

MAGDALENA OLPIŃSKA-SZKIEŁKO

Uniwersytet Warszawski
m.olpinska@uw.edu.pl

Der *frühe* Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine „neue“ Didaktik

Early language teaching has to change –
arguments for introducing “new” didactics

ABSTRACT. The objective of the article is to present some valid arguments for a “new” didactics of early foreign language teaching. The foreign language teaching in Poland has become an obligatory part of the curriculum in kindergartens and pre-schools (for 5 years-olds), and from the beginning of Sept. 2017 it will also concern all 3 and 4 years old children in pre-school education. Didactic principles and materials for teaching foreign languages that are applied in kindergartens are designed mainly for grade 1-3 of the primary school and cannot be automatically adopted for the earlier educational stages. The didactic process must be founded on linguistic and glottodidactic study of natural language acquisition, bilingualism and bilingual education. In the article some most important differences between the language learning process in the primary school and kindergarten are discussed and conclusions for the shaping of the language teaching and learning situation in pre-schools are drawn. In the last part some selected examples of the “new” teaching forms and activities will be presented.

KEYWORDS: early foreign language learning; language sensitivity period; natural language learning situation; integrative learning; pre-school education; kindergarten; teaching materials.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Das Ziel des folgenden Beitrags ist es, überzeugende Argumente für eine „neue“, linguistisch und glottodidaktisch fundierte Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts vorzubringen. Damit die Anknüpfung an das

unvergessliche Pamphlet Wilhelm Viëtors aus dem Jahre 1882 nicht als eine Anmaßung meinerseits missverstanden wird, fange ich mit einer Rechtfertigung an.

Mit dem frühen Fremdsprachenunterricht meine ich den **vorschulischen Sprachunterricht**, der mit dem Beginn des laufenden Schuljahres in Polen zum obligatorischen Bestandteil des Curriculums in den Kindergärten und Vorschulklassen in Grundschulen wurde. Dies bedeutet, dass alle 5-jährigen Kinder in Polen eine Fremdsprache lernen müssen, und ab dem 1. September 2017 – ebenso alle 3- und 4-Jährigen, die den Kindergarten besuchen. Die bisherigen Erfahrungen mit dem vorschulischen Fremd- oder Zweitsprachenlernen stammen entweder aus bilingualen Programmen oder aus den punktuellen Versuchen, Sprachkurse als zusätzliches, freiwilliges Lernangebot für Kinder zu organisieren, sei es in Kindergärten oder privaten Sprachschulen. Die Erkenntnisse aus bilingualen Programmen – obwohl sie bestimmt wertvolle Hinweise liefern können, wie ein reiches Sprachlernumfeld (*rich language learning environment* – vgl. *rich learning environment*, Vollmer 2005: 48; Bach 2005: 11; Olpińska 2008: 199) im Kindergarten gestaltet werden sollte – lassen sich aus offensichtlichen Gründen, die hier nicht näher erklärt zu werden brauchen, nicht direkt auf den allgemeinen vorschulischen Fremdsprachenunterricht projizieren (erwähnt sei nur exemplarisch das unvergleichliche Ausmaß an Kontakt zur Zweitsprache). Aber auch die bisherigen Einsichten der frühen Fremdsprachendidaktik, die sich vor allem auf die Primarstufe, also auf die ersten Grundschuljahre konzentrierte, scheinen unzureichend zu sein. Meiner Meinung nach, und das möchte ich mit Nachdruck unterstreichen, lassen sich die Grundsätze der frühen schulischen Fremdsprachendidaktik und -methodik nicht einfach auf die vorangehende Stufe übertragen, indem man sie an das weniger fortgeschrittene Entwicklungsniveau der Kindergartenkinder im Vergleich zu Grundschulkindern durch die Reduzierung der Lerninhalte, die Auswahl von „einfacheren“ Methoden und Lerntechniken (vor allem durch mehr Wiederholungen und mehr muttersprachliche Unterrichtsbegleitung) anpasst. Es ist eine durchaus falsche Annahme, dass die Anforderungen an jüngere Kinder, was das Sprachenlernen angeht, im Vergleich zu älteren Kindern zurückgestellt oder vermindert werden sollten. Im Vorschulalter befinden sich die Kinder noch in der Phase, die für den Erwerb von Sprachen besonders begünstigt ist. In der sog. „sensitiven Periode“, in der die Muttersprache intensiv erworben wird, können sich auch weitere Sprachen sehr gut entwickeln (vgl. Wode 2000, 2004, 2014) und unter bestimmten Bedingungen sogar schneller und effektiver als im späteren Alter erworben werden (vgl. Lang 2014). Wir brauchen also eine „neue“ Didaktik, die den Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Spracherwerbsprozesses gerecht wird. Daher der Titel meines Beitrags.

