



Sprache – Sprachen

Herausgeber:

Kindergarteninspektorat im
Deutschen Schulamt

Anschrift:**Deutsches Schulamt**

Kindergarteninspektorat

Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen

Tel. 0471 417 651 | Fax 0471 417 659

SA.Kindergarteninspektorat@schule.suedtirol.it

Redaktion:

Brigitte Alber

Rita Amort

Andrea Maria Gartner

Carmen Gritsch

Verena Hanni

Sylvia Kafmann

Christa Kröss

Christa Messner

Martina Monsorno

Sonia Mutschlechner

Presserechtlich verantwortlich:

Johanna Christine Wörndle Vegni

Landespresseamt, Landhaus I,

Silvius-Magnago-Platz 1, 39100 Bozen

Eingetragen beim Landesgericht Bozen

Nr. 22/93R vom 27. Oktober 1993

Erscheint zweimal jährlich

Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, sonstige Vervielfältigung sowie Übersetzung von Textteilen sind nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich.

Der Versand erfolgt durch das Kindergarteninspektorat, Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen an die deutschen und ladinischen Kindergärten, an die Kindergartensprengel sowie an die Grundschulen, Grundschulsprengel und Schulsprengel Südtirols.

Titelbild: Kindergarten Rabland

Gestaltung: Anne Kristin Baumgärtel,

www.princessdesign.de, Ulm (D)

Layout & Druck:

Südtirol Druck, 39010 Tschermes, Ifingerstraße 1

Tel. +39 0473 443 113

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	4	Brigitte Trienbacher	Gezielte Aktivität zu den Präpositionen	49
Interview mit Landesrat Philipp Achammer	5	Evelyn Messner	Ich kann mit dir spielen	50
LEITARTIKEL		Flora Schwienbacher	Ich schenke dir ein schönes Wort	51
Christiane Hofbauer		Sabine Runggaldier	Fotolerngeschichte	52
„Warum hast du nasse Haare?“	6	Judith Wieser	Sprachbiografie von Darren Moore	53
BEITRÄGE ZUM THEMA		Monika Falk	Paul und die Schneemänner	54
Ulrike Domahs		Sabine Runggaldier	Die Zusammenarbeit mit der Familie	54
Sprachrhythmus und Sprachsystem	9	Christina Griesmair, Maria Seeber	„Mitnondo – gemeinsam – insieme“	56
Tassilo Knauf		Irmgard Oberrauch, Birgit Pardatscher	Alle Familien sind gleich – jede Familie ist besonders	57
Eine Pädagogik des Zuhörens	12	Ida Oberkofler	Eltern und Kinder öffnen die Wunderkammer des Alltags ..	58
Seyran Bostanci		Sigrid Barbi	„Eltern helfen Eltern“ und noch mehr	59
Sprache kann klein machen – oder bestärken	16	GESUNDE SEITE		
Emanuela Atz		Bettina Mayrhofer	Lippen-, Zungen- und Mundmotorik und die Lautbildung ..	60
Sprachenvielfalt als Chance im Bildungssystem	18	LITERATUR		
Sabine Runggaldier		Fachbücher	62	
Sprachliche Bildung im Kindergartensprengel Bozen	20	Andrea Maria Gartner	Förderung von Schriftsprachkultur im Kindergarten	70
Claudia Pichler, Anja Chindamo		Bilderbücher	71	
Das Kind lernt von selbst, aber nicht von allein	24	IDEENKISTE		
Kindergartensprengel Neumarkt		Andrea Mittermair, Veronika Lintner	Wenn den Schreibwerkzeugen, Schriftzeichen keine Grenzen	77
Leitsätze zur sprachlichen Bildung	25	gesetzt sind		
Ursula Primus		MUSIKALISCHE SEITE		
Bildungsprozesse dialogisch begleiten	25	Sieglinde Gruber	Komm mit mir, dame la man	78
Anja Chindamo		KULINARISCHE SEITE		
Im Dialog mit Kindern mit Migrationshintergrund	26	Sabine Flöss	Pinguine	79
PROJEKTE, ERFAHRUNGSBERICHTE, REFLEXIONEN		INFORMATIONEN		
Sabine Runggaldier		Brigitte Alber	Bolde-Kindergarten – Leben nach dem Erdbeben	80
Reflexionsbogen „LiSKiT“	28	Marion Vedovelli, Christine Pranter	Studierende begleiten	82
Annelies Förch			Netztipps	83
Unsere Schreibwerkstatt	30		Lern- und Spielmaterialien	84
Margareth Patscheider				
Grammatikalische Erfahrungen	31			
Renate Nössing				
Sprache – Gefühle – Fantasie – Bewegung	32			
Marianna Nössing				
Ausdrucksmalen und Integrales Gestalten mit Tonerde	34			
Kathrin Reiterer				
Wir trommeln	37			
Petra Zöschg				
Buchstaben im Kreativraum	39			
Renate Lantschner				
Die Sonne	40			
Brigitte Trienbacher				
Wahrnehmen, fühlen, erfahren	43			
Manuela Höller, Manuele Meraner				
Treppengeschichten	44			
Ingrid Scherlin, Kathrin Sanin				
Von der Treppengeschichte zum Bilderbuch	45			
Angelika Seifert				
Unser Tagesablauf	46			
Christiane Unterkircher				
Vom Meerschweinchen zum Wasserschweinchen	48			

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

mit dieser Frühjahrsausgabe, deren Erscheinen sich aufgrund finanztechnischer Vorgaben stark verzögert hat, rückt erneut die sprachliche Bildung ins Zentrum.

Die Herbstausgabe 2007/2008 „Sprache lebt“ hat Sprache als Schlüssel der Bildung dargestellt, sprachliches Lernen als dem Leben zugehörig und als ein unabschließbares Thema betrachtet. Sprache ist in Südtirol ein Dauerthema, der Blick von außen auf die pädagogische Landschaft ortet unentwegt Defizite und Schwächen, viel zu oft fehlt ein stärkenorientierter Blick auf die Leistungen der Kinder. Das hat die Redaktion veranlasst, schon kurze Zeit nach dem Erscheinen der Handreichung zur sprachlichen Bildung das Thema wieder aufzugreifen, damit die wichtigen Komponenten vertieft werden und das reiche Spektrum der Arbeiten der Mädchen und Jungen mit den Pädagoginnen im Kindergarten sichtbar gemacht werden kann.

Christiane Hofbauer geht im Leitartikel auf die wichtigsten Aspekte in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung ein, betont die Bedeutung der Beziehung und Interaktionen als grundlegendste Faktoren, den partizipativen Ansatz, die Handlungsbezogenheit. Die Gestaltung des Tages aber auch des räumlichen Umfeldes muss so gestaltet sein, dass es vieles gibt, über das kommuniziert wird und die Möglichkeiten erweitert werden, miteinander in Ruhe über eigene Erfahrungen und Interessen zu kommunizieren.

Die Rubrik „Beiträge zum Thema“ ist noch nie so reichhaltig ausgefallen wie dieses Mal:

Ulrike Domahs zeigt in ihrem Beitrag, wie wichtig die rhythmischen Eigenschaften in der Sprache für das sprachliche Lernen sind. Tassilo Knauf rückt auf der Grundlage der Reggio-Pädagogik das Zuhören ins Zentrum, tastet diese Wahrnehmungskategorie ab und deckt ihre Potentiale auf. Seyran Bostanci geht auf dem Hintergrund der vorurteilsbewussten Bildung der Frage nach, wie wir Kinder durch unsere Sprache stärken können und uns dafür sensibilisieren, durch unser Sprechen den anderen in seiner Gleichwürdigkeit anzuerkennen und nicht auszugrenzen. Emanuela Atz erläutert am Beispiel vom Sprachenzentrum Unterland die Aufgaben und die Leistungen dieser Einrichtungen, die erst Mitte 2007 ins Leben gerufen worden sind. Sabine Runggaldier zeigt einen Ausschnitt des Entwicklungsweges in der sprachlichen Bildung im Kindergartensprengel Bozen auf. Im Kindergartensprengel Meran hat eine Arbeitsgruppe auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien ein substanzielles kleines Heft „Sprache – eine lustvolle Kooperationsleistung“ und ein ansprechendes Plakat ausgearbeitet, das vorgestellt wird. Der Kindergartensprengel Neumarkt steuert die Leitsätze zur sprachlichen Bildung bei. Ursula Primus legt den Fokus auf den Dialog und die damit verbundenen Anforderungen. Anja

Chindamo berichtet von der Arbeit „Im Dialog mit Kindern mit Migrationshintergrund“ der Kindergärtnerinnen, die mit ihrem spezifischen Auftrag die sprachliche Bildung im Kindergarten unterstützen, und stellt die Erkenntnisse und Ergebnisse dar, die den Pädagoginnen wichtig geworden sind: verlangsamen, nicht vorausseilen, nirgendwo hin wollen, den Kindern auch auf ihren Umwegen folgen, die Familie ernst und wichtig nehmen und sie in die sprachpädagogische Arbeit einbeziehen.

Die Beiträge aus den Kindergärten, die zahlreich und reichhaltig sind, zeigen wie die Mädchen und Jungen in ihrem Wollen und Tun sowie den Dingen, einen Namen zu geben, unterstützt werden. Indem die Pädagogin das kindliche Handeln benennt, signalisiert sie dem Kind auch: Ich nehme wahr, was du machst, ich bemühe mich, zu verstehen, was du möchtest. Mädchen und Jungen beschreiben Erlebtes, Gespürtes mit Worten und Gesten, in Bildern, in Tonarbeiten. Sie erweitern über das Singen und Musizieren das grammatische Wissen. Über Literalitätserfahrungen entwickeln Mädchen und Jungen eine positive Einstellung zum Lesen und Schreiben, sie helfen ihnen dabei, die Funktion von Schrift und schriftsprachlichen Strukturen zu erschließen. In Werkstätten erproben Mädchen und Jungen ihr Schreiben, befassen sich mit Buchstaben, üben Silben beim Trommeln, erweitern ihren Wortschatz durch vielfältige Erfahrungen.

Wird das sprachliche Lernen mit dem kindlichen Interesse, die Welt zu entdecken, verknüpft, und werden die Bildungsgelegenheiten im Alltag wahrgenommen und aufgegriffen, ist jeder Kindergarten tag sprachlich angereichert.

Nehmen Sie die Anregungen als Aufhänger, als Initialzündung für weitere Fragen, Entdeckungen, Experimente und Erfahrungen.

Wir bedanken uns bei den vielen Autorinnen und bei Tassilo Knauf für die Beiträge und wünschen uns weiteren großen Zuspruch für die nächste Ausgabe, die sich dem Lernen im Außenraum, im Freien, in Stadt und Dorf, in Wald und Wiese widmet.

Mit herzlichen Grüßen aus der Redaktion
Christa Messner

Interview mit Landesrat Philipp Achammer



Bei Ihren Besuchen in den Kindergärten sind Sie den Mädchen und Jungen stets zugewandt. Was begeistert Sie?

Mich begeistert vor allem der schier unerschöpfliche Wissensdurst der Kinder in diesem Alter – eine Eigenheit, die bei uns Erwachsenen vielfach verloren gegangen scheint; und dass Kinder „Unterschiede“, die Erwachsene kennen, nicht kennen und nicht wahrnehmen. Auch bei meinem Patenkind merke ich, wie vielfältig Lernen sein kann und mit welcher Neugierde sie alles Neue aufsaugt.

Welche Leistungen der Pädagoginnen im Kindergarten schätzen Sie?

Unsere Pädagoginnen gehen mit den Herausforderungen, vor allem mit Blick auf die steigende Vielfalt, äußerst professionell um und leisten dementsprechend eine hochwertige und inklusive Bildungsarbeit. Aus eigenen Beobachtungen stelle ich jedoch fest, dass es diesbezüglich eine Divergenz gibt zwischen der Realität in unseren Kindergärten und jenem verzerrten Bild, das in der öffentlichen Diskussion dazu häufig gezeichnet wird.

Was fällt Ihnen zum sprachlichen Lernen im Kindergarten ein?

Der Philosoph Ludwig Wittgenstein meinte einst: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ Sprache bedeutet im Kindergarten jedoch nicht zwangsläufig nur verbale Sprache, sondern beinhaltet die ganze Bandbreite zwischenmenschlicher Kommunikation. In diesem Sinne ist sprachliches Lernen im Kindergarten ein vielgestaltiger Prozess, den die Pädagoginnen durch die Schaffung vertrauensvoller Umgebungen unterstützen. Das sprachliche Lernen ist eng mit den kommunikativen Bedürfnissen der Kinder verknüpft, die mit Neugierde und Experimentierfreude und ganz ihrem Rhythmus entsprechend schrittweise ihre sprachliche Kompetenz erweitern. Wir müssen den Kindern in diesem Alter die Möglichkeit bieten, ihren Horizont maximal zu erweitern.

Was würden Sie gerne verändern?

