sich die Lehrenden bemühten, auch in diesen Situationen konsequent die Zielsprache zu verwenden, benutzten die Kinder in den spontanen Hilfestellungen ihre Erstsprache.

3.2 Formelle und informelle Evaluation

Es gibt einige standardisierte Prüfungen und Tests auf A1 (Fit in Deutsch 1, ÖSD KID 1), die auf elementarer Ebene die sprachliche Kompetenz von Kindern und Jugendlichen in privaten, schulischen und halböffentlichen Situationen überprüfen und bei denen auch Kinder als Zielgruppe genannt werden. Diese Prüfungen bestehen aus zwei Teilen: einer schriftlichen Prüfung (Lesen, Hören, Schreiben) und einer mündlichen Prüfung (Sprechen), wobei der Schwerpunkt im Bereich der Sprachrezeption liegt (vgl. Prüfungsbeschreibung von Fit in Deutsch A1 vom Goethe Institut und von ÖSD KID 1 vom Österreich Institut)⁵.

Das Mindestalter für die oben genannten Prüfungen liegt bei 10 Jahren, was das Ende des Frühbeginns bedeutet. Daraus ergibt sich, dass die formelle Evaluation im Frühbeginn nicht von großer Relevanz sein kann. Selbst eine zu starke Fokussierung auf Lernergebnisse sollte bei dieser Zielgruppe kritisch hinterfragt werden.

Lernfortschrittstests werden partiell angewendet. Die Tests werden gewöhnlich von der Lehrperson selbst für die bestimmte Gruppe erstellt, aber es stehen auch von Spezialist:innen für das jeweilige Lehrwerk erstellte Lernfortschrittstests (Lektion-/Modultests) zur Verfügung. Beim Gestalten solcher Tests müssen die Lehrenden die Gütekriterien zu Testen und Prüfen⁶ beachten. Kovács (2009: 133 ff.) nennt die für Kinder geeigneten Formen der Evaluation auf Ungarisch „tapintatos“ (auf Deutsch: taktvoll) und meint damit, dass die Lehrenden bei der Auswahl der Evaluationsformen beachten sollen, dass die gestellten Aufgaben bei den Kindern keine Ängste und/oder Leistungsdruck auslösen. In der Evaluation sollen für die Kinder schon bekannte Aufgabentypen vorkommen und es ist optimaler, wenn die Lernfort-

5 Online erreichbar unter den URLs <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzfit1.html> bzw. <https://www.osd.at/die-pruefungen/osd-pruefungen/oesd-kid-a1/>.

6 Gütekriterien sind für Tests, Prüfungen und Prüfungsaufgaben formulierte Qualitätskriterien. Als Hauptgütekriterien gelten Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität (vgl. Albers/Bolton 1999: 22 ff., Bolton 2000: 17 f.). In den letzten Jahren wurde aber dieser Kriterienkatalog um neue Elemente wie Washback-Effekt, Authentizität, Praktikabilität, Transparenz erweitert (Grotjahn/Kleppin 2017: 50 ff.).

schritte vorwiegend im Kontext der Lernprozesse beobachtet und evaluiert werden. In einem früheren Beitrag (Sárvári 2017a) untersuchte ich unter diesem Aspekt die Tests⁷ der für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerkreihe *Hallo Anna 1–3* (Swerlowa u. a. 2014, 2015). Aufgrund der Analyse ließ sich feststellen, dass die analysierten Testaufgaben überwiegend die Sprachrezeption der Kinder messen. Die wenigen Testaufgaben, die auf die Sprachproduktion gerichtet sind, erfordern von den Lernenden nur geringe Schreibkompetenzen in Deutsch. Die verwendeten Aufgabentypen sind sehr vielfältig und berücksichtigen das Alter und die sprachlichen Besonderheiten der Zielgruppe. Die Testaufgaben entsprechen dem Kriterium der Validität, weil sie durch für die Kinder vertraute Aufgabentypen das messen, was die Kinder in der jeweiligen Lektion der Lehrwerkfamilie lernten.