Im weiteren Teil meiner Ausführungen versuche ich, grundlegende Unterschiede zwischen dem vorschulischen und schulischen Fremdsprachenlernen aufzuzeigen und Schlussfolgerungen für die Methodik zu ziehen. Danach versuche ich an einigen praktischen Beispielen die Realisierungsmöglichkeiten von den „neuen“ didaktischen Grundsätzen zu überprüfen.

2. FÖRDERUNG DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG IM KINDERGARTEN

An der Grenze vom Kindergarten und der Grundschule erreichen die meisten Kinder die sog. „schulische Reife“, den kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen und auch sprachlichen Entwicklungsstand, der es ihnen ermöglicht, den Anforderungen der Schule zu genügen. Dies hat zweierlei Konsequenzen für den Vorschulunterricht. Zum einen können im Kindergarten nicht dieselben Lern- und Lehrtechniken sowie Übungsformen wie in der Schule eingesetzt werden, weil sie die Vorschüler möglicherweise überfordern würden (zum Beispiel: Schreibübungen). Zum anderen bereitet der Kindergarten die Kinder intensiv auf die Schule vor – es werden beispielsweise graphomotorische Fähigkeiten als Vorbereitung auf das Schreibenlernen entwickelt. Kognitive Entwicklung wird gefördert (z.B. problemlösendes Denken oder mathematische Begriffe wie Formen und Zahlen), das Weltwissen der Kinder wird erweitert, indem immer komplexere und anspruchsvollere Themenbereiche, von den Jahreszeitenwechseln oder Lebensbedingungen verschiedener Tiere bis zum Solarsystem, besprochen werden (vgl. Dziejowska / Kowalska 2013; Boboryk / Krzywicka 2008; Zgondek / Kołodziej 2008), wobei die natürliche Neugierde der Kinder und ihre unersättliche „Lust am Lernen“ ausgenutzt werden. Und auch an der Entwicklung der Sprache wird intensiv gearbeitet – z.B. an der Form der Aussage, an den angemessenen Anrede- und Höflichkeitsformen, an der Entwicklung des Wortschatzes. Die gezielte Förderung der Wortschatzentwicklung im Kindergarten ist besonders wichtig, denn Kinder mit umfangreicherem Wortschatz werden später – etwa in der Mitte der Grundschule – bessere Leser, weil sie besser verstehen können, was sie lesen (vgl. Blewitt 2015: 117). Bemerkenswert ist allerdings, dass obwohl an der Sprache intensiv gearbeitet wird, dennoch auf jegliche grammatische Analyse verzichtet wird.

Der Lernprozess im Kindergarten wird nach den grundlegenden Prinzipien der Vorschuldidaktik gestaltet, die im Folgenden nur kurz angesprochen und nicht näher beschrieben werden sollen (mehr dazu siehe Olpińska 2013):

- Lernen durch Handeln und Spielen, mit allen Sinnen und dem ganzen Körper, durch eigene Aktivität und Kreativität;
- Verbindung vom sprachlichen und nichtsprachlichem Handeln (integriertes Lernen, kontext- und situationseingebettetes Lernen).
- Verzicht auf abstrakte Lerngegenstände zugunsten der Inhalte, die einen direkten Bezug auf die kindliche Umwelt und Erfahrung haben (konkretes Lernen);
- Vermeidung von Monotonie, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung.