Der Kindergarten ist die erste, gleichwertige Bildungsstufe; keine Vorschule, sondern ein Ort des Lernens und Erfahrens zur Vorbereitung auf das Leben. Die aktuellen Herausforderungen in den Kindergärten spiegeln allgemeine Entwicklungen wider: die zunehmende sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt, größere Gruppen oder die erweiterte Altersspanne. Um die Kinder bestmöglich in ihren individuellen Voraussetzungen wahrzunehmen, brauchen wir zusätzliche Ressourcen und müssen versuchen, die pädagogischen Fachkräfte zu entlasten. Wir sind gerade dabei, über eine erste geringfügige Reduzierung der direkten Arbeitszeit mit den Kindern einen ersten, wenn auch kleinen Schritt in diese Richtung zu setzen.

Welches ist Ihr Lieblingsbuch oder Lieblingsmärchen aus der Kinderzeit?

„Alle großen Leute waren einmal Kinder, aber nur wenige erinnern sich daran.“

Dieses wunderbare Zitat stammt aus dem Buch „Der kleine Prinz“. Eine erstklassige Geschichte, die ich als Junge genauso zu schätzen wusste wie heute.

„Warum hast du nasse Haare?“

SPRACHLICHES LERNEN IM ALLTAG

Christiane Hofbauer, Leipzig

„Der Erwerb sprachlicher Kompetenz ist einer der wichtigsten Aspekte der menschlichen Entwicklung und grundlegende Voraussetzung für Kommunikation und damit für den Zugang zur Welt.“ So heißt es in den Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol. Sprachliche Bildung bekommt damit einen hohen Stellenwert in Kindergärten. Es stellt sich die Frage: Wie kann Sprache möglichst effektiv gefördert werden?

Sprachförderprogramme und alltagsintegriertes sprachliches Lernen

Es gibt zwei verschiedene Ansätze, die behaupten, Sprache besonders wirksam zu fördern. Einerseits wurden zahlreiche Sprachförderprogramme entwickelt, die sich in der Regel an eine bestimmte Zielgruppe richten (meist Kinder mit sprachlichen Defiziten), genaue Zeitvorgaben enthalten sowie ein bestimmtes Curriculum und/oder bestimmte didaktische Methoden vorgeben. Dem steht ein ganzheitlicher Ansatz gegenüber, bei dem angenommen wird, dass Sprache am besten in den alltäglich in Kindergärten auftretenden Interaktionen, Aktivitäten und Routinen gefördert werden kann. Dabei sollen vorkommende Kommunikationssituationen optimal genutzt werden, wobei in Beschreibungen oft nur beispielhaft oder sehr allgemein erklärt wird, was unter einer „optimalen Nutzung“ zu verstehen ist.

Diese beiden Ansätze sind grundsätzlich nicht als Gegensätze zu verstehen: Während im alltagsintegrierten sprachlichen Lernen Sprache eher ganzheitlich gefördert und dabei alle Kinder einbezogen werden, gehen Förderprogramme in der Regel von bestimmten Defiziten aus, die gezielt gefördert werden sollen. So handelt es sich bei alltagsintegriertem sprachlichem Lernen eher um ein Konzept der sprachlichen Bildung, bei dem der Sprachförderprogramme eher um eine gezielte sprachliche Förderung für Risikogruppen. Es können daher auch beide Ansätze miteinander kombiniert werden.

Sprachliches Lernen im Alltag – der Grundgedanke

Ausgangspunkt alltagsintegrierter Sprache ist die Tatsache, dass es tagtäglich zahlreiche Möglichkeiten für kommunikative Situationen im Kindergartenalltag gibt. Warum sollten also spezielle Aktivitäten zum sprachlichen Lernen – oder genauer: zur sprachlichen Bildung – gestaltet werden, wenn Sprache den gesamten Alltag durchzieht? Ziel ist es, zum einen die vorhandenen Situationen so optimal wie möglich zum sprachlichen Lernen zu nutzen und andererseits den Kindergartenalltag so zu gestalten, dass sich möglichst viele sprachförderliche Situationen ergeben.

Zum einen gilt es, Räume und Tagesablauf so zu gestalten,

dass sie möglichst sprachanregend sind und zum anderen kommunikative Situationen über den Alltag zu nutzen, indem bestimmte sprachförderliche Methoden und Strategien eingesetzt werden.

Basis Beziehung

Ausgangspunkt allen Lernens ist eine gute Beziehung zwischen den Beteiligten. Das gilt insbesondere für Sprache: Wir lernen Sprache in erster Linie, um unsere Bedürfnisse, Wünsche, Interessen und Gedanken mit anderen zu teilen – und das Bedürfnis des Mit-Teilens besteht in erster Linie Menschen gegenüber, die wir schätzen und mögen. Damit sind gelungene Beziehungen die höchste Motivation, Sprache zu nutzen und zu erwerben und gelten als elementare Basis für eine sinnvolle Sprachförderung.

Da das Kommunikationsbedürfnis als der größte Antrieb für den Spracherwerb gesehen wird, werden in alltagsintegrierten Ansätzen auch nonverbale Kommunikationsmittel als zu fördernder Teil der Sprache gesehen. Nonverbale Kommunikation ersetzt zunächst die verbale Kommunikation und wird später in Kombination mit dieser eingesetzt.

Interaktion

Kern alltagsintegrierten sprachlichen Lernens sind Interaktionsstrategien, die die Kinder im Spracherwerb unterstützen. Dazu gehören Strategien, mit denen Kinder ermutigt werden, über die für sie interessanten Themen ausführlich zu sprechen, das aktive Zuhören, durch das vermittelt wird, dass der Hörer das Thema interessant findet und gerne mehr hören würde. Andere dieser Strategien zielen darauf ab, den Kindern Raum und Zeit zum Sprechen zu geben, indem auf Interaktionsversuche der Kinder möglichst immer reagiert wird, Kinder direkt ermutigt werden, sich zu äußern und das Tempo so angepasst wird, dass auch Kinder, die relativ lange brauchen, um Äußerungen zu formulieren, Zeit dazu bekommen.

Andere Strategien dienen dazu, Kinder in sprachliche Interaktionen einzubinden, wie z. B. das Stellen von sogenannten „offenen Fragen“, bei denen die Antwort mehr als ein Wort umfassen muss (das sind insbesondere Fragen mit Wie und Warum, aber auch andere, wie „Was passiert da?“) oder Impulse, die die Kinder zum Spekulieren, Fantasieren, Diskutieren oder Aushandeln bringen.

Schließlich ist es noch wichtig, im Blick zu haben, dass Fachkräfte sprachliche Vorbilder sind. So sollten sie selbst immer wieder das eigene Tun und das Tun der Kinder versprachlichen (handlungsbegleitendes Sprechen), um den Kindern Modelle dafür zu bieten, wie man über das eigene Tun und die eigenen Gefüh-

le spricht. Eine andere Strategie besteht darin, Äußerungen der Kinder aufzugreifen und zu erweitern („da ist ein Auto“ – „ja, da ist ein schönes, großes Auto“) oder mit dem so genannten „korrektiven Feedback“ zu korrigieren („das hat zwei Auspuffs“ – „stimmt, zwei Auspuffe sind da dran“), um so das sprachliche Repertoire des Kindes zu erweitern.

Interaktion mit Gleichaltrigen

Als förderlich ist nicht nur die Kommunikation der Kinder mit den Fachkräften, sondern auch untereinander zu sehen. Studien zeigen, dass gerade sprachlich schwächere Kinder von stärkeren profitieren können. Dementsprechend ist es wichtig, darauf zu achten, dass Kinder zahlreiche Möglichkeiten und Impulse bekommen, miteinander zu sprechen. Es wird immer wieder festgestellt, dass gerade Kinder, die Probleme haben zu kommunizieren, wenig ins Spiel mit anderen eingebunden sind. Hier sollten Fachkräfte dafür sorgen, dass diese Kinder in Kontakt mit anderen Kindern kommen. Häufig reicht es dazu schon, sich in der Freispielzeit diesen Kindern zuzuwenden und mit ihnen zu spielen. In der Regel kommen dann weitere Kinder hinzu und Kontakte können aufgebaut werden.

Sprachförderliche Raumgestaltung

Die besten Interaktionsstrategien können nur dann Wirkung entfalten, wenn der Kindergartenalltag zum Sprechen anregt. Dazu muss die Umgebung und der Tag so gestaltet sein, dass es vieles gibt, über das kommuniziert werden kann oder sogar muss. Je reizbarer die Umgebung, je gleichförmiger der Tagesablauf und -inhalt, desto weniger Neues wird erfahren, über das Redebedarf besteht.

Sprachanregend sind Räume dann, wenn sie vielfältige Materialien enthalten, die die Kinder zum Sprechen anregen. Dazu gehören Poster, Plakate, aber auch Bücher, Gesellschaftsspiele oder Materialien fürs Rollenspiel, dabei ist es besser Regale und Wände nicht zu überfüllen, sondern Materialien immer wieder auszutauschen, so dass die Gestaltung für die Kinder übersichtlich ist, sie aber immer wieder neue Dinge entdecken und neue Erfahrungen machen können, die dann wiederum weitere Sprechansätze bieten.

Sprachförderliche Situationsgestaltung

Die beste Raumgestaltung nutzt aber nur dann, wenn der Tagesablauf so gestaltet wird, dass es viele Möglichkeiten gibt, miteinander in Ruhe über eigene Erfahrungen und Interessen zu kommunizieren. Deshalb sollten z. B. auch Übergangssituationen wie Anzieh- oder Aufräumsituationen so gestaltet werden, dass dort entspannt kommuniziert werden kann. So ist es

z. B. sinnvoll, den Übergang in den Garten so zu organisieren, dass die Kinder, die mit dem Anziehen fertig sind, sofort in den Garten gehen können, während die anderen die Zeit bekommen, sich in Ruhe anzuziehen und dabei miteinander oder mit den anwesenden Fachkräften zu reden.

Partizipation

Auch Partizipation ist ein großer Motivator für Kommunikation. Extrovertierte und sozial interessierte Kinder werden über den Tag zahlreiche Situationen nutzen, um mit anderen ins Gespräch zu kommen, Erlebnisse mitzuteilen, sprachlich Kontakte zu knüpfen und zu festigen oder Bedürfnisse anzumelden. Schüchtere oder introvertierte und an Kontakten mit anderen weniger interessierte Kinder dagegen werden viele dieser Gelegenheiten nicht nutzen. Ein großer Motivator sich zu äußern ist für fast alle Kinder die Möglichkeit mitzuwirken. Zudem sind Aushandlungsprozesse, in denen die eigene Meinung dargestellt und begründet, Konsequenzen bedacht und ausgesprochen und mögliche Kompromisse formuliert werden müssen, sprachlich hochkomplexe Interaktionen und damit ausgezeichnete Lernsituationen.

Sprachförderliche Aktivitäten

Sollte nun der Eindruck entstanden sein, dass vielfältige und qualitativ hochwertige Interaktionen über den Tag hinweg völlig ausreichen, um Kinder sprachlich zu bilden, stimmt dies nur zum Teil. Zwar kann in Alltagskommunikationen Sprache sehr gut und effektiv gefördert werden, aber es gibt auch einige sprachliche Bereiche, bei denen das nicht ausreicht. Insbesondere für die Förderung der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur braucht es mehr. Zur literarischen Bildung gehören Textverständnis und Sinnverstehen, Vertrautheit mit Symbolen, Schrift und Büchern und Fähigkeiten des Erzählens oder des Verfassens schriftlicher Texte.

Hier ist es nötig, Kindern entsprechende Materialien und auch Aktivitäten zu bieten: Es sollten Bücher nicht nur vorhanden sein, sondern auch vorgelesen oder betrachtet und dabei auch der Umgang mit Büchern erworben werden. Anlauttabellen oder Magnetbuchstaben regen zum Arbeiten und Spielen mit Buchstaben und Lauten an. Im Rollenspiel können Materialien wie Briefumschläge, Menükarten oder Rezeptblöcke eingesetzt werden, um Funktionen von Schrift kennenzulernen.

Auch andere sprachliche Fähigkeiten können besonders gut in bestimmten Aktivitäten erworben werden. So sind zur Einübung von Gesprächsregeln Erzählkreise sinnvoll, unterschiedliche Sprachstile (wie spricht ein Polizist, wie eine Prinzessin?) können am besten im Rollenspiel erprobt werden.

Mehrsprachige Kinder

In Fortbildungsveranstaltungen zur sprachlichen Bildung im Alltag wird oft die Frage gestellt, wie denn nun mehrsprachige Kinder in dieses Konzept passen. Weil alltagsintegrierte sprachliche Bildung davon ausgeht, dass das sprachliche Niveau immer den beteiligten Kindern angepasst wird, diese dazu angeregt werden zu sprechen und durch die Fachkräfte und Kinder Sprachvorbilder zur Verfügung stehen, braucht es im Grunde keine speziellen Methoden für mehrsprachige Kinder.