3.3 Fremd-, Peer- und Selbstevaluation

Auch im Frühbeginn dominiert am Anfang die **Fremdevaluation**: Die Lehrenden beurteilen die sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Die **Peerevaluation** wird schrittweise eingeführt. Bei dieser Evaluationsform arbeiten sog. Peers, d. h. gleichgestellte Partner:innen zusammen. Zuerst wird ein Lernprodukt erstellt, das im nächsten Schritt ausgetauscht wird. Die Lernenden kommentieren bzw. bewerten nach festgelegten Kriterien – zuerst überwiegend in ihrer Erstsprache – gegenseitig ihre Ergebnisse und denken gemeinsam über ihre sprachlichen Kompetenzen und Möglichkeiten zum Weiterlernen nach. Aufgrund des Feedbacks werden die Lernprodukte überarbeitet. Das überarbeitete Lernprodukt kann am Ende auch von der Lehrperson bewertet werden. Die in Fremd- und Peerevaluation gesammelten Erfahrungen bilden den Grund der **Selbstevaluation**, die von der Lehrperson oder von den Lernenden selbst initiiert werden kann. Dabei reflektieren die Lernenden ihr eigenes Lernen, bekommen Auskunft über den eigenen Lernstand/Lernfortschritt und ziehen daraus Nutzen für weiteres Lernen. Ein geeignetes Instrument der Selbstevaluation ist das Sprachenportfolio (auf Ungarisch *nyelvtanulási napló*).

7 Die Tests zum Lehrwerk *Hallo Anna 2* sind kostenlos unter dem Link https://klett.hu/hallo-anna-2-1-teszt-3635?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9uoURGuI8zuYa851KO Wn 7gGqiURxzy7870x9gu3uGWKetMu1QedA1waAlQzEALw_wcB, die Tests zu Band 3 unter https://klett.hu/hallo-anna-3-1-teszt-3510?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9tEpMl8hJBBJ14nYZsw0BGckr-bsdtoL1oDdbvEbJ45UtoXDq7TmNYaAk1rEALw_wcB erreichbar.

Der Begriff Portfolio ist für den Schulbereich nicht eindeutig definiert. Als Portfolio werden unterschiedliche Sammlungen von Unterlagen bezeichnet (z. B. Arbeitsportfolios, Beurteilungsportfolios, Präsentationsportfolios), deren Kern Arbeitsergebnisse bilden, die von den Lernenden selbst reflektiert werden. Das bekannteste Sprachenportfolio ist das **Europäische Portfolio der Sprachen** (EPS). Zwischen 1998 und 2000 wurden in 15 europäischen Ländern (darunter auch in Österreich, in Deutschland, in der Schweiz und in Ungarn) Projekte zur Pilotierung aufgenommen. Jedes Land entwickelte eigenständige nationale Portfolios, die nicht nur dem GER, sondern auch dem jeweiligen Bildungssystem angepasst sind.⁸ EPS begleitet das Sprachenlernen über die ganze Schulzeit hinweg und darüber hinaus. Es bietet Portfolios für drei verschiedene Altersstufen: für Kinder, für Jugendliche und für Erwachsene. Die Portfolios beziehen sich auf die Niveaustufen des GER und bestehen aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Der Sprachenpass gibt eine Übersicht über die Sprachkenntnisse des/der Portfolioinhaber/in nach Kompetenzstufen. Die Sprachenbiografie enthält persönliche Angaben zum eigenen Fremdsprachenlernen und bietet Raster zur Selbstbeurteilung. Das Dossier ist eine „Schatzkiste“, in der selbst ausgewählte Lernergebnisse gesammelt werden.

Ungarn nahm zwischen 1998 und 2000 an der Pilotierung von EPS teil und entwickelte sein eigenständiges nationales Portfolio. Das Portfolio für Kinder heißt „Első európai nyelvtanulási naplóm“ (auf Deutsch: Mein erstes europäisches Sprachenportfolio; Darabos 2001). Das Projekt war aber in Ungarn nicht besonders erfolgreich. Diese Art der Evaluation schien damals noch zu modern zu sein und konnte sich schwer im alltäglichen Unterrichtsprozess etablieren.