3. IMPLIKATIONEN FÜR DEN FREMD-(ZWEIT-)SPRACHENUNTERRICHT IM VORSCHULALTER

Da der Fremd-(Zweit-)Sprachenunterricht nicht in Isolation, sondern in Integration mit dem gesamten kindlichen Lernen verlaufen sollte, bedeutet es vor allem und unumstritten, dass der vorschulische Sprachenunterricht dieselben Prinzipien befolgen muss wie der allgemeine, muttersprachliche Unterricht.

Auf den ersten Blick scheint es in diesem Punkt keine Kontroversen, sondern eine weitgehende Übereinstimmung zu geben. Jedoch wenn man ein wenig in die Tiefe zu gehen versucht, dann beginnt sich ein völlig anderes Bild zu formen. Sowohl aus der Analyse von didaktischen Materialien für den frühen Fremdsprachenunterricht (vor allem von Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache, vgl. Olpińska 2015a) als auch aus der Lektüre der Fachliteratur ergibt sich eindeutig, dass es im frühen Fremdsprachenunterricht hauptsächlich darum geht, den Kindern ein bestimmtes Pensum an fremdsprachlichen Wörtern und (grammatischen) Strukturen einzuprägen. Unabhängig davon, von welchen Materialien oder Lerntechniken die Rede ist – seien es Bewegungsspiele oder Drama, Theater, Basteln oder Malen (vgl. Czubała 2009; Witkowska 2009; Bytner 2009; Deleżyńska 2009; Dobija 2009) – kommt es immer auf das gleiche an: auf Wörter und Strukturen. Hier ein paar ausgewählte Belege (Übersetzung und Unterstreichungen MOS):

- *„Rymowanki na lekcjach języka angielskiego to bardzo cenny element nauki. Przyczyniają się one do szybszego zapamiętywania i przyswajania nowego materiału, a zwłaszcza **słów**ek”* (Witkowska 2009a: 97) [*„Reime sind ein sehr wertvolles Element des Englischunterrichts. Sie tragen zum schnelleren Behalten und zum Erwerb des neuen Lernstoffes, insbesondere der **Wörter** bei”*].
- *„Dzieci lubią poznawać nowe **wierszyki, wyliczanki i piosenki** [...] Dzięki temu **łatwiej zapamiętuje się słowa**, a ich nauka jest przyjemnością”*

(Paplińska 2009: 103) [„Die Kinder mögen neue **Reime, Aufzählreime und Lieder** [...] Dank ihnen werden **Wörter leichter memoriert** und das Lernen macht Spaß“].

- „*Dzieci uwielbiają bajki i baśnie [...] lubią wiele razy słuchać tych samych opowieści, co przy nauce języka jest pożyteczne zwłaszcza przy utrwalaniu słownictwa*“ (Paplińska 2009: 104) [„Die Kinder lieben **Märchen** [...] sie mögen es, die gleichen Geschichten mehrmals zu hören, was beim Fremdsprachenlernen, insbesondere bei der **Wortschatzfestigung**, günstig ist“].
- „*Dobór piosenki nie powinien zależeć tylko od wieku i poziomu językowego uczniów. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę także cel, jaki piosenka ma spełnić: powtórzenie słownictwa, użycie idiomów, przyspieszenie tempa lekcji lub też powtórzenie gramatyki*“ (Pradela 2003: 37; zu „Liedern/ /Reime und Grammatik“ vgl. auch Steczuk 2003; Witkowska 2009b) [„Die Liederauswahl sollte nicht nur vom Alter und Sprachniveau der Schüler abhängig sein. Der Lehrer müsste ebenfalls überlegen, welchem Zweck das **Lied** dienen sollte: **der Wiederholung des Wortschatzes, dem Gebrauch von Idiomem**, der Beschleunigung des Unterrichtstempos oder **Wiederholung der Grammatik**“].