Gegebenenfalls müssen allerdings die Schwerpunkte anders gelegt werden: So spielt bei Kindern, die kein oder kaum Deutsch sprechen, die nonverbale Kommunikation mit viel Gestik, Mimik und Stimmeinsatz eine große Rolle, Sätze müssen eventuell kürzer und zunächst mit einfacherem Wortschatz formuliert werden, grundsätzlich handelt es sich dabei aber um die gleichen Interaktionsstrategien wie bei jüngeren, einsprachigen Kindern. Besonders wichtig ist dabei, das sprachliche Niveau nicht zu sehr zu senken. Studien zeigen, dass Fachkräfte in Gruppen mit vielen mehrsprachigen Kindern oft ein zu stark vereinfachtes Sprachniveau verwenden, das nur bedingt Fortschritte erlaubt.

Beobachtung

Wie bei allen Bildungsfeldern gibt es neben guten pädagogischen Strategien und Methoden weitere Merkmale, die die Qualität der sprachlichen Bildung mitbestimmen. Dazu gehört ein fundiertes Fachwissen über Sprache und Schriftsprachkultur der einzelnen Fachkräfte und regelmäßige Reflexionen und Besprechungen zu diesem Thema im Team, eine gelungene Zusammenarbeit mit den Familien sowie Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen, Fachdiensten und Behörden. Besonders wichtig ist die systematische Beobachtung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder: Um den Kindern geeignete sprachliche Impulse und ein passendes sprachliches Niveau zu bieten, ist es wichtig, die Kinder regelmäßig zu beobachten. Wo steht das Kind? Wo liegen seine Stärken, wo seine Schwächen? Wie kann das Kind motiviert werden, auch an den Schwächen zu arbeiten? Nur wenn Fachkräfte über dieses Wissen verfügen, können Sie die Mädchen und Jungen in ihrem Entwicklungsprozess adäquat begleiten.

Fazit

So einfach der Grundgedanke von sprachlicher Bildung im Alltag ist, so komplex ist ihre Durchführung. Fachkräfte müssen geeignete Situationen im Alltag erkennen und diese dann so gestalten, dass die Situationen dem sprachlichen Können der beteiligten Kinder entsprechend sprachförder-

lich gestaltet werden. Dazu müssen Strategien und Methoden sinnvoll und gezielt eingesetzt werden. Um alltagsintegriert Sprache zu fördern, müssen Fachkräfte ihre gewohnten Interaktions- und Handlungsmuster reflektieren und diese gegebenenfalls modifizieren. Das erfordert Übung über einen längeren Zeitraum, bis die neuen, sprachförderlichen Verhaltensweisen automatisiert sind. Sobald diese aber verinnerlicht sind, bietet diese Art der sprachlichen Bildung viele Vorteile: Sprache ist dann kein Bildungsbereich, der in speziellen Aktivitäten abgearbeitet wird, sondern wird als Querschnittsaufgabe in vielen Aktivitäten des Kindergartenalltags bewusst effektiv mitgefördert.



Dr. phil. Christiane Hofbauer ist Sprachwissenschaftlerin und stellvertretende Direktorin des Instituts für Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation (INSKOM). Sie ist als Fortbildnerin in Deutschland und Südtirol tätig.

Sprachrhythmus und Sprachsystem

Ulrike Domahs, Fakultät für Bildungswissenschaften Bozen

Sprachrhythmus: Was ist das?

Wie beim Herzschlag oder in der Musik können wir in der Sprache starke und schwache „Schläge“ finden, die Sprache in besser wahrnehmbare oder produzierbare Einheiten gliedern. Aus der Musik kennen wir den Takt, der musikalische Töne gruppiert und einen charakteristischen Rhythmus schafft, wie beispielsweise beim Walzer (Dreivierteltakt). Der erste Ton eines Taktes ist jeweils mit größerer Intensität angeschlagen als die nachfolgenden Töne innerhalb dieses Taktes. Der Takt macht das Timing der Tonabfolge vorhersagbar, so dass wir unsere Schrittfolgen beim Tanzen darauf abstimmen können.

Der Rhythmus in der Sprache ist nicht ganz so regelmäßig und vorhersagbar wie meist in der Musik, aber dennoch wichtig, um Wortgruppen, die Sinneinheiten bilden, oder einzelne Wörter zugänglicher zu machen. Die kleinste sprachliche Produktionseinheit, die Silbe, wird nicht mit immer gleichbleibender Lautstärke, Dauer und Tonhöhe produziert, sondern auf eine Silbe mit größerer Lautstärke, Dauer oder Tonhöhe folgt eine mit geringerer. Der Sprachrhythmus ergibt sich damit im idealisierten Falle aus der Alternation von betonten und unbetonten Silben. Ganz so vorhersagbar ist die Abfolge allerdings nicht, aber innerhalb einer sprachlichen Einheit können wir immer eine Silbe ausmachen, die prominenter ist als andere.

Innerhalb von Wörtern finden wir eine Silbe, die die Hauptbetonung trägt (z. B. **An**fang, **Kal**ender, **Jah**reswechsel – Fettdruck zeigt die betonte Silbe an) oder innerhalb einer größeren Sinneinheit ein Wort, das akzentuiert ist (z. B. auf dem **Baum**, in der alten **Mühle**).

Normalerweise achten wir nicht bewusst auf Betonungen in der Sprache, uns fällt aber auf, wenn hier Fehler passieren. In der scherzhaften Aussprache **Blument**oPferde (auch der Name einer Leipziger Punkband) für **Blumentop**ferde werden neben der falschen Betonung auf dem Wort Blumen auch falsche Silbengrenzen gezogen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass wir Wörter schwerer erkennen können, wenn sie falsch betont werden. Die Rolle der Betonung für die Worterkennung sehen wir auch bei Wörtern, die sich nur in ihrer Betonung unterscheiden, zum Beispiel der Männername **August** und der Monatsname **August**. Auch wenn unsere Aufmerksamkeit nicht bewusst auf Betonungen gelenkt wird, erleichtern sie doch die Sprachverarbeitung und haben – wie wir im Folgenden sehen werden – auch für den Spracherwerb eine sehr wichtige Funktion.

Sprachrhythmus bei Spracherkennung und -segmentierung und beim Worterwerb

Im frühkindlichen Spracherwerb besteht die Lernaufgabe im Wesentlichen darin, die Lautsprache(n) der jeweiligen Umge-

bung zu erwerben. Das zu erwerbende Wissen umfasst neben den relevanten Lauten auch einen Kernwortschatz (Wortformen und ihre Bedeutung) sowie die Kombinierbarkeit von Wörtern. Diese Aufgabe meistern Kinder typischerweise innerhalb der ersten drei Jahre recht mühelos und ohne explizite Unterweisung. Ohne hier auf die Diskussion um die zugrundeliegenden Erwerbsmechanismen eingehen zu wollen, mehrten sich die Erkenntnisse darüber, dass Neugeborene und Säuglinge insbesondere im ersten Jahr des Spracherwerbs rhythmische Eigenschaften der Sprache nutzen, um sprachliche Einheiten wahrzunehmen und im Gehirn abzuspeichern, um sie später (ab etwa dem zweiten Jahr) selbst produzieren zu können.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat die Spracherwerbsforschung zeigen können, dass rhythmische Eigenschaften der Sprache besonders in der Phase wichtig sind, in der Säuglinge die Laute und die meisten Wörter der Umgebungssprache noch nicht erworben haben. Studien haben gezeigt, dass der Fötus im Mutterleib bereits Sprachsignale hören kann (Spence & Freeman, 1996), diese allerdings durch das umgebende Gewebe und die Fruchtblase gefiltert sind, so dass überwiegend die an der Stimmritze entstehenden Grundfrequenzen wahrgenommen werden, die noch keine Information über Sprachlaute, wohl aber über die rhythmische Gliederung der Sprache in Form von betonten und unbetonten Silben, Pausen an Wortgruppengrenzen sowie den intonatorischen Verlauf (d. h. die „Sprachmelodie“) des Gesagten geben.

Dass schon Neugeborene über gewisse Vorerfahrungen in der Sprachwahrnehmung verfügen, zeigen auch Studien, die belegen, dass vier Tage alte Säuglinge Sprachen mit unterschiedlichen rhythmischen Eigenschaften unterscheiden können. Nazi und Kollegen (1998) fanden Belege für die Unterscheidbarkeit von Sprachen auf der Basis globaler rhythmischer Eigenschaften: Säuglinge unterscheiden Sprachen danach, wie komplex Silben in einer Sprache sein können, ob unbetonte Vokale reduziert werden und wie Betonungen realisiert und verteilt sind. Dies soll an den rhythmisch verschiedenen Sprachen Deutsch und Italienisch illustriert werden. Silben können im Deutschen sehr komplex sein, in einsilbigen Wörtern können bis zu vier Konsonanten einem Vokal folgen (beispielsweise in dem Wort Herbst). Im Italienischen folgt einem Vokal in der Regel nur ein Konsonant. Im Deutschen lauten viele Wörter konsonantisch oder mit einem reduzierten Vokal aus (Beispiele: Bahn, Honig, Mann, Blume, kleine, Kühe), nur bei Entlehnungen auf Vollvokal (wie Oma, Uhu), während im Italienischen die meisten Wörter auf Vollvokal enden (treno, miele, uomo, fiore, piccola, mucca) und nur Entlehnungen konsonantisch (z. B. bar, quark). Die ideale Verteilung von betonten und unbetonten Vo-

kalen ist im Deutschen alternierend und bildet eine isochrone Abfolge von betonten und unbetonten (reduzierten) Vokalen (z. B. „Alle Kinder wollen Reime dichten“, die betonten Silben sind durch Fettdruck hervorgehoben). Dies wird auch dadurch erreicht, dass viele Wörter im Deutschen zweisilbig sind. Im Italienischen ist der Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben weniger stark ausgeprägt, denn unbetonte Silben sind weniger geschwächt als im Deutschen. Zudem variiert die Wortlänge im Italienischen stärker als im Deutschen, wodurch die Abfolge von betonten und unbetonten Silben unregelmäßiger ist. Unterschiede solcher Art führen dazu, dass Neugeborene Sprachen unterscheiden können (Nazzi und Kollegen 1998). Mit zunehmender Spracherfahrung nutzen Säuglinge bestimmte rhythmische Muster auch für die Identifikation von Wörtern. Anders als in der Schriftsprache gibt es keine verlässlichen Pausen zwischen Wörtern im Sprachstrom, daher erleichtert die Abfolge von betonten und unbetonten Silben in einem Wort (wie in unserem Beispielsatz „Alle Kinder wollen Reime dichten“, in dem jedes Wort mit einer betonten Silbe beginnt) die Wortidentifikation und -erkennung (u. a. Höhle und Kollegen, 2009), indem betonte Silben mit einiger Verlässlichkeit den Anfang eines neuen Wortes anzeigen. Diese Fähigkeit zur Wortsegmentation aufgrund rhythmischer Eigenschaften besitzen Säuglinge bereits ab ungefähr 6 Monaten. Säuglinge, die Wörter in einem Alter von 10 Monaten sehr gut aus dem Sprachstrom segmentieren können, zeigen in einem Alter von 24 Monaten einen besonders großen rezeptiven und produktiven Wortschatz (Junge und Kollegen, 2012). Die Fähigkeit, bestimmte sprachliche Hinweisreize im ersten Lebensjahr zu nutzen, ist demnach ein guter Prädiktor dafür, wie sich die Sprache in einem Individuum weiter entwickeln wird.

Im Deutschen und in anderen germanischen Sprachen (wie Englisch und Niederländisch) konnte also gezeigt werden, dass die vorherrschende Abfolge von betonten und unbetonten Silben (der Trochäus) zu einer wichtigen prosodischen Strategie in der Sprachwahrnehmung führt. Der Trochäus ist aber nicht nur wichtig für die Sprachwahrnehmung, sondern auch für die Sprachproduktion. In trochäischen Sprachen wie dem Deutschen produzieren 15 bis 20 Monate alte Kinder Wörter, die genau einem Trochäus entsprechen. Das zeigt sich vor allem in Zielwörtern, die mehr als zwei Silben aufweisen, denn diese werden zu trochäischen Zweisilbern ([lade] für Schokolade; [nane] für Banane) oder zu Einsilbern mit schwerer Silbe ([fant] für Elefant; [lat] für Salat) verkürzt (Grimm 2009). Kinder orientieren sich demnach auch in der Produktion schon früh an dem Betonungsmuster ihrer Zielsprache.

Sprachrhythmus und Grammatik

Der Trochäus spielt nicht nur eine wichtige Rolle für die Worterkennung und Wortproduktion, sondern auch für den Erwerb bestimmter grammatischer Regeln, durch die lexikalische Wörter den grammatischen Gegebenheiten innerhalb eines Satzes angepasst werden. Dieser Zusammenhang zwischen Prosodie und Grammatik ist bislang noch nicht ergiebig erforscht, wird aber als ein wichtiger Bereich für die Entwicklung grammatischer Kompetenz betrachtet (Demuth, 2009). So können Schritte in der grammatischen Entwicklung mit einem Voranschreiten in der prosodischen Entwicklung erklärt werden. Ein erstes Beispiel für diesen Zusammenhang ist das Auftreten von Verbendungen (Subjekt-Verb-Kongruenz), für deren Realisierung Silben eine bestimmte Komplexität aufweisen müssen. Grijzenhout und Penke (2005) haben gezeigt, dass die richtige Verwendung von Verbendungen, wie in *rennt* oder *renn-st*, im Spracherwerb von der Entwicklung der Silbenproduktion abhängt. Sobald Kleinkinder in der Lage sind, Silben mit mehreren Konsonanten im Endrand zu produzieren, verwenden sie obligatorisch Verbendungen und nähern sich auf diese Weise der Zielsprache weiter an.