Als Anregung bzw. Sensibilisierung für die Arbeit mit einem Sprachenportfolio im Frühbeginn stelle ich meinen Studierenden immer das *Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen*⁹ vor (Kinderportfolio; Widlok 2013 – siehe Abbildung 1 auf der nächsten Seite).

In Anlehnung an das Europäische Portfolio der Sprachen bietet das Kinderportfolio eine Einführung in die Portfolioarbeit. Es besteht aus drei Teilen. Die ersten zwei Kapitel erklären, wie und wann mit der Portfolioarbeit begonnen werden kann. Der anschließende Praxisteil bietet Arbeitsvorlagen auf

8 Hintergrundinformationen zur Entwicklung des EPS sind unter <https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2094&ID=3399&Menu=14&Item=1.3.2.1> („Sprachenpass“ – „Lernerpass“ – „Sprachenportfolio“: die Geschichte einer Idee) zu lesen.

9 Das Kinderportfolio ist kostenlos unter dem Link <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kef.html> herunterzuladen.

zwei Niveaustufen an: Die erste Variante spricht Kinder an, die keine oder wenig Schrift kennen. Sie enthält in erster Linie Bildimpulse. Die zweite Variante ermöglicht erste Zuordnungen von Schrift und Bild oder auch Schreibversuche. Der Praxisteil gliedert sich in drei Teile: „Das bin ich“, „Das kann ich“, „Geschafft!“. Die einzelnen Teile entsprechen den Teilen des EPS: „Das bin ich“ gilt als Sprachenpass, „Das kann ich“ widerspiegelt die Sprachbiografie und „Geschafft!“ ist als Dossier zu betrachten. Die Autorin (Widlok 2013: 5) betont bereits am Anfang, dass „Erläuterungen und Vorlagen in den Praxisteilen [...] an die Lerngruppe angepasst, geändert, ergänzt und stetig erweitert werden [können und sollen]“.



Abb. 1 QR-Code fürs Kinderportfolio

Zugleich bieten die neueren DaF-Lehrwerke Lehrenden und Lernenden ein abwechslungsreiches **Angebot an Evaluationsmöglichkeiten** in Form von Lektions- und/oder Modultests, Selbstevaluationsbögen sowie Portfolios. Selbstevaluationsbögen können auch Teile eines Portfolios bilden. Lektions- und/oder Modultests befinden sich meistens in den Lehrerhandreichungen, aber auch Lehr- und Übungsbücher bieten Tests mit Trainingscharakter an. Bögen zur Selbstevaluation sind überwiegend am Ende der Lektion / des Moduls im Übungsbuch zu finden. Auch die für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerke bieten Evaluationsmöglichkeiten in Form von Selbstevaluationsbögen sowie Portfolios. Als repräsentative Beispiele sollen an dieser Stelle (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die „Das habe ich gelernt“-Seiten von der Lehrwerkfamilie *Planetino* oder die „Mein Ich-Buch“-Seiten in der Lehrwerkreihe *Die Deutschprofis* genannt werden.

Die Ergebnisse meiner Unterrichtsbeobachtungen belegten, dass Rückfragen, Vergewisserungsfragen und spielerische Evaluationsformen wie bei-

spielsweise die Meinungslinie-,¹⁰ die Zielscheiben-,¹¹ die Ampelprisma-¹² oder eben die Ampelkarten-Technik¹³ (vgl. Sárvári 2021: 117 f.) zugleich im frühen Fremdsprachenunterricht einen festen Bestandteil von Auswertungsformen bilden (vgl. Sárvári 2016, 2017b).