So eine Einstellung trägt den phänomenalen Sprachlernfähigkeiten (vgl. Wode 2000, 2004, 2014) von Kindern in der sensitiven Periode in keiner Weise und in keinem Ausmaß Rechnung (vgl. Olpińska 2015b). Ich plädiere daher für eine neue Didaktik, die sich andere Ziele setzt. Ich bin fest davon überzeugt, dass der frühe Sprachunterricht eine Begegnung der Kinder mit der Zweitsprache als integralem Bestandteil ihrer Entwicklung sein sollte. Die Zweitsprache sollte für die Kinder ein weiterer (neben der Muttersprache) „Schlüssel“ zur Erkundung der Welt sein und ein Vehikel für die Entwicklung und Förderung ihrer Fantasie, Kreativität und Expression – dies ist nicht (nur) sprachlich gemeint. Ich stimme dafür, dass man den Kindern keine Wörter und Strukturen einzuprägen versucht, und ihnen auch keine Wörter- und Strukturen-Kenntnisse abverlangt; dass man ihnen überhaupt keine „grundlegende Kommunikation in der Fremdsprache“ beibringt (Pamuła-Behrens 2015: 12: „*Nauczmy dzieci w przedszkolu podstawowej komunikacji w języku obcym [...]*“). Ich setze mich dafür, dass man den Kindern erlaubt, in die Zweitsprache einzutauchen, ohne jeglichen Druck und Zwang, etwas Bestimmtes lernen zu müssen. Anstatt Wörter und Strukturen zu üben und zu memorieren, sollten die Kinder Geschichten in der Zweitsprache erleben und dabei neue und interessante Sachen erfahren und vielleicht ganz „unerwartet“ auch etwas Neues lernen. Damit das möglich wäre, müsste die zweitsprachliche Lernsituation, unabhängig von dem Ausmaß und der Intensität des Kontaktes zur Zweitsprache, natürlich sein, d.h. weit-

gehend den Bedingungen entsprechen, in denen auch das muttersprachliche Lernen stattfindet. Die natürliche Lernsituation weist u.a. folgende Merkmale auf:

- Für den Gebrauch von sprachlichen Äußerungen gibt es immer einen klaren situativen und kommunikativen Kontext;
- Die Äußerungen dienen nicht der Präsentation von bestimmten sprachlichen Strukturen, sondern der Verständigung – sie sind authentisch und erfüllen die Funktion von Kommunikationsmitteln;
- Die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ist immer mit der Entwicklung anderer kindlicher Fähigkeiten eng verbunden – kognitiver, emotionaler, sozialer und physisch-motorischer;
- Ein integraler Bestandteil der sprachlichen Entwicklung der Kinder ist die Erfahrung und das Verständnis ihrer Umwelt.

Die Schaffung von so einer natürlichen Lernsituation bildet eine unentbehrliche Voraussetzung für die Gestaltung eines reichen Sprachlernumfeldes. Dabei können, wie oben erwähnt, Erfahrungen aus bilingualen Programmen effektiv genutzt werden, sowie – sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene – Forschungsergebnisse im Rahmen des narrativen Ansatzes als einem in der didaktischen Fachliteratur seit langem bekannten und etablierten methodischen Verfahren im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe (Hinweise zur Literatur in der englischen Sprache finden sich z.B. bei Bąk 2009, in der deutschen Sprache – bei Gładysz 2009).

4. BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Im letzten Teil meiner Ausführungen sollten ein paar ausgewählte praktische Beispiele präsentiert werden, wie das zweitsprachliche Lernen mit dem muttersprachlichen Lernen sowie mit der kindlichen kognitiven, künstlerischen, musikalischen und körperlichen Entwicklung integriert werden könnte.

Das sprachliche Material umfasst 4 Geschichten, erzählt in Prosa (ein Hörspiel) und als Lieder (3):

Beispiel 1 – „Der Buchstaben-Dschungel“ von Ursula Poznanski; Integration von der sprachlichen Aktivität (hauptsächlich Hörverstehen) mit der körperlichen Bewegung, den kognitiven Fähigkeiten (Erkennen und richtiges Aneinanderreihen von Buchstaben) und manuellen Fähigkeiten (Ausschneiden, Aufkleben, Ausmalen).