Ein weiteres Beispiel ist die deutsche Pluralbildung. Die Pluralbildung ist im Deutschen verhältnismäßig komplex, denn Singularwörter können auf acht verschiedene Weisen zu Pluralwörtern verändert werden. Nach Eisenberg (2013) gibt es einen starken Zusammenhang zwischen dem Genus eines Nomens und dessen Pluralform, darüber hinaus aber auch die allgemeine Tendenz, dass Pluralwörter trochäisch enden, d. h. auf einem betont-unbetont Muster. Singularwörter wie *Beet* oder *Bett* werden im Plural durch die Pluralendung zweisilbig: *Beete* und *Betten*. Singularwörter wie *Blume*, *Rahmen* oder *Mutter* sind bereits zweisilbig und bekommen entweder eine Pluralendung, die keine zusätzliche Silbe bildet (*Blumen*), oder gar keine Pluralendung (*Rahmen*) oder sie erfahren lediglich eine Vokalveränderung zum Umlaut (*Mütter*). Diese prosodische Beschränkung für Pluralwörter wird im Spracherwerb schon relativ früh berücksichtigt, selbst in Phasen, in denen Kinder noch relativ viele falsche Pluralformen produzieren. Selbst bei der fehlerhaften Auswahl einer Pluralendung (z. B. falsch: *Pirate* für *Piraten*, *Pferden* für *Pferde* oder *Mutters* für *Mütter*) enden die Formen überwiegend in einem trochäischen betont-unbetont Muster. Systematische Untersuchungen der Zusammenhänge zwischen der Singularform und der Auswahl einer Pluralendung bei deutschsprachigen Kindern zwischen drei und sechs Jahren ergaben, dass Kinder bis ins Schulalter hinein relativ häufig falsche Pluralendungen verwenden, jedoch auch schon im Alter von drei Jahren die pros-

odische Beschränkung bei den meisten Pluralwörtern erfüllen (Kauschke, Kurth & Domahs 2011). Untersuchungen bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung deckten jedoch Auffälligkeiten in diesem Bereich auf (Kauschke, Renner & Domahs 2013). Die Beobachtung, dass sprachauffällige Kinder im Vergleich zu sich typisch entwickelnden Kindern häufiger nicht trochäisch endende Formen produzieren wie zwei Pirats oder zwei Pferd, stützt Annahmen über ein generelles prosodisches Defizit bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung (SES). Kinder mit SES sollen prosodische Hinweisreize aus dem sprachlichen Input weniger gut für den Aufbau sprachlicher Strukturen nutzen können als ihre gleichaltrigen Peers ohne SES (Fikkert und Kollegen 1998; Penner 2000; Otten und Walther 2009).

Ein drittes Beispiel für den Zusammenhang zwischen der Betonungsstruktur von Wörtern und der Grammatik ist die Bildung des Partizip Perfekts im Standarddeutschen: Verben, die mit einer hauptbetonten Silbe beginnen, erhalten im Partizip eine Vorsilbe (z. B. **heiraten** – hat ge+heiratet), nicht aber Verben, die mit einer unbetonten Silbe beginnen (z. B. **rasieren** – hat rasiert und nicht hat gerasiert). In frühen Phasen des Erwerbs, in denen Wörter strikt trochäisch sind, kommt es zwar häufig zu Auslassungen der unbetonten Vorsilbe, grundsätzlich haben Kinder aber keine Schwierigkeiten, die unterschiedliche Verwendung der ge- Vorsilbe zu erwerben. Bei sprachauffälligen Kindern und Erwachsenen, die als Kind eine Sprachstörung hatten, haben Kauschke und Kollegen allerdings eine geringere Sensitivität für den Zusammenhang zwischen Betonung und Partizipbildung nachweisen können. Die bisherigen Beispiele wurden dem Bereich der Wortformbildung (Flexion) entnommen, d. h. Wörter werden je nach grammatischer Funktion in einem Satz verändert.

Darüber hinaus können aus Wörtern neue Wörter entstehen, die auf neue Konzepte referieren. Ein sehr produktives Wortbildungsmuster im Deutschen ist die Zusammensetzung (Komposition) wie beispielsweise in dem Wort **Topfenstrudel**. Topfen und Strudel sind für sich genommen freistehende Wörter, die zusammen ein neues Wort bilden. Aus prosodischer Sicht sind diese Wörter besonders, weil sie anders betont werden als einfache Wörter. Meistens werden einfache Wörter auf der vorletzten Silbe betont, Komposita wie **Topfenstrudel** aber auf der viertletzten Silbe. Über diese Betonung erkennt der Hörer, dass es sich um ein zusammengesetztes Wort handelt. So können wir aus der Betonung hören, ob die beiden Wörter Topfen und Strudel ein Wort bilden oder zwei: Er hat **Topfenstrudel** gemacht vs. Er hat aus Topfen **Strudel** gemacht. Die Betonung von Komposita ist ein Bereich, den es

insbesondere auch bei der DaZ-Didaktik zu berücksichtigen gilt. Da Komposita im Italienischen meist anders gebildet werden (*strudel di ricotta*), betonen Sprecher mit Italienisch als Erstsprache typischerweise ein Kompositum im Deutschen häufig abweichend (**Topfenstrudel**). Die Wortbetonung ist in diesem Bereich bedeutungsunterscheidend, daher sollte dieser Zusammenhang zwischen Wortbetonung und Wortstruktur in der Sprachförderung behandelt werden.

Sprachrhythmus und Förderung

Die in den vorangehenden Abschnitten skizzierten Befunde zur Rolle der Prosodie im Spracherwerb machen deutlich, dass die Sensitivität für Betonungsmuster und Sprachrhythmus für den Spracherwerb bedeutsam ist. Betonungen sind im Deutschen wichtig für den Aufbau eines Wortschatzes sowie für das Erkennen von grammatischen Regeln. Aus diesem Grunde erscheint es sinnvoll, besonders bei Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb sowie bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auch diesem Bereich Aufmerksamkeit zu schenken. Ein Förderprogramm für das Kindergarten- und Grundschulalter, in dem prosodische Aspekte der Wortbildung und Flexion zentral sind, ist das Programm **Kon-Lab** (Konstanzer Labor), welches der Sprachwissenschaftler Zvi Penner entwickelt hat (Penner und Kollegen 2006). **Kon-Lab** umfasst Übungen zur Wortebene, Satzgliedebene und Satzebene.

Weitere Programme, die Übungen zum Bereich Prosodie enthalten, sind „Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial“ von Jampert und Kollegen (2009) sowie „Sprachförderung durch Bewegung“ von Zimmer (2010). Auch wenn in vielen deutschsprachigen Kindergärten prosodisch orientierte Trainings- und Förderprogramme längst Einzug gehalten haben, ist die Wirksamkeit eines prosodischen Förderprogramms bislang jedoch noch nicht empirisch belegt. Die zahlreichen Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung zur Rolle der Prosodie im Spracherwerb und Schriftspracherwerb (Bredel 2009) legen aber nahe, dass Sprachförderung unter Verwendung von Material, das den typischen Wort- und Satzrhythmus des Deutschen erfahrbar macht, gerade für Kinder mit Erstsprachen, die sich prosodisch vom Deutschen unterscheiden, günstig sind. Ob und inwiefern prosodische Förderprogramme das DaZ-Lernen günstig beeinflussen, ist eine wichtige Frage, die es gilt, empirisch zu untersuchen.

Literaturangaben können im Kindergarteninspektorat angefordert werden.

Zu den Quellenangaben kann Prof. Domahs auch kontaktiert werden:

Ulrike.Domahs@unibz.it

Eine Pädagogik des Zuhörens

ZUHÖREN UND BEOBACHTEN IN DER BILDUNGSDOKUMENTATION

Tassilo Knauf, Mitbegründer und Vorsitzender des Vereins Dialog Reggio

Zuhören als namengebendes Merkmal einer Pädagogik – das klingt einfach, ja minimalistisch, zugleich anspruchsvoll. Wie kann es gelingen, pädagogisches Handeln auf die Äußerungen eines Kindes zu beziehen, auf sie aufzubauen? Das stellt doch viele Generationen von pädagogischen Handlungskonzepten auf den Kopf. Denn in Ihnen ging es vorrangig darum, die Erwartungen von Kultur und Gesellschaft an Kinder heranzutragen und das Denken und Handeln der Kinder auf diese Erwartungen einzustellen. Die Unterschiede der pädagogischen Konzepte bestanden vor allem in den unterschiedlichen Mitteln, dies zu erreichen. Und hier konnten die Unterschiede schon gewaltig sein, von der Zucht bis zur Einfühlung.

Die Reggio-Pädagogik, die sich nach einer Vorgeschichte vor rund einem halben Jahrhundert in Reggio Emilia (Emilia-Romagna) entfaltete, sagt von sich, eine „Pädagogik des Zuhörens“ zu sein (vgl. u. a. Rinaldi 2006). Sie geht damit nicht so weit wie die „Antipädagogik“ der 1970er und 1980er Jahre (vgl. u. a. Braunmühl 2015); denn ihr ist das aktive pädagogische Handeln mit den Kindern sehr wichtig (vgl. Knauf 2015/2016). Aber sie sieht die Kinder selber als die Protagonisten des Lernens. Sie sind Entdecker, Forscher und Künstler, die Gegenstände und Themen ihres eigenen Interesses entdecken und an ihnen mit Energie und Intensität forschen. Und sie drücken ihre Forschungsprozesse in Bildern, in dreidimensional gestalteten oder gebauten Objekten, in (Rollen-) Spielen, in Gesprochenem, Gesungenem und weiteren medialen Formen aus. In Reggio spricht man von den „hundert Sprachen des Kindes“, den hundert Sprachen des Selbstausdrucks und der Mitteilung (vgl. Reggio Children 2012, S. 14; Knauf 2009, S. 28). Das Zuhören bezieht sich auf die Wahrnehmung all dieser Ausdrucks- und Mitteilungsformen, ist also nicht nur das Aufnehmen auditiver Informationen.

Das Zuhören schließt damit auch das Beobachten ein. Diese beiden Begriffe fördern allerdings unterschiedliche Assoziationen: Zuhören verlangt Zuwendung, Achtsamkeit, oft auch Konzentration und Geduld. Beobachten kann man aus Distanz, aus verdeckter Position, es kann schnell und punktuell vollzogen werden. Und Beobachtung kann auf externe, diagnostische Kriterien und methodische Raster bezogen werden, unabhängig von den Kommunikationsprozessen und Kommunikationswünschen des beobachteten Kindes. In zahllosen Beobachtungskonzepten der letzten Jahrzehnte wird dies so auch praktiziert. Schon Anfang des 20. Jahrhunderts rückte Maria Montessori die Beobachtung der Kinder in das Zentrum pädagogischen Handelns. Denn aus der Beobachtung leitete die Erzieherin die Gestaltung der „vorbereiteten Umgebung“ ab und steuerte damit diskret den Interessen- und Aktionsradius der Kinder (vgl. Montessori 1979, S. 28f.).



Der Spiegel und die Selbstwahrnehmung
(Kindertagesstätte St. Peter und Paul, Aicha vorm Wald/Bayern)

Aber erst in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Beobachtung im Elementarbereich zu einem Standardelement professionellen Handelns.

Die professionelle Beobachtung in Kindergärten erfuhr parallel dazu in Hinblick auf Zielsetzung und Methodik eine rasche Systematisierung. Dies geschah in zeitlicher Parallelität zu den Tendenzen zur Qualitätssicherung im Elementarbereich. (vgl. Knauf 2013, S. 121ff.). Teil einer überprüfbar professionellen Arbeit im Elementarbereich wurde der Zusammenschluss von Beobachten und Dokumentieren in der „Bildungsdokumentation“, weil diese Handlungseinheit als Grundlage pädagogischer Planung verstanden werden konnte (vgl. Krenz 2009, S. 62).

Rainer Strätz und Helga Demandewitz gehen entsprechend davon aus, dass die Beobachtung eingebettet sein sollte in das Gefüge von Leitbild und der Analyse von Lebenssituation des Kindes und seines Umfeldes. Dabei können die Ressourcen, Probleme und die sozialen Beziehungen des Kindes erfasst werden. „Diese Informationen stellen das Ausgangsmaterial für die Situationsanalyse dar ... Erst dann leitet die Erzieherin Ziele für die pädagogische Arbeit ab, plant Handlungsschritte und führt sie durch. Schließlich wertet die Erzieherin den pädagogischen Prozess aus. Sie überprüft, ob die erwünschten Ergebnisse ihres Handelns eingetreten sind, sucht nach Gründen, wenn dies nicht der Fall ist und verändert ihre Planung auf Grund neu gewonnener Erkenntnisse und Informationen“ (Strätz/Demandewitz 2005, S. 25). Erkennbar ist bei Strätz/Demandewitz eine rationale Position, die die Beobachtung in ein funktionales, beinahe sozialtechnologisches Planungs- und Wirkungsgefüge stellt.