4 Standards im Frühbeginn

Es wurde bereits erwähnt, dass der Sprachstand der Lernenden seit Erscheinung des GER (Europarat 2001) aufgrund der sechs Niveaustufen und der dazu gehörenden Standards beurteilt wird. Es wurde aber auch betont, dass die Standards des GER nicht für Kinder formuliert sind, da die im Referenzrahmen angegebenen Sprachhandlungen nicht kindgerecht sind. Deswegen unternahm ich in meiner Dissertation den Versuch, aufgrund der Ergebnisse meiner fachdidaktisch angelegten empirischen Forschung kindgemäße Standards für die Niveaustufe vor A1 zu formulieren.¹⁴ Aufgrund der Erkenntnisse meiner empirischen Forschung kristallisierten sich Deskriptoren heraus, die ich als mögliche Deskriptoren empfehle, um die Entwicklung der mündlichen Sprachrezeption und Sprachproduktion in L2 beim frühen Fremdsprachenlernen unter institutionellen Rahmenbedingungen zu beschreiben.

4.1 Ermittelte Deskriptoren zur mündlichen Sprachrezeption

Rückblickend bewährten sich fünf Deskriptoren zur mündlichen Sprachrezeption in L2:

- 1) Der/Die Lernende kann durch Handlung begleitete Unterrichtssprache der Lehrperson in L2 verstehen.

10 Bei der Meinungslinie geht es darum, unterschiedliche Pro- und Kontra-Positionen der Lernenden zu einer Fragestellung sichtbar zu machen.

11 Die Zielscheibe ist ein bildliches Evaluationsinstrument, mit dem Themenbereiche bzw. das Erreichen von (Teil)Lernzielen beurteilt werden können.

12 Das Ampelprisma ist ein dreifarbiges Prisma, bei dem die passende Farbe als Evaluation gedreht wird. Grün bedeutet, dass alles klar ist. Gelb steht für nicht ganz verständliche Lerninhalte und Rot heißt, dass die Lernenden Probleme mit dem Verstehen des neuen Stoffes haben.

13 Ähnlich wie das Ampelprisma funktioniert die Evaluation mit Ampelkarten, wobei die entsprechende Karte (Grün, Gelb oder Rot) als Feedback gewählt und gezeigt wird.

14 Die in diesem Kapitel dargestellte Forschung bildet einen Teil meiner Dissertation, die 2022 veröffentlicht wurde (Sárvári 2022).

- 2) Der/Die Lernende kann durch Handlung begleitete Instruktionen der Lehrperson in L2 (zur Bearbeitung eines Aufgabenblatts / zur Erstellung einer Bastelarbeit / zur Durchführung eines Spiels) verstehen.
- 3) Der/Die Lernende kann neue Wörter/Strukturen aus dem Situationszusammenhang verstehen.
- 4) Der/Die Lernende kann Gehörtes mithilfe von Mimik, Gestik, Situationszusammenhang und Bildern global verstehen.
- 5) Der/Die Lernende kann eine längere, zusammenhängende und durch Spielhandlungen begleitete Geschichte in ihren wesentlichen Teilen verstehen.

Bei der mündlichen Sprachrezeption in L2 im Frühbeginn finde ich am wichtigsten, dass Kinder die **durch Handlung begleitete Unterrichtssprache und Instruktionen** der Lehrperson in L2 verstehen. Instruktionen als Teile der Lehrersprache spielen beim Spracherwerb eine bedeutende Rolle. Meine Untersuchungen (Sárvári 2015b, 2019c, 2022) untermauern, dass die Kinder die zielsprachigen Instruktionen verfolgen können, wenn die Instruktionen phonologisch, lexikalisch, syntaktisch und pragmatisch bewusst und konsequent ans Register der Lernenden angepasst sind.

Auch die **nonverbale Kommunikation** (Gestik, Mimik, Körperhaltung), der **Situationszusammenhang** und die **Bilder** helfen den Kindern, das Gehörte global zu verstehen. Sie gelten als Begleiter, die das Verstehen erleichtern. Vor allem Kinder, die noch über einen geringen Wortschatz in L2 verfügen, erschließen mithilfe von Hör-Sehverstehen und ihrem Weltwissen die Bedeutung des Gesagten.