Die Geschichte handelt von einem großen Sturm, infolge dessen sehr viele Tiere im Dschungel ihre Buchstaben verlieren (z.B. aus einem Tiger wird

ein Iger und aus einer Fledermaus – eine *Lederm Maus*) und sich deswegen ganz miserabel fühlen. Ein kleiner Affe und ein Papagei machen sich auf den Weg, den Tieren ihre verlorenen Buchstaben zurückzugeben und sie auf diese Weise zu retten. Die Kinder begegnen der Geschichte ohne muttersprachliche „Vorentlastung“, damit ihnen der Spaß an dem Unerwarteten und Unbekannten nicht genommen wird. Ganz im Gegensatz zu einer weit verbreiteten didaktischen Einstellung, dass die Kinder eine Einführung und Erklärung in der Muttersprache brauchen, die folgende Aussage illustriert: *„W czasie przedstawienia dzieci mają okazję do zupełnego ‘zanurzenia się’ w języku angielskim, ponieważ przedstawienie jest odgrywane w całości po angielsku. Jednak aby nie czuły się zagubione, poprzedzamy je wstępem w języku polskim. Mówimy w nim [między innymi] o tym, jakie gesty będą mogły wykonywać w czasie bajek i piosenek [...]”* (Witkowska 2009: 100; vgl. dazu auch Dyson / Michałowski 2012) [„Während der Vorstellung haben die Kinder die Gelegenheit, völlig in die englische Sprache ‘einzutauchen’, denn die Vorstellung wird ausschließlich auf Englisch gegeben. Damit sich die Kinder jedoch nicht verunsichert fühlen, bieten wir eine Einführung in der polnischen Sprache an. Wir erzählen [unter anderem] darüber, welche Gesten die Kinder während der Vorstellung machen können [...]“].

Die Geschichte ist am besten für 5-jährige Kinder geeignet, denn die meisten haben in diesem Alter schon Druckbuchstaben-Kenntnisse, die sie zur Bewältigung der mit dem Hörspiel verbundenen Aufgabe brauchen. Die Aufgabe beruht darauf, die Geschichte als Collage aus Bildern und Wörtern wiederzugeben. Als Einführung kann die Besprechung von dem Thema „Tiere im Dschungel“ oder „Das Leben im Dschungel“ (vgl. Zgondek / Kołodziej 2007: 60 f.) in der Muttersprache dienen. Die Geschichte sollte aber nicht durch die Muttersprache erschlossen werden. Die Aufnahme wird mehrmals gestoppt (nach jeder neuen Begegnung mit einem Tier oder öfter), dabei können zusätzliche Fragen gestellt werden (z.B. ein Iger, was kann das sein, was für ein Tier könnte es sein, kannst du hier einen Iger entdecken? welcher Buchstabe fehlt denn? usw.). Die Kinder bewegen sich frei im Raum, z.B. sie versammelten sich spontan an den Lautsprechern während des Hörens und gingen dann in den Pausen an ihre Plätze, um die Bilder auszuwählen, auszuschneiden, aufzukleben und auszumalen.

Beispiel 2 – „Regentropfen“ von Volker Rosin; Integration von der sprachlichen Aktivität (Hörverstehen, evtl. Aussprache) mit der kognitiven Entwicklung (die Unterscheidung und Graduierung von *leise* und *laut*; vgl. Unterstreichungen im Liedtext, MOS) und der musikalischen Entwicklung (der Einsatz von Musikinstrumenten, wie Trommeln, Rasseln, Xylophonen; Begriffe *piano* – *forte*):

Regentropfen klopfen **ganz leise** auf mein Dach
 Regentropfen klopfen, man hört es nur **ganz schwach**
 Regentropfen klopfen **ganz leise** auf mein Dach
 Regentropfen klopfen, **tap tap tap**
 Regentropfen klopfen **schon lauter**, hört mal her
 Regentropfen klopfen, er werden **immer mehr**
 Regentropfen klopfen **schon lauter**, hört mal her
 Regentropfen klopfen, **schwer, schwer, schwer**
 Regentropfen klopfen, **es prasselt ohne Ruh**
 Regentropfen klopfen, ich hör den Stürmen zu
 Regentropfen klopfen, **es prasselt ohne Ruh**
 Regentropfen klopfen, **puh puh puh**
 Regentropfen klopfen, **es stürmt und blitzt und kracht**
 Regentropfen klopfen, wer hat den Sturm gebracht?
 Regentropfen klopfen, **es stürmt und blitzt und kracht**
 Regentropfen klopfen, **zack zack zack**
 Regentropfen klopfen, **der Sturm hat sich gelegt**
 Regentropfen klopfen, **von fern es noch mal bebt**
 Regentropfen klopfen, **der Sturm hat sich gelegt**
 Und Sonnenstrahlen strahlen wieder auf die ganze Welt