In den letzten Jahren hat sich eher eine Hinwendung zur Unverwechselbarkeit und Würde des einzelnen Kindes und zur Akzeptanz der Heterogenität von Kindern ergeben. So betonen die Autoren der von der Diakonie Mitteldeutschland 2007/08



Der Spiegel im Arrangement von Raum, Gegenständlichkeit und Kinderaktivität (Kindertagesstätte St. Konrad, Burghausen/Bayern)

herausgegebenen programmatischen Schrift „Vom Sehen zum Verstehen“ „das Kennenlernen des einzelnen Kindes sowie der Gruppe“ als Ziel der Beobachtung. „Im Gegensatz zum Einschätzen oder gar Bewerten, das ein distanzierter Beurteilen vom Standort des Wissenden aus meint, beruht Kennenlernen wollen auf forschendem Interesse“ (Diakonie Mitteldeutschland 2007/08, S. 16; Hervorhebungen im Original). Ausgangspunkt ist das „Arbeitsethos der Erzieherin“, „ihre Haltung zum Menschen“ (ebd.). „Das Kind wird als wertgeschätzter Mensch kennengelernt und seine Entwicklung mit Interesse begleitet“ (ebd.).

Eine verwandte Position nimmt Bernd Groot-Wilken ein, wenn gleich weniger aus einem christlichen Ethos als aus einer konstruktivistischen Wissenschaftsposition gespeist: Das Kind wird als Konstrukteur seiner Bildungsprozesse gesehen, das eigene Perspektiven auf Welt und auf sein Handeln in dieser Welt entwickelt. „Durch gezielte Beobachtungen erlangen Fachkräfte detaillierte Informationen über die subjektiven Strategien und Absichten der Kinder. Diese wiederum erweitern das Verständnis für Handlungen der Kinder und ermöglichen eine Perspektivenübernahme durch die Fachkräfte. Die Übernahme der Perspektive bedeutet nichts anderes, als mit dem kindlichen Blick auf die Dinge zu schauen“ (Groot-Wilken 2007, S. 34; Hervorhebungen im Original).

In der deutschsprachigen Fachdiskussion ist damit eine deutliche Annäherung an das reggianische Paradigma des Zuhörens und „wahrnehmenden Beobachtens“ (vgl. Schäfer/Alemzadeh 2012) festzustellen. International ist weiterhin die Parallelität zweier entgegengesetzter Strömungen festzustellen: Die eine betont, wie in Reggio, stärker die Unverwechselbarkeit und die individuellen Potenziale des Kindes; die andere ist eher an einem vergleichenden, normorientierten Paradigma der Bildungsdokumentation orientiert (vgl. u. a. Knauf 2015, S. 1f.). Die-

se Spannung ist den Pädagoginnen und Pädagogen in Reggio bewusst. Carlina Rinaldi, die seit Jahrzehnten in der Organisation und pädagogischen Begleitung der kommunalen Kindertagesstätten in Reggio eine zentrale Rolle spielt, hat wiederholt kritisch auf die Polarisierung im fachlichen Verständnis von Bildungsdokumentation hingewiesen. Sie versteht Dokumentation als „sichtbares Hören“, als die „Konstruktion von Spuren (mittels Schrift, digitalen Bildern, Videos etc.)“. Die Dokumentation „macht, zumindest teilweise, die Natur der Lernprozesse und -strategien jedes Kindes sichtbar ... Die Pädagogin, aber vor allem das Kind und die Kinder selber können die Natur ihres Lernprozesses reflektieren ... Es geht nicht um eine Dokumentation von Produkten, sondern von Prozessen, von mentalen Pfaden“. „Dies ermöglicht das Lesen, Interpretieren und Revidieren ... So werden Lesen, Reflektieren, Beurteilen und Selbstbeurteilen beim Kind zu einem ganzheitlichen Teil des Aufbaus von Wissen“ (Rinaldi 2006, S. 100).

„Aktives Zuhören“ in der Pädagogik des Zuhörens

Die theoretischen Grundlagen einer Pädagogik des Zuhörens liegen bei Carl Rogers, der schon in den 1940er Jahren in seinem Konzept der Humanistischen Psychologie und Pädagogik die Werte einer den anderen akzeptierenden, sich in ihn einfühlenden und authentischen Interaktion beschrieb (vgl. Rogers 1985). In den 1970er und 80er Jahren entwickelte Friedemann Schulz von Thun ein viel beachtetes Praxiskonzept für aktives Zuhören (vgl. Schulz von Thun 2014). Immer wieder werden daraus einfache Regeln abgeleitet, damit aktives Zuhören auch im Alltag gelingt.

„Einstellungen des aktiven Zuhörens:

- sich in den anderen hineinversetzen,
 - sich körperlich dem anderen zuwenden (Haltung, Gestik, Mimik),
 - sich selber zurückstellen,
 - sich ganz auf den anderen konzentrieren,
 - sich für den anderen als Menschen interessieren,
 - Beweggründe und Gefühle des anderen erkennen wollen,
 - den anderen als Menschen bejahen und respektieren,
 - ihm/ihr eine positive Haltung entgegenbringen“
- (www.unidue.de/edit/lp/.../aktiveszuhoerenuebung.pdf).

Bezogen auf die Kommunikation im Kindergarten und vor dem Hintergrund der Reggio-Pädagogik haben Linda Thornton und Pat Brunton konkretisiert, was das heißen kann:

- dem Kind zeigen, dass ich interessiert bin an den Äußerungen des Kindes,
- die unterschiedlichen Mitteilungscodes des Kindes achten: Mimik, Körpersprache, die Art, wie ein Kind steht oder sich bewegt oder wie es sich in bestimmten Situationen verhält,

- Zeit für Kommunikation einplanen und zu regelmäßigen Ritualen machen,
- Morgen- oder Abschlusskreise gestalten, in denen Kinder untereinander kommunizieren,
- dabei aufmerksam werden auf günstige Konstellationen, in denen die Kinder zu Wort kommen und lernen, sich wechselseitig zuzuhören,
- den Kindern dabei Erfahrungen im wechselseitigen Austausch, Aushandeln und auch Streiten ermöglichen,
- zugleich die Chancen für die Stabilisierung von Zusammengehörigkeit und „Teamgeist“ nutzen, indem individuelle Rechte, Pflichten und Verantwortlichkeiten deutlich gemacht werden,
- zeitlich und räumlich den Kindern für die Kommunikation förderliche Rahmenbedingungen schaffen (zum Beispiel bequem sitzen, Körperkontakt haben); das kann drinnen oder draußen sein (vgl. Thornton/Brunton 2014, S. 23 ff.).

Die Pädagogik des Zuhörens und das Portfolio

Gerade in Südtirol hat – ähnlich wie in der stark von der Reggio-Pädagogik geprägten Kindergartenlandschaft Schwedens – das Portfolio seit Beginn dieses Jahrhunderts eine besondere Bedeutung als Dokumentationsform für eine Pädagogik des Zuhörens gewonnen (vgl. Krok/Lindewald 2007; Berger/Berger 2007; Deutsches Schulam 2005).

Im Portfolio werden Kinder parallel mit dem Zuwachs ihrer Kompetenzen Autoren ihrer Biographie, zumindest Verfasser der im Portfolio gesammelten oder wiedergegebenen Werke wie Bilder, Fotos ihrer Produkte, ihrer aufgeschriebenen Aussagen. Das Portfolio ist ein vorzeigbares Dokument der „Selbstwirksamkeit“ des Kindes (vgl. Bandura 1997) und macht seine „Überzeugung, aus eigener Kompetenz Herausforderungen bewältigen zu können“, sichtbar (Müller 2005, S. 13). Die Bedeutung selber produzierter Werke für die Ausbildung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl hat der Entwicklungspsychologe Erik Erikson mit dem Begriff „Werksinn“ deutlich gemacht: „Obwohl alle Kinder Stunden und Tage in einer spielerischen Als-ob-Welt verbringen (...), werden sie früher oder später unbefriedigt oder mürrisch, wenn sie nicht das Gefühl haben auch nützlich zu sein, etwas machen zu können und es gut und vollkommen zu machen; dies nenne ich Werksinn (...). Das Kind lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert“ (Erikson 1997, S. 105).

Der Autorenstolz von Kindern kann umso mehr gefördert werden, je mehr wir sie im Portfolio authentisch zu Wort kommen lassen. Und dies lässt sich nicht nur auf Bilder und andere visuell fassbare Werke der Kinder beziehen, sondern auch auf das, was sie verbal ausdrücken. Die Reggio-Pädagogik hat dabei eine besonders intensive Konkretisierung des Prinzips der „hundert

Sprachen des Kindes“ herausgearbeitet: die Kombination von Bild- und Textdokumenten, in der das Zuhören und Wahrnehmen, die Erfahrungen, Emotionen und Reflexionen der Kinder in verschiedenen, komplementären Ausdrucksformen sichtbar und lesbar werden. In „sprechenden Wänden“, Projektordnern oder eben Portfolios ist es gerade ein Charakteristikum reggio-inspirierter pädagogischer Arbeit, dass schriftliche Erklärungen und Deutungen in die Bilddokumente integriert werden (vgl. Knauf 2013). Diese Integration kann in verschiedenen Varianten geschehen:

- Kinder kommentieren ihre Bilder, indem sie nicht nur ihren Namen in oder neben das Bild schreiben, sondern auch einen Bildtitel erfinden oder eine kurze sprachliche Erklärung dem Bild/der Zeichnung hinzufügen.
- Kinder erläutern Fotos; dabei geht es nicht so sehr um genaues Rekonstruieren eines Sachverhaltes als um die Herstellung eines Sinnzusammenhangs. So können dann auch an einem (wöchentlichen) Portfolio-Tag oder in einer (vierteljährlichen) Portfolio-Woche Kinder einem Bild nachträglich eine – von der Pädagogin aufgeschriebene – persönliche Bedeutung verleihen.
- Kinder werden in Gespräche einbezogen, die protokolliert werden. Das können kleine Dialoge oder Interviews sein, die sich an die verschiedenartigsten Anlässe anknüpfen lassen.

Insgesamt ist die Einbeziehung verschiedener Zugangsweisen zur gegenständlichen, sozialen und auch individuellen Welt der Kinder für die Qualität des Portfolios von großer Bedeutung. So können dann auch verschiedene Sorten von Dokumenten ins Portfolio integriert werden:

- Bilder und Zeichnungen der Kinder,
- Fotos von Aktionen und Produkten der Kinder,
- ihre eigenen Worte, Kommentare,
- Briefe Erwachsener,
- gedruckte Zeitungsausschnitte, Einladungen etc.

Diese so unterschiedlichen Dokumente stellen verschiedene



Wahrnehmung, Ästhetik und Ordnung der Dinge
(Kindertagesstätte Düsseldorf Straße, Duisburg/Nordrhein-Westfalen)

Spiegelungen und Brechungen sowohl von Welterfahrungen als von inneren Bildern der Kinder (und Erwachsener) dar.

Erinnerungsarbeit im Portfolio als Herzstück einer Pädagogik des Zuhörens

Die meisten Kinder lieben es, in ihrem Portfolio zu blättern. Kinder machen Vergangenes wieder lebendig und tauchen ein in frühere Etappen der eigenen Lebensgeschichte. Erinnerungsarbeit ist immer auch eine Reise durch die kognitiven Landkarten der eigenen Vorstellungen von Welt. Um dies zu fördern, ist es wichtig, das Portfolio aus der Funktion der Sammelmappe herauszuholen. Die im Portfolio aufbewahrten Dokumente sind immer ausgewählt, nicht die Summe von allem, was gesammelt wurde. Daher wird die Portfolioarbeit nicht nebenbei gemacht, sondern an regelmäßig sich wiederholenden Tagen, einmal in der Woche oder in einer turnusmäßigen Portfolio-Woche. Damit wird allen direkt und indirekt Beteiligten, also auch den Eltern, deutlich: Portfolioarbeit ist Bildungsarbeit. In ihr setzen sich Kinder gedanklich, emotional und praktisch auseinander mit

- ihrer eigenen Person, ihrer Unverwechselbarkeit, Identität,
- ihren Interessen,
- ihrem Können,
- dem von ihnen selber Geschaffenen,
- dem Erlebten,
- Schönerem und Besonderem.