Das statistische Lernen hilft den Kindern Regelmäßigkeiten im Lautstrom zu erkennen, zu analysieren und als wiederkehrende Einheiten zu erfassen. Die mehrmalige Wiederholung ermöglicht die Herstellung eines situativ-ganzheitlichen Bezuges, der dem Kind als Basis für Bildung von Wahrnehmungs- und Bedeutungsmodellen dienen kann. Nachdem die Kinder den Lautfluss segmentiert haben, verwenden sie (ähnlich wie bei den Instruktionen) ihr Weltwissen, um die Bedeutung der neuen Wörter und Strukturen aus dem Situationszusammenhang zu erschließen. Kinder verstehen immer mehr als sie selbst produzieren. Deshalb wird in der Fachdidaktik ein Unterschied zwischen Verstehens- und Mitteilungswortschatz (Bohn 1999) bzw. Verstehens- und Mitteilungsgrammatik (Neuner 1995) festgelegt.

Beim L2-Früherwerb sind **authentische Texte** auch wichtige Inputquellen. Dem Alter entsprechen in erster Linie Märchen, kurze Geschichten, Reime und Kindergedichte sowie Kinderlieder als authentische Materialien, die

mündlich präsentiert werden. Beim Hörverstehen werden drei Stile unterschieden: globales, selektives und detailliertes Verstehen. Die Kinder sollen diese Texte überwiegend global (die wesentlichen Teile) verstehen. Das Verstehen wird durch Spielhandlungen unterstützt, die das Geschichtenerzählen begleiten.

DaF-Lehrwerke für Kinder enthalten wenige längere, zusammenhängende Texte, die zumeist synthetischen Charakter haben. Aber ich bin der Auffassung, dass authentische Sprachangebote im L2-Früherwerb von Anfang an einen festen Bestandteil des Unterrichts bilden sollen. Sie tragen nicht nur dazu bei, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, sondern sie vermitteln auch die Kultur des Zielsprachenlandes.

4.2 Ermittelte Deskriptoren zur mündlichen Sprachproduktion

Auf der Basis der vorliegenden didaktischen Schlussfolgerungen empfehle ich 15 Deskriptoren zur mündlichen Sprachproduktion in L2:

- 1) Der/Die Lernende kann Wortbedeutungen zuerst pantomimisch, später mit Ein- oder Zweiwortsätzen bzw. mit Chunks darstellen.
- 2) Der/Die Lernende kann die gelernten Wörter, Chunks und Strukturen korrekt aussprechen.
- 3) Der/Die Lernende kann neue Wörter im Chor korrekt nachsprechen.
- 4) Der/Die Lernende kann neue Wörter auch einzeln korrekt nachsprechen.
- 5) Der/Die Lernende kann neue Strukturen im Chor korrekt nachsprechen.
- 6) Der/Die Lernende kann neue Strukturen auch einzeln korrekt nachsprechen.
- 7) Der/Die Lernende kann einen (rhythmischen) Dialog im Chor nachsprechen.
- 8) Der/Die Lernende kann einen (rhythmischen) Dialog in Paaren nachsprechen.
- 9) Der/Die Lernende kann Bilder / Gegenstände zum Thema richtig benennen.
- 10) Der/Die Lernende kann sich an bekannten spielerischen Interaktionen aktiv beteiligen.
- 11) Der/Die Lernende kann ein Lied im Chor singen (und spielen / sich dazu bewegen).
- 12) Der/Die Lernende kann ein Lied in Paaren oder auch einzeln singen (und spielen / sich dazu bewegen).

- 13) Der/Die Lernende kann einen Reim im Chor korrekt aufsagen und durch passende Bewegungen begleiten.
- 14) Der/Die Lernende kann einen Reim in Paaren oder auch einzeln korrekt aufsagen und durch passende Bewegungen begleiten.
- 15) Der/Die Lernende kann über sich selbst mithilfe von einfachen Strukturen grundlegende Informationen geben.