Als Einführung in der Muttersprache kann die Besprechung von Themen „Regen ist Wasser, Wasser ist Leben“, „Das (Herbst-/Frühlings-)Wetter“, „Das (Sommer)Gewitter“, „Wie entsteht Regen“ usw. dienen (vgl. Dziejowska / Kowalska 2013; Boboryk / Krzywicka 2008; Zgondek / Kołodziej 2008), zusätzlich z.B. das Lied „Myszka szła po wodę“ von Kazimiera Iłakowiczówna oder die Geschichte „Kropelki na start“ von Ludwik Górski. Wenn den Kindern das Lied gefällt, können sie auch mitsingen – in dem Fall wird die deutsche Aussprache geübt. Und vielleicht achten die Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben bewusst darauf, dass es ganz viele verschiedene Arten von Regen gibt.

Beispiel 3 – „Ich male heute einen Baum“ von Lore Kleikamp und Detlev Jöcker; Integration von der sprachlichen Aktivität (Hörverstehen und evtl. Singen/Aussprache) mit der künstlerischen Tätigkeit (Zeichnen oder Malen; alle gezeichneten Elemente wurden im Liedtext unterstrichen, MOS). Als Einführung in der Muttersprache dient z.B. die Besprechung des Themas „W sadzie“ (Dziejowska / Kowalska 2013: 68-69).

Ich male heute **einen Baum**
 Mit meiner Zauberkreide.
 Er ist ganz **groß und dick und grün**,
 gibt Schatten für uns beide.

Der Baum hat **Kirschen, dunkelrot**,
sie lachen durch die Blätter.
Die **Sonne hoch am Himmel steht**,
denn es ist Sommerwetter.
Ein **Vogel fliegt zu seinem Nest**.
Er will zu **seinen Kleinen**.
Ich male ihn **mit Kopf und Schwanz**,
mit **Flügeln und zwei Beinen**.
Ich selbst bin auch auf meinem Bild,
ganz oben **auf der Leiter**.
Du stehst und hältst die Leiter fest,
sonst traue ich mich nicht weiter.
Jetzt schließ ich meine Augen zu,
die Hände sind nun leer.
Ich schau mein Bild noch einmal an.
Ja, es gefällt mir sehr.

Beispiel 4 – „Das Pinguin-Lied“ von Fredrik Vahle; Integration von der sprachlichen Aktivität mit der körperlichen Bewegung (Bewegungsspiel, Tanz, Pantomime; im Liedtext wurden Elemente unterstrichen, die die Kinder mit ihren körperlichen Bewegungen darstellen, MOS). Als Einführung in der Muttersprache dient z.B. die Besprechung des Themas „Na biegunach“ (Dziejowska / Kowalska 2013: 46-47).

Ein kleiner Pinguin
steht einsam auf dem Eis
Pitsch, patsch Pinguin
jetzt **läuft er schon im Kreis**.
Und **der Nordwind weht** (Lehrer)
übers weite Meer.
Pitsch, patsch Pinguin
da **friert er aber sehr**.
Und er **sucht sich einen**
andern Pinguin.
Pitsch, patsch Pinguin
sie kitzeln sich am Kinn.
Zwei kleine Pinguine
laufen übers Eis.
Pitsch, patsch Pinguin
sie watscheln schon im Kreis.
Und der Nordwind weht....
(weiter: vier kleine Pinguine, acht kleine Pinguine usw. je nach der Größe der Gruppe)
Horch, wer **brummt** denn da,

das muss **ein Eisbär** sein (ein weiteres Kind/Lehrer)
und sie **ducken sich**
und **machen sich ganz klein**.
Und **der Eisbär tappt**
schon heran, o Schreck.
Pitsch, patsch Pinguin
da **watscheln alle weg**.