Die unterschiedlichen Bezüge der im Portfolio zusammengestellten Dokumente zur Identität, zu den Kompetenzen, Interessen und Aktionen des Kindes kann sich in der Gliederung des Portfolios widerspiegeln. Diese stellt Ordnung her und erleichtert es den Kindern, den ausgewählten Materialien Bedeutungen zuzuweisen, die mit der eigenen Person und ihren Sinnstrukturen in einer untrennbaren Beziehung stehen. Die Struktur kann folgenden Gesichtspunkten folgen:



Spiegelungen von Kinderaktivitäten
(Kindertagesstätte Düsseldorf Straße, Duisburg/Nordrhein-Westfalen)

- „Das bin ich“,
- „Das kann ich“,
- „Dafür interessiere ich mich“,
- „Damit haben wir uns beschäftigt“,
- „Meine schönsten Bilder“,
- „Meine Lieblingslieder und -reime“,
- schöne Ereignisse,
- Beobachtungen der Pädagoginnen.

Um eine Reduktion der Kategorien zu erreichen, ließen sich die drei letzten Kategorien vor den Beobachtungen der Pädagoginnen auch in der Kategorie „Schönes und Besonderes“ zusammenfassen.

Kinder fragen nach den Bedeutungen der Kategorien und prägen sich diese in der Regel schnell ein, so dass Vier- bis Sechsjährige relativ selbstständig mit dem Portfolio umgehen können. Vor der Auswahl der gesammelten Produkte an den festgelegten Tagen der Portfolio-Bearbeitung können diese in den Eigentumsfächern der Kinder oder in Hängemappen „zwischenlagert“ werden. Auch dies ist ein Stück Bildungsarbeit: Sammeln als Handeln, das dem selber Hergestellten oder Erlebtem Aufmerksamkeit und Bedeutung gibt, und dann Ordnen und Auswählen, das Rangfolgen des persönlich Bedeutungsvollen erzeugt. Das Portfolio ist darauf angelegt, Beziehungen zu knüpfen: Beziehungen zwischen dem Kind und seiner eigenen Lebensgeschichte, aber auch zwischen dem Kind und den Personen, die ihm etwas bedeuten: die Eltern, andere Kinder, die Pädagoginnen. Die Beziehungen können unterschiedlich sein: Die Pädagogin liest beispielsweise aus dem Portfolio vor, stellt Fragen zu dem, was im Portfolio festgehalten ist, oder antwortet auf Fragen des Kindes rundum das Portfolio. Kinder vergleichen ihre Portfolios. Eltern wollen das, was im Portfolio zusammengetragen wurde, genauer erklärt bekommen. Es entstehen vielgestaltige Portfolio-Gespräche. Das klassische Entwicklungsgespräch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern wird durch die Einbeziehung des Portfolios nicht nur bereichert, sondern auch konkreter. Die Pädagogin kann das Entwicklungsgespräch vorbereiten, indem sie das Kind im Vorfeld beteiligt: Ich treffe mich morgen mit deiner Mama. Kann ich ihr dein Portfolio zeigen? Du kannst aus deinem Portfolio auch Seiten herausuchen, die ich ihr zeigen soll. Noch einen Schritt weiter geht der Versuch, das Portfolio als zentrales Medium von Entwicklungsgesprächen in eine Dreieckskommunikation mit Kind, Eltern und Pädagogin zu integrieren: Dann werden Situationen geschaffen, in denen das Kind zu Wort kommt und nicht „hinter seinem Rücken“ über das Kind gesprochen wird. Das Portfolio schafft Material und weitere Anstöße zum Zuhören, es ist ein bedeutungsvolles Instrument einer Pädagogik des Zuhörens.

Literaturangaben können im Kindergarteninspektorat angefordert werden.

Sprache kann klein machen – oder bestärken

Seyran Bostanci, Fachstelle Kinderwelten, Berlin

„Wir wollen übrigens das Wort nicht verachten. Es ist doch ein mächtiges Instrument, es ist das Mittel, durch das wir einander unsere Gefühle kundtun, der Weg, auf den anderen Einfluss zu nehmen. Worte können unsagbar wohl tun und fürchterliche Verletzungen zufügen. [...]“ (Freud, 1976, XIV, S. 214).

Worte können „Balsam für die Seele“ sein – und sie können „im Herzen weh“ tun. Sie können jemanden bestärken und einladen, oder brüskieren und ausschließen. Sprache ist mächtig: Ausgrenzung findet häufig in sprachlicher Form ihren Ausdruck. Sie kann aber auch dazu beitragen, Inklusion zu realisieren. Inklusion verstanden in einem weiten Sinne als Bildungskonzept, das auf Bildungsgerechtigkeit zielt, indem Unterschieden zwischen Kindern und Familien mit Wertschätzung begegnet wird und Herabwürdigungen eine klare Absage erteilt wird. (Wagner 2013)

Aus der Perspektive der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept – welches von der Fachstelle Kinderwelten auf der Grundlage des „Anti-Bias Approach“ (Derman-Sparks/Olsen 2010) aus Kalifornien entwickelt wurde – möchte ich mit diesem Beitrag aufzeigen, welche Wirkung der sprachliche Umgang auf Kinder hat, auf ihre Bildungsprozesse und auf ihre Identitätsentwicklung, und warum ein bewusster Umgang mit Sprache – eine inklusive Sprache – angeraten ist.

Im Fokus steht die Frage, wie wir Kinder durch unsere Sprache stärken können und uns dafür sensibilisieren, wie wir durch unser Sprechen andere herabwürdigen und ausschließen können. Wie wir Kinder ansprechen, hat Auswirkungen auf deren Identitätsentwicklung. Oft benutzen wir Worte und Formulierungen unbewusst und beachten manchmal nicht deren Wirkung auf diejenigen, die sie hören. Als Pädagoginnen, die mit Kindern leben und arbeiten, sind wir hier besonders herausgefordert. Zum einen müssen wir reflektieren, wie Sprache wirken kann, zum anderen brauchen wir ein Wissen darüber, was für eine Bedeutung bestimmte Begriffe haben und welchem historischen Kontext sie entstammen.

Sprache transportiert gesellschaftliche Bewertungen

Kinder bekommen von Geburt an Rückmeldungen aus ihrer Umgebung, die ihnen etwas über sich selbst und über andere Menschen sagen. Es sind bewertende Botschaften, mit denen Kinder früh gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und Hierarchien erlernen. Über unser Sprechen erhalten Kinder Botschaften über sich, über andere, über die Welt. Wir können durch Sprache mitteilen, wen wir als zugehörig und wen als nicht zugehörig definieren. So kann beispielsweise die wiederkehrende Frage „Woher kommst du?“ bei Kindern das Gefühl hervorrufen, nicht selbstverständlich als Teil der (Kindergarten-) Gemeinschaft zu gelten. Auch Etiketten wie Integrationskind oder Mädchen/Junge mit Migrationshintergrund etc. können bei den Kindern das Gefühl von Abwertung

hervorrufen und sie somit in ihrem Selbstwertgefühl schwächen. Inzwischen steht fest – auch die Hirnforschung belegt dies – Zugehörigkeitsgefühl, Wohlbefinden und Lernerfolge stehen in engem Zusammenhang. Die genannten Begriffe können in bestimmten Fällen zu einer sinnvollen Unterscheidung beitragen, z. B. wenn es um die Bereitstellung zusätzlicher Fördermittel geht. Mittels Sprache wird nicht einfach auf eine neutrale Weise das benannt, was in der Lebenswelt existiert. Das erkennen wir, wenn wir versuchen, eine Beobachtung sachlich wiederzugeben. Es gelingt uns kaum, weil wir schnell bewerten, was wir wahrnehmen. Unsere Wahrnehmungen werden gefiltert durch unsere Vorannahmen, unsere Werte und Normen, auch durch unsere Vorurteile. Man muss es mühsam üben, Beobachtungen von Bewertungen zu trennen, wovon alle ein Lied singen können, die sich mit „gewaltfreier Kommunikation“ beschäftigen.

Außerdem ist die Sprache selbst nicht neutral, sie enthält gesellschaftlich tradierte Vorstellungen von dem, was normal ist und was nicht. Mit der Verwendung dieser sprachlichen Mittel bringen wir auch die jeweiligen Vorstellungen in Anschlag. Nicht nur, indem wir explizit sagen, dieses oder jenes ist normal und das andere nicht. Es geschieht häufig implizit, beispielsweise durch Formulierungen wie „Lena hat nur eine Mutter“ oder „Aleyna hat eine vollständige Familie“. In diesen Aussagen stecken gesellschaftliche Vorstellungen von einer sogenannten „richtigen“ Familie: Das Bild einer Familie, die aus Mutter, Vater, Kind besteht. Das „nur“ in der Beschreibung von Lenas Familie signalisiert, dass in ihrer Familie vermeintlich jemand fehlt, dass ihre Familie angeblich nicht komplett sei. Bei Aleynas Familienbeschreibung wiederum wird durch das Adjektiv „vollständig“ zum Ausdruck gebracht, dass in ihrer Familie alles seine Richtigkeit hat. Obwohl für beide Kinder wahrscheinlich ihre gegenwärtigen Familienkonstellationen so, wie sie sind, „richtig“ sind, bekommen sie die Botschaft, dass die eine Konstellation „normal“ sei und die andere nicht.

Ein dritter Grund, warum sprachliche Äußerungen immer auch Bewertungen enthalten, liegt darin, dass es eine Rolle spielt, in welcher Position wir sind, wenn wir etwas sagen: Haben wir Deutungsmacht in dem Sinne, dass wir „etwas zu sagen“ haben, oder zählt unsere Stimme nicht? Sind wir in der Mehrheit und Anderen überlegen, oder gehören wir zur Minderheit, sind gar alleine und damit schutzlos? Damit machen bereits Kinder ihre Erfahrungen: „Ben beschwert sich bei der Erzieherin darüber, dass andere Kinder „Schokokeks“ zu ihm sagen. Er hat bereits gesagt, dass er das nicht möchte, aber die anderen machen weiter und ärgern ihn damit. Eine Idee: Er soll zu den anderen Kindern auch etwas sagen, zum Beispiel „Vanille“. Ben probiert es aus – und erntet Gelächter. Diese Bezeichnung belustigt die anderen Kinder, die in der Mehrheit sind, Ben ist das einzige Kind mit brauner Hautfarbe.“

Bezeichnungen für Menschen oder Gruppen von Menschen unterscheiden sich in der Wirkung von anderen sprachlichen Mitteln. Worte, die sich in abwertender Weise auf Aspekte der Identität eines Menschen beziehen, treffen ins Herz: Wenn das herabgewürdigt oder verlacht wird, was mich ausmacht und was ich gar nicht ändern kann wie meine Hautfarbe, meine Familienkonstellation, mein Geschlecht, meine Körpergröße, meine Beeinträchtigung usw., bin ich hilflos und traurig. Wenn es sogar als Begründung dafür herangezogen wird, mich auszuschließen, kann ich verzweifeln. Geschieht es mir als Kind, habe ich schlechte Chancen, ein positives Selbstbild zu entwickeln.

Hierbei kommt Erwachsenen eine große Verantwortung zu, die Botschaften zu erkennen, die eine schädigende Wirkung auf die Identitätsbildung von Kindern haben können und ihnen etwas entgegenzusetzen. Es erfordert, sich in erster Linie im eigenen Handeln kritisch zu reflektieren.

Darf man denn gar nichts mehr sagen?

Darüber gibt es allerdings keinen Konsens. Manche sagen: „Das ist doch vollkommen übertrieben! Die Kinder nehmen das gar nicht so wahr. Man soll doch nicht jedes Wort auf die Waagschale legen!“ Und andere: „Ich unterwerfe mich doch keiner Zensur!“ oder „Ich lasse mir doch wegen Political Correctness nicht vorschreiben, was ich sage“. Daraus spricht die Weigerung, Diskriminierung und Ausgrenzung zur Kenntnis zu nehmen. Und auch die Abwehr, sich in Kinder hineinzusetzen.

Kinder sind eben erst dabei, ihr Selbstbild und ihre Bilder von anderen zu konstruieren. In diesem Prozess können sie nicht anders, als Informationen über sich, über ihre Familie, über andere Menschen und Gruppen von Menschen auf aktive und eigensinnige Weise zu verarbeiten. Sind die Botschaften über sie selbst abwertend, so sind sie für Kinder ein direkter Angriff auf ihr Selbstwertgefühl. Sind die Botschaften über Andere abwertend, so erleben Kinder früh, ihnen überlegen zu sein. Beides, Minderwertigkeits- wie Überlegenheitsgefühle, beschädigen die Möglichkeiten für ein solidarisches Miteinander.

Eine inklusive Sprache hat nichts mit Zensur zu tun. Es geht um das Verstehen, dass bestimmte Worte und Redeweisen in bestimmten Kontexten diskriminieren und ausgrenzen. Der Widerstand dagegen, dies anzuerkennen, hat vermutlich unterschiedliche Ursachen. Eine ist vielleicht Unsicherheit, wie man stattdessen sagen soll. Oder ein Unbehagen, weil man darauf aufmerksam gemacht wurde, dass die verwendeten Bezeichnungen Abwertungen transportieren, die man vielleicht gar nicht beabsichtigt hat.