Das **Nachsprechen** ist beim Spracherwerb von großer Bedeutung. **Lieder und Reime** sind authentische Texte, die sich als Input für den Spracherwerb im Frühbeginn sehr gut eignen. Für den Einsatz von Liedern spricht auch die Tatsache, dass die Kinder im Singen die fremden Laute leichter artikulieren können. Es muss aber angemerkt werden, dass einige Kinder nicht einmal in der Erstsprache gern (allein) singen. In den modernen DaF-Lehrwerken kommen aber immer häufiger Rap-Songs vor, die nicht nur die Aussprache schulen (z. B. Rhythmus, Wort- und Satzbetonung, Intonation, Pausen), sondern auch die Sprechangst (und Singangst) der Lernenden abbauen. Aus diesen Gründen spielen Nachsprechen, Singen und Reimen in den Deskriptoren in Bezug auf die Sprachproduktion in L2 eine zentrale Rolle.

Im Falle der mündlichen Sprachproduktion in L2 legen die Fremdsprachenlehrenden einen besonderen Wert auf das **Chorsprechen**. Chorsprechen ist meiner Ansicht nach eine gute Gelegenheit, Aussprache und Sprechen in L2 im frühen Fremdsprachenunterricht zu üben. Sogar schüchterne Kinder, die sonst nicht trauen würden, die Fremdsprache zu verwenden, nehmen an solchen Aktivitäten gerne teil, weil bei dieser Form der Sprachproduktion nicht die Einzelleistungen der Kinder im Mittelpunkt stehen. Es ist auch eine geeignete Möglichkeit, Kinder in der stillen Phase für die Fremdsprache zu gewinnen. Während der Unterrichtsbeobachtungen konnte ich zahlreiche Beispiele sehen, wie das Chorsprechen variiert werden kann: die Art des Sprechens (z. B. Lautstärke, Geschwindigkeit, Tonhöhe) wurde variiert oder die Kinder wurden für das Chorsprechen gruppiert (z. B. nach dem Geschlecht, nach der Geburtsjahreszeit, nach der Haar- oder Augenfarbe).

Dialoge und Interaktionen nehmen in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht auch im Frühbeginn eine zentrale Stellung ein. Am Anfang der Übungsphase erfolgt auch das Nachsprechen der Dialoge meistens im Chor. Meine Unterrichtsbeobachtungen bewiesen, dass schüchterne Kinder auch in den späteren Phasen der Übung die fremde Sprache lieber im Chor benutzen. Daher wurde diese Aktivität als Deskriptor angeben.

Spiele, Chunks, Bilder, Gegenstände, Pantomime sind unerlässliche Bestandteile des frühen Fremdsprachenlernens, mit deren Hilfe auch die

Sprachproduktion der Kinder in L2 beschrieben werden kann. Der spielerische Lernweg soll hervorgehoben werden, bei dem die Kinder die gelernten Wörter, Chunks und Strukturen situativ eingebettet, in spielerischen Interaktionen benutzen können. Dabei sollte die korrekte Aussprache in den Fokus der Entwicklung und Förderung gestellt werden. Die Lehrenden fanden am wichtigsten, dass Kinder die neuen Wörter korrekt nachsprechen. Es ist erfreulich, aber meine Forschungsergebnisse (Sárvári 2002a, 2002b, 2013) zeigen, dass Phonetik in Ungarn oft als Stiefkind des DaF-Unterrichts behandelt wird.

Zur Sprachproduktion zählen als erwartete Minimumstandards auch das korrekte Aufsagen von Reimen und Angabe von grundlegenden Informationen über sich selbst. Bei der mündlichen Sprachproduktion im Frühbeginn werden auch **Ein- und Zweiwortsätze** als völlig korrekte und angemessene Reaktionen angenommen.