LITERATURVERSZEICHNIS

- Bach, G. 2005. Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 9-22.
- Bąk, A. 2009. Zastosowanie metody projektów jako działania wspomagającego długotrwałe motywowanie uczniów. In: *Języki Obce w Szkole 1*, 131-135.
- Blewitt, P. 2015. Growing vocabulary in the context of shared book reading. In: Kümmerling-Meibauer, B. / Meibauer, J. / Nachtigäller, K. / Rohlfing, K.J. *Learning from Picturebooks. Perspectives from child development and literacy studies*. London / New York: Routledge, 117-136.
- Boboryk, A. / Krzywicka, M. (red.). 2008. *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka*. Pięciolatki. Warszawa: Nowa Era.
- Bytner, J. 2009. Język niemiecki w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej. In: *Języki Obce w Szkole 4*, 109-115.
- Czubała, K. 2009. Świat jest wielki, a dzieci małe... Kilka słów o wczesnoszkolnym uczeniu języka niemieckiego. In: *Języki Obce w Szkole 5*, 110-115.
- Deleżyńska, K. 2009. Rola gier i zabaw w nauczaniu małych dzieci. In: *Języki Obce w Szkole 5*, 103-109.
- Dobija, E. 2009. Autorskie pomysły, czyli jak uczyć języka obcego, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem. In: *Języki Obce w Szkole 3*, 110-115.
- Dyson, L., Michałowski, B. 2012. *Our Discovery Island. Teachers' Book*. Warszawa: Pearson Central Europe.
- Dziejowska, J. / Kowalska, K. 2013. *Wielka księga Tropicieli. Roczne przygotowanie przedszkolne*. Warszawa: WSiP.
- Gładysz, J. 2009. Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych. In: *Języki Obce w Szkole 1*, 18-21.
- Kotula, K. 1996. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych na lekcjach języka niemieckiego. In: *Języki Obce w Szkole 4* (200), 338-340.
- Lang, E. 2014. Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV. In: Dakowska, M. / Olpińska, M. (Hrsg.). *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Studia Naukowe IKL@ 22, <https://portal.uw.edu.pl/web/snika/tomy-serii>, 47-67.
- Olpińska, M. 2008. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja (zugänglich auch unter: <https://portal.uw.edu.pl/web/snika/tomy-serii>).

- Olpińska, M. 2013. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Studia Naukowe IKL@ 9, <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>.
- Olpińska, M. 2015a. Teaching materials for English in the primary education – also for the pre-school education? In: *Glottodidactica* XLII/2, 61-72.
- Olpińska, M. 2015b. Lingwistyczne podstawy uczenia języków obcych na etapie przedszkolnym. In: *Linguodidactica*, XIX, 199-212.
- Pamuła-Behrens, M. 2015. Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dzieci. In: *Języki Obce w Szkole* 1, 8-12.
- Paplińska, A. 2009. Uczyć i cieszyć nauką od najmłodszych lat. In: *Języki Obce w Szkole*, 2, 103-108.
- Pradela, J. 2003. „Śpiewać każdy może” – rola piosenek w nauczaniu języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole*, 4, 35-38.
- Steczuk, H. 2003. Bawmy się po angielsku – Nauczmy uczniów się uczyć. In: *Języki Obce w Szkole*, 4, 85-88.
- Vollmer, H. J. 2005. Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 47-70.
- Witkowska, A. 2009. Teatrzyk – skuteczna forma nauczania dzieci języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole*, 2, 99-102.
- Witkowska, I. 2009a. Wykorzystanie rymowanek na lekcjach języka angielskiego. In: *Języki Obce w Szkole*, 2, 97-99.
- Witkowska, I. 2009b. Rymowanki gramatyczne. In: *Języki Obce w Szkole*, 5, 123-127.
- Wode, H. 2000. *Mehrsprachigkeit durch bilingual Kindergärten*. Kiel: Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Sokrates Comenius.
- Wode, H. 2004. *Frühes (Fremd)Sprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertages Einrichtungen und Schulen FMKS e.V.
- Wode, H. 2014. Wielojęzyczność w przedszkolu i szkole podstawowej – szansa czy ryzyko? In: Dakowska M. / Olpińska M. (Hrsg.). *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Studia Naukowe IKL@ 22, <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>, 9-30.
- Zgondek, E. / Kołodziej, L. 2008. *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki*. Warszawa: Nowa Era.