Sprache und Empowerment

Worte können wohl tun und bestärken. Was kennzeichnet Worte, die wir brauchen, um eine inklusive, das heißt vorurteilsbewusste Sprache zu entwickeln?

Pädagogische Fachkräfte brauchen einerseits selbst Klarheit darüber, was sie im Umgang miteinander anstreben und sie müssen es verbalisieren können. In der Situation hilft ein sprachliches Repertoire, um auszudrücken, dass Menschen Dinge auf unterschiedliche Weise tun. Also eine Feststellung, die für Kinder das gedankliche Spektrum öffnet, was alles menschenmöglich sein kann. Das geht allerdings nur, wenn unser eigenes Spektrum an Vorstellungen weit ist: „Es ist normal, dass wir verschieden sind“. Eine Kollegin hat berichtet, dass sie häufig sage: „Manche Menschen machen es so, manche Menschen machen es so.“ So heranzugehen, ohne zu bewerten, hilft tatsächlich, nicht so einfach von „normal“ und „abweichend“ zu sprechen.

Inklusive Sprache erfordert, wenn Herabwürdigungen im Spiel sind, klare Worte – um eben ihre identitätsschädigenden Auswirkungen nicht hinzunehmen. Ein kleines Beispiel, in dem dies der Fachkraft gelungen ist:

Mittagessen in der Kita, es gibt kleine Fleischbällchen. M. bekommt sie mit der Gabel nicht aufgespießt, einige Fleischbällchen flutschen weg und fallen vom Teller auf den Tisch. Sein Tischnachbar S. sagt: „Hihi, der macht das alles falsch!“ M. ist sichtlich verunsichert, er hört auf zu essen. Er schaut zur Erzieherin. Sie spürt, dass er jetzt ein Signal von ihr braucht. Sie sagt: „Es gibt kein richtig oder falsch, es ist nur ein bisschen was daneben gegangen. Weil es mit der Gabel schwer ist, die Bällchen aufzuspießen, nicht wahr?“ Daraufhin möchte M. lieber mit einem Löffel essen. Andere Kinder ziehen nach, essen ebenfalls mit Löffeln.

Man kann Fleischbällchen so oder so essen, in der Tat. Pädagoginnen berichten, dass Kinder sich in der Folge durchaus auch bei ihren eigenen Aushandlungen an solchen Botschaften orientieren. Damit ist viel gewonnen: Kinder sind Herabwürdigungen nicht mehr ausgeliefert, weil sie ein verbales Repertoire zur Verfügung haben, um zu widersprechen. Sie können darüber hinaus mit dafür sorgen, dass auch andere vor Herabwürdigung geschützt werden.

Inklusive Sprache ist nicht alles – aber wichtig

Eine inklusive Sprache ist wichtig, weil sie verhindern hilft, in Alltagssituationen auszugrenzen oder herabzuwürdigen. Eine inklusive Sprache meint nicht nur das einmalige Ersetzen bestimmter Worte durch andere, sondern eher: Sich immer wieder in Aushandlungs- und Reflexionsprozessen zu überlegen, welche Wirkungen sprachliches Handeln hat, gerade im Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Wenn die Vermutung nahe liegt oder wir darauf hingewiesen werden, dass Worte wehtun, entscheiden wir uns bewusst für andere sprachliche Formulierungen.

Der Artikel ist eine überarbeitete Fassung aus: Bostanci, Seyran/Wagner, Petra (2013): Sprache und Identitätsentwicklung, in: Dokumentation zur Fachtagung – Materialien für die Fortbildung, DVS: 3. Baustelle Inklusion. „Worte tun im Herzen weh“, erhältlich unter: www.kinderwelten.net.

Sprachenvielfalt als Chance im Bildungssystem

EIN BERICHT VOM SPRACHENZENTRUM UNTERLAND

Emanuela Atz

Mit dem Beschluss der Landesregierung vom 7. Mai 2007 ist sprachgruppenübergreifend ein Konzept für die Zentren zur Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verankert worden. Im Schuljahr 2007/2008 haben das Kompetenzzentrum und die Sprachzentren in den Bezirken Schlanders, Meran, Bozen, Unterland, Brixen und Bruneck die Arbeit aufgenommen.

Die Sprachzentren sind Koordinations- und Beratungsstellen in den jeweiligen Bezirken für Kinder, Jugendliche und deren Familien. Die Koordinatoren/innen unterstützen Führungskräfte, pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Lehrpersonen in Schulen bei der Gestaltung von sprachlichen Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Die Sprachzentren organisieren auf der Grundlage der Bedürfnisse der Schulen und in Zusammenarbeit mit ihnen modulare Sprachkurse für Schüler und Schülerinnen während des Schuljahres und koordinieren die Sprachlehrpersonen, welche in den Schulen tätig sind. Die Gruppeneinteilung der Schüler und Schülerinnen wird nach Erhebung des Sprachstandes festgelegt, d. h. die Kurse werden flexibel organisiert und auf die Bedürfnisse und Fortschritte im sprachlichen Lernen der Kinder und Jugendlichen abgestimmt. Am Ende der Sommerferien werden Sprachkurse für Mädchen und Jungen, auch für jene, die die erste Grundschulklasse besuchen werden, angeboten.

Kinder anderer Erstsprache sind in den letzten Jahren in vielen Kindergärten die Normalität und die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte sowie die Lernanlässe der Kinder werden noch vielfältiger: in den ersten Lebensjahren haben sich die Kinder in ihrer(n) Erstsprache(n) viele Kompetenzen angeeignet und mit dem Eintritt in den deutschsprachigen Kindergarten wird ihr sprachliches Selbstverständnis relativiert. Daher wird festgestellt: „Ein großer Teil der deutschsprachigen Kindergärten in Südtirol ist vielstimmig und vielsprachig bei den Mädchen und Jungen und zunehmend stärker auch bei den Familien.“ (LB 01.12.2015)

Der Koordinator und die Koordinatorinnen der Sprachzentren beraten in didaktischen und organisatorischen Fragen zur Förderung der Sprachen und der interkulturellen Kompetenzen für alle Kinder und Jugendlichen. Neben der Organisation von Deutsch- und Italienischkursen für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund unterstützen die Sprachzentren die Kindergärten und Schulen in der interkulturellen Bildung. Der Einsatz von interkulturellen Mediatoren und Mediatorinnen hat sich als hilfreich erwiesen: sie kommen aus den Herkunftsländern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und können somit als Vertreter ihrer Kultur aus erster Hand berichten und tatkräftig mithelfen.



Zu den Aufgaben der Sprachzentren gehört sowohl die Beratung der Eltern und Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Schulwahl als auch die Zusammenarbeit mit den Bezirksgemeinschaften, Sozialverbänden und privaten Vereinigungen und Einrichtungen wie z. B. die Planung von Sprachkursen für Eltern und Erwachsene, auch in Kooperation mit Weiterbildungseinrichtungen.



Seit 2008 befasst sich das Sprachenzentrum im Unterland und Überetsch mit den Sprachförderkursen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, der Unterstützung von interkulturellen Projekten an Schulen und Kindergärten, der Beratung der Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte und der Zusammenarbeit mit den Vereinen und Institutionen. Dazu braucht es kleine, tägliche aber wertvolle Schritte, da die spezifischen Ausgangssituationen und sprachlichen Rea-

litäten in den Kindergärten und in den Schulen unterschiedlich und im ständigen Wandel sind.

Schritt für Schritt versucht das Sprachenzentrum durch die Arbeit der Mitarbeiterinnen am Kompetenzzentrum, die Koordinatorin und die Sprachlehrpersonen, welche täglich Kontakt zu den Kindern haben, das sprachliche Lernen zu fördern und den Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Schule zu unterstützen. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte werden angeregt zusammenzuarbeiten, indem sie gemeinsam Erfahrungen sammeln, Fortbildungsveranstaltungen besuchen, sich austauschen und in der jeweils anderen Bildungsinstitution hospitieren. Die Zusammenarbeit gibt Einblick in die Bildungsarbeit und führt zur Wertschätzung der jeweiligen Rollen und zur Annäherung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses. Außerdem tragen die „Sprachförderungseinheiten“, die die Sprachlehrperson gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft in der Gruppe der Mädchen und Jungen, die im Herbst die Grundschule besuchen werden, anbietet sowie die Erfahrungen aus dem „Sommerkindergarten“ und der „Sommersprachkurse“ zum gemeinsamen Bildungsverständnis bei. Es wird ein ganzheitliches sprachliches Lernen, in dem das Kind Situationen erlebt, die alle Bereiche seiner Persönlichkeit betreffen, angestrebt. Das sprachliche Lernen wird zu einem kognitiven, affektiven und motorischen Erlebnis, in dem das Kind mit seinen Interessen und Bedürfnissen im Mittelpunkt steht. Es werden ausreichend Gelegenheiten angeboten, Situationen oder Dinge mit allen Sinnen wahrzunehmen, zu begreifen und zu erleben, z. B. das Musizieren, das Singen, die Bewegungsaktivitäten, das bildnerische Gestalten usw. Die Vernetzung von Sprache und sinnlicher Wahrnehmung unterstützt maßgebend das Kind in der sprachlichen Entwicklung.

Auch die interkulturelle Mediation leistet einen wichtigen Beitrag zur Zusammenarbeit von Kindergarten bzw. Schule und den Familien, so dass die gegenseitigen Wünsche und Bedürfnisse wahrgenommen werden, die Akzeptanz und Wertschätzung der Erst- und Familiensprache/n erweitert und die Neugierde der Kinder und Erwachsenen geweckt werden.

Der Kindergarten ist seit vielen Jahren auf diesem Weg, denn die „erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist als ein Prozess von Kommunikation und Partizipation zu verstehen, der von allen Beteiligten gemeinsam und co-konstruktiv geleistet wird. Erfolgreich bewältigte Übergänge erhöhen die Chancen für eine erfolgreiche Bewältigung nachfolgender Übergänge“, steht in den Rahmenrichtlinien geschrieben.

Sprachliche Bildung im Kindergartensprengel Bozen

WAS HAT UNS GEHOLFEN, WAS HAT UNS WEITERGEBRACHT?

Sabine Runggaldier, Projektbegleiterin

Die Stärkung der sprachlichen Bildung ist seit vielen Jahren aufgrund der sprachlichen Vielfalt in den Kindergärten von großer Bedeutung. Eine intensive Einführung in die deutsche Sprache ist für das gemeinschaftliche Leben und für die erfolgreiche Teilhabe am Kindergartengeschehen wichtig. Die anderssprachigen, zwei- und mehrsprachigen Mädchen und Jungen bedürfen aber auch der Unterstützung in der zweiten oder auch dritten Sprache.

Als Projektbegleiterin biete ich seit mehreren Jahren fachliche Beratung und Begleitung bei der pädagogischen Arbeit.

Zur Orientierung

Der Kindergartensprengel Bozen hat Qualitätsstandards zum Bildungsfeld „Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit“ erarbeitet. Folgende Bereiche, die aufgrund von Evaluationen erweitert, ergänzt und aktualisiert werden, sind angeführt:

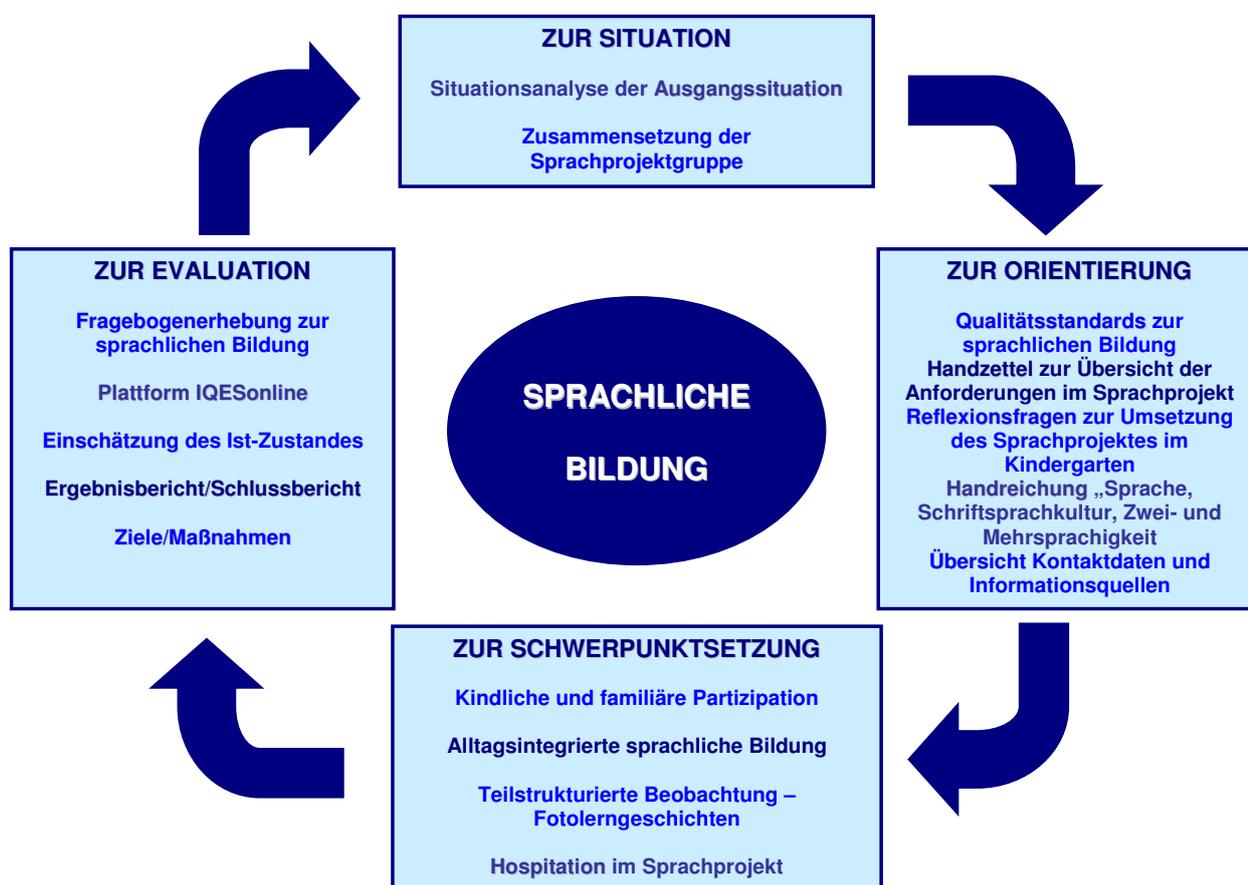
- Die sprachliche Bildung betrifft alle Mädchen und Jungen.
- Die sprachliche Bildung ist alltagsintegriert.
- Es werden gezielte Aktivitäten zur sprachlichen Bildung geboten.

- Die literarische Bildung wird gestärkt.

Die Kindergartenteams orientieren sich an den Qualitätsstandards und entwickeln gemeinsam ein auf die Arbeitsweise und Situation des Kindergartens abgestimmtes Konzept der sprachlichen Bildung. Die sprachliche Bildung wird vom gesamten Team getragen und verantwortet. Im Team wird überlegt, wie die Ressourcen der Zusatzkraft sinnvoll genutzt werden und wie sich die sprachliche Bildung durch den Kindergartenalltag zieht. Schriftlich verfasste Reflexionsfragen dienen zur Auseinandersetzung im Team.

Insgesamt stehen verschiedene Orientierungshilfen zur Verfügung:

- Handreichung „Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit“
- Qualitätsstandards zur sprachlichen Bildung
- Übersicht der Anforderungen in der sprachlichen Bildung
- Reflexionsfragen zur Umsetzung der sprachlichen Bildung im Kindergarten
- Übersicht „Kontaktdaten und Informationsquellen“



Kindliche und familiäre Partizipation

Der Kindergartensprengel Bozen setzt sich bereits seit vier Jahren mit der Bildungsvision „wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder“ auseinander und hat diese zum Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit bestimmt:

Das Bildungsfeld „Demokratie und kindliche Partizipation“ stand 2012 bis 2014 und das Bildungsfeld „Religiosität und Wertorientierung“ 2014/15 im Zentrum unserer Bildungsarbeit. In diesem Kindergartenjahr 2015/16 wurde das Bildungsfeld „Gesellschaft, Wirtschaft und kulturelle Umgebung“ zum Schwerpunkt gesetzt.

Die Verknüpfung der angestrebten Bildungsfelder „Partizipation“ und „Wertorientierung“ mit der sprachlichen Bildung erfolgte auf einer fachlichen und didaktisch-methodischen Auseinandersetzung.

In der Partizipation gilt die Aufmerksamkeit auch den Familien und es wurde das Ziel gesetzt, eine Bildungspartnerschaft mit den Familien aufzubauen. Die Zusatzkräfte zur sprachlichen Bildung bieten den Familien neben informativen Formen auch mitwirkende Formen der Zusammenarbeit an.

Als Maßnahmen sind festgelegt worden:

- Wertschätzung der Vielfalt; das Erkennen der Individualität jeder einzelnen Familie: Familiensprache – Sprachenportfolio
- Auseinandersetzung mit Formen der Bildungspartnerschaft (Lesetaschen, Vorlesungen, Hospitationen, Ausleihmöglichkeiten von Materialien, Ausstellungen ...)
- Dokumentation für, mit und von Familien

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung – sprachlich anregende Lernumgebung; Strategien zur sprachlichen Bildung im Alltag

Ziel ist es, den Alltag der Mädchen und Jungen sprachlich anzureichern, indem alltägliche Handlungen und Situationen (in der Garderobe, beim Toilettengang, im Baubereich, im Garten, beim Spaziergang ...) sprachlich gestaltet und genutzt werden. Mögliche alltägliche Maßnahmen auf den drei Ebenen:

- Raumgestaltung und Materialien, die sprachlich genutzt werden (Dokumentationen, Sprachenvielfalt, Visualisierungen ...),
- gesprächsanregende Sprech-Rituale (Zauberkasten, Easy Speak, Gesprächssofa ...),
- alltägliche Gesprächssituationen (Wiederholung, korrekatives Feedback, abwartende Haltung, aktives Zuhören, offene Fragen ...).

Die sprachpädagogischen Interventionsformen „stützende Sprache“, „handlungsbegleitendes Sprechen“, „Versprachlichen kindlicher Absichten“ und „Wortschatzprojekt“ wurden

praxisnah erläutert.

Die „stützende Sprache“ ist eine sprachpädagogische Interventionsform, bei der die kindliche Aufmerksamkeit gesichert ist und dem Kind das zu vermittelnde Wort mehrfach in kurzen Sätzen und emotional eindrücklich präsentiert wird.

„Handlungsbegleitendes Sprechen“: Tägliche Handlungsroutinen (Mahlzeiten, An- und Ausziehen ...) können als ein Angebot von Handlung und Sprache genutzt werden.

„Versprachlichen kindlicher Absichten“: Da das Kind noch unzureichend über sprachliche Mittel verfügt – zum Beispiel beim Erlangen eines gewünschten Gegenstandes – wird ihm ein sprachliches Modell angeboten.

„Wortschatzprojekt“: Die pädagogischen Fachkräfte definieren einen themenbezogenen Wortschatz, der in einer festzulegenden Zeit zum Einsatz kommt.

Ziel ist, die bewusste Auseinandersetzung mit alltäglichen Situationen und das Erkennen, dass jede Situation als sprachliche Situation genutzt werden kann. Weil das eigene sprachliche Verhalten Modellcharakter hat, sind die Beobachtung und



Selbstreflexion des eigenen nonverbalen und des sprachlichen Verhaltens bedeutsam.

Hospitationen

Seit drei Jahren werden sprengelinternen Hospitationen geplant und durchgeführt. Im Frühjahr hospitieren die pädagogischen Zusatzkräfte zur sprachlichen Bildung in einem Kindergarten, in dem das sprachliche Lernen besonders beachtet wird. Wir haben uns für Partnerinnenhospitationen entschieden, weil diese Form der Hospitation aufgrund der Ergebnisse der Evaluation einen gewinnbringenden Austausch mit sich bringt. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen Kontakt zu ihrer Partnerin auf, vereinbaren zwei Termine innerhalb der Monate März und April und teilen schriftlich über E-Mail die Termine mit.

Die Hospitation findet am Vormittag statt. Nach Mittag kehrt jede pädagogische Fachkraft in den Kindergarten zurück und vollendet ihren Dienst. Zeit zum Austausch ist eingeplant.

Folgende Anforderungen werden an die pädagogischen Fachkräfte zur sprachlichen Bildung gestellt und werden verpflichtend erfüllt:

1. Kontaktaufnahme mit der Zusatzkraft für die sprachliche Bildung, die die Hospitation begleitet, Klärung zum Termin, zur Lage des Kindergartens usw. und erste Vereinbarungen
2. Verfassen eines Reflexionsberichtes auf der Grundlage der nachfolgenden Reflexionsfragen:
 - Wie unterscheidet sich die sprachliche Bildung im Vergleich zur eigenen Tätigkeit? (Schwerpunkte, Aufgaben, sprachanregende Lernumgebung, sprachliche Bildung im Alltag, Kleingruppenarbeit, sprachliche Aktivitäten ...)
 - Was nehme ich mir von der Hospitation mit?
 - Was ich noch sagen möchte...
3. Reflexionsmethode: Ampel-Feedback



GRÜN: ich stimme zu

GELB: ich weiß nicht oder möchte mich dazu nicht äußern

ROT: ich stimme nicht zu

Mithilfe der kreativen Methode „Ampel-Feedback“ wurde eine erste Auswertung gemacht. Die pädagogischen Fachkräfte haben folgende Aussagen formuliert:

- Die Hospitation war lehrreich.
- Ich habe die Form der Hospitation als gewinnbringend empfunden.
- Ich setze Ideen aus der Hospitation im kommenden Jahr um.
- Ich werde weiterhin die Möglichkeit der Hospitation nutzen.
- Die Hospitation war gut organisiert.
- Die Kollegin hat mir ausreichend Einblick in die Praxis der sprachlichen Bildung gegeben.

Alle Aussagen waren einstimmig im grünen Bereich.

Aus den Berichten und Rückmeldungen ist hervorgegangen, dass diese Form des Austausches und der Einblicknahme in die Organisation und Durchführung der sprachlichen Bildung gewinnbringend ist.

Zur Beobachtung in der sprachlichen Bildung

Teilstrukturierte Beobachtung

Die Zusatzkräfte zur sprachlichen Bildung haben den Auftrag, Fotolerngeschichten zu verfassen. Fotolerngeschichten sind eine spezielle Form der Bildungs- und Lerngeschichten nach Margaret Carr für Mädchen und Jungen, deren sprachliches Verständnis noch nicht so weit entwickelt ist, um eine in Textform verfasste Lerngeschichte vollständig zu verstehen. Während der Beobachtung werden mehrere Fotos von dem Kind in einer spezifischen Situation gemacht, die dann als Fotoreihe den Text veranschaulichen. Die Fotolerngeschichten dienen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Aktivitäten und Bildungsprozesse in alltäglichen Situationen und werden gehandhabt wie die üblichen Bildungs- und Lerngeschichten (Beobachtung, Analyse der Beobachtung nach fünf Lerndispositionen, Fokussierung dieser Beobachtung, Bogen zum kollegialen Austausch über das Lernen des Kindes, Fotolerngeschichte, Austausch mit dem Kind/mit den Familien, Portfolio).

Strukturierte Verfahren

Die Zusatzkräfte zur sprachlichen Bildung arbeiten am strukturierten Beobachtungsverfahren des Kindergartens mit. Die Zusatzkräfte zur sprachlichen Bildung kennen strukturierte Verfahren zur sprachlichen Bildung (SISMIK, SELDAK ...) und setzen sich in der Projektgruppe mit strukturierten Verfahren zur Beobachtung der sprachlichen Bildung auseinander:

- Reflexionsbogen „LiSKiT“ – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen (Freiburg im Breisgau 2012)

Der Bogen LiSKiT ist ein Bogen zur Selbsteinschätzung und Reflexion für pädagogische Fachkräfte, um die Qualität sprachlicher Bildung einzuschätzen und weiterzuentwickeln. In erster Linie wurde der Bogen für

Anregungen genutzt, um neue Ideen und Ansätze zu entwickeln.

- Beobachtungsbogen „BaSiK“ – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (2014)

BaSiK richtet die Aufmerksamkeit auf die alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Es geht vor allem um authentische Situationen des pädagogischen Alltags, die Aufschluss über die tatsächlichen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen eines Kindes geben können. Es wird eine sprachbewusste und sprachanregende Gestaltung des pädagogischen Alltags angestrebt, die auf die sprachliche Entwicklung aller Kinder ausgerichtet ist. Es gilt aber auch, einzelnen Kindern weiterreichende und gezielte pädagogische Aktivitäten zu bieten.

Die Zusatzkräfte haben sich mit dem Bogen U₃ und Ü₃ auseinandergesetzt und folgende Für und Wider festgehalten:

FÜR

- Viele Beobachtungsimpulse
- Vorlage für Erstgespräche
- Differenziertes, detailliertes Erfassen der unterschiedlichen Kompetenzen der Kinder
- Gute Gesprächsunterlage
- Zur Abklärung von einzelnen Kindern geeignet
- Gute Beobachtungsaspekte
- Für wissenschaftliche Arbeit gut geeignet
- Gezielte und umfassende Beobachtung
- Fragen zum Kind
- Basiskompetenzen: geben gute Übersicht
- Gute Anregungen
- Gut strukturiert

WIDER

- Großer Zeitaufwand
- Viele Situationen
- Anwendbar? Umsetzbar?
- Vergleiche wichtig?
- Großer Aufwand
- Unübersichtlich gestaltet
- Sehr anspruchsvoll
- Sinnvoll für alle Kinder?
- Eventuell Teilbereiche beobachten
- Wird Deutsch als Zweitsprache genügend