5 Resümee

Frühes Fremdsprachenlernen ist ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts, dessen Erforschung zurzeit auch in Ungarn noch ein Desiderat ist, obwohl es einen möglichen Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit bietet. Im vorliegenden Beitrag wurde aufgrund der besonderen Merkmale des Frühbeginns untersucht, welche Evaluationsformen bei Kindern relevant und empfehlenswert sind. Im frühen Fremdsprachenunterricht ist auch die Entwicklung und Förderung der kommunikativen Kompetenz das Hauptziel, aber im Frühbeginn steht das Mündliche im Fokus. Deswegen soll auch bei der Evaluation Wert darauf gelegt werden, dass die mündliche Sprachrezeption bzw. Sprachproduktion der Kinder beobachtet, dokumentiert und beurteilt wird.

Aus den Besonderheiten des kindlichen Lernens ergibt sich, dass der Lernstand und die Lernfortschritte der Kinder weitgehend im Kontext der Lernprozesse betrachtet werden sollten. Im Frühbeginn soll die formative (kontinuierliche) Evaluation bevorzugt werden. Es ist auch bei dieser Zielgruppe von großer Bedeutung, dass neben der Fremdevaluation auch die Selbstevaluation ermöglicht wird. Dazu dienen die Selbstevaluationsbögen und Portfolioseiten von DaF-Lehrwerken.

Die im GER angegebenen Skalen sind nicht kindgerecht formuliert. Frühes Fremdsprachenlernen braucht eigenständige Standards. Im Beitrag wurde mein Vorschlag dargestellt, den ich aufgrund der Erkenntnisse meiner fremd-

sprachendidaktisch angelegten empirischen Forschung als mögliche Deskriptoren empfehle, um die Entwicklung der mündlichen Sprachrezeption und Sprachproduktion in L2 beim frühen Fremdsprachenlernen unter institutionellen Rahmenbedingungen zu beschreiben.

Wie das auch meine empirische Forschung bewies, etablierte sich das frühe Fremdsprachenlernen auch in Ungarn. Es hat sich auch eindeutig herausgestellt, dass es immer mehr Schulen gibt, die mit dem Lernen der ersten Fremdsprache sogar in der ersten Klasse der Grundschule beginnen, sodass das Phänomen nicht mehr als sporadisch betrachtet werden kann. Deshalb plädiere ich dafür, dass für diese Zielgruppe eigenständige Zielsetzungen formuliert werden, die die sprachlichen und altersspezifischen Eigenarten der Kinder berücksichtigen.

In Zukunft wäre es wünschenswert, die für diese Zielgruppe geeigneten Deskriptoren als Minimalstandards in curriculare Dokumente aufzunehmen, um den Fremdsprachenlehrenden bzw. den Expert:innen der Aus- und Fortbildungsinstituten einen Rahmen für das kindgemäße Fremdsprachenangebot zu geben.

Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Georg / Bolton, Sibylle (1999): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstest und Sprachstandsprüfungen (Fernstudieneinheit 7). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Behr, Ursula / Kierepka, Adelheid (2004): Zur Einschätzung von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht der Thüringer Grundschulen. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 111–117.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit (Fernstudieneinheit 22). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Bolton, Sibylle (2000): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe (Fernstudieneinheit 10). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2008): Wie Kinder sprechen lernen? Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 3., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich (Fernstudieneinheit 25). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Darabos Zsuzsánna (2001): Első európai nyelvtanulási naplóm. Budapest: Nodus.

- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (=Deutsch lehren lernen 6). Stuttgart: Klett.
- Europäische Kommission (2013): Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR). Online unter der URL:
http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf (25.08.2022).
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin (2017): Testen, Prüfen, Evaluieren (=Deutsch lehren lernen 7). Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozess erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder (=Deutsch lehren lernen 8). München: Klett-Langenscheidt.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020). Online unter der URL:
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (25.08.2022).
- Neuner, Gerhard (1995): Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts (=Tübinger Beiträge zur Linguistik 404). Tübingen: Narr. S. 147–166.
- Remmert, Imogen (2003): Rituale im Fremdsprachenfrühbeginn – Inseln des Vertrauten. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. S. 5–8.
- Sárvári, Tünde (2002a): Ein Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts. Status der Phonetik im DaF-Unterricht in Ungarn. In: Forgács, Erzsébet (Hrsg.): Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts. Szeged: Grimm. S. 272–279.
- Sárvári, Tünde (2002b): Möglichkeiten für die Integration der Phonetik im DaF-Unterricht. Beispiele aus dem Grundschulbereich. In: Deutschunterricht für Ungarn 1–2, S. 76–87.
- Sárvári, Tünde (2013): Zwei Fliegen mit einer Kappe – Überlegungen zur Rolle der Ausspracheschulung im frühen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 30, S. 9–16.

- Sárvári, Tünde (2014): Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 89–102.
- Sárvári, Tünde (2015a): „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 (2015b): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 121–134.
- Sárvári, Tünde (2016): Hogyan segíthetnek a játékos tevékenységek a korai német mint idegennyelv-oktatás nyelvi eredményeinek feltárásában? In: Módszertani Közlemények 3, S. 1–10.
- Sárvári, Tünde (2017a): A „tapintatos tesztelés” lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Szabóné Papp Judit (Hrsg.): Alkalmazott nyelvészeti közlemények. Interdiszciplináris tanulmányok X (2). Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. S. 88–103.
- Sárvári, Tünde (2017b): Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Karlovitz János Tibor (Hrsg.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szak módszertanok köréből. Komárno: International Research Institute. S. 327–334.
- Sárvári, Tünde (2019a): Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorai német mint idegennyelv-elsajátításban. In: Karlovitz János Tibor / Torgyik Judit (Hrsg.): Szak módszertani és más emberközpontú tanulmányok. Komárno: International Research Institute. S. 125–132.
- Sárvári, Tünde (2019b): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 2, S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2019c): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 79–102.
- 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 Sprach-

- fähigkeit 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 Leitfaden der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2022): Frühbeginn im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schlak, Torsten (2010): Frühbeginn / frühes Fremdsprachenlernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S. 95.
- Schlüter, Norbert (2004): Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Englischunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 119–125.
- Widlok, Beate (2013). Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen. Online unter der URL:
<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kef.html> (25.08.2022).
- Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi / Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Analysierte Lehrwerke

- Kopp Gabriele / Büttner, Siegfried (2009): Planetino 1. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Swerlowa, Olga (2016): Die Deutschprofis A1. Übungsbuch. Stuttgart: Klett.
- Swerlowa, Olga / Gyuris, Edit / Sárvári, Tünde (2014): Hallo Anna 1. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015): Hallo Anna 2. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015): Hallo Anna 3. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Budapest: Klett.

Internetquellen

- „Sprachenpass“ – „Lernerpass“ – „Sprachenportfolio“: die Geschichte einer Idee. URL:
<https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2094&ID=3399&Menu=14&Item=1.3.2.1.1> (25.08.2022).
- Prüfungsbeschreibung von Fit in Deutsch A1 vom Goethe Institut. URL:
<https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzfit1.html> (25.08.2022).

Prüfungsbeschreibung von ÖSD KID 1 vom Österreich Institut. URL:

<https://www.osd.at/die-pruefungen/osd-pruefungen/oesd-kid-a1/> (25.08.2022).

Tests zum Lehrwerk „*Hallo Anna 2*“. URL:

https://klett.hu/hallo-anna-2-1-teszt-3635?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9uoURGuI8zuYa851KOWn7gGqiURxzy7870x9gu3uGWKetMu1QedA1waAlQzEALw_wcB (25.08.2022).

Tests zum Lehrwerk „*Hallo Anna 3*“. URL:

https://klett.hu/hallo-anna-3-1-teszt-3510?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9tEpMl8hJBBJ14nYZsw0BGckr-bsdtoL1oDdbvEbj45UtoXDq7TmNYaAk1rEALw_wcB (25.08.2022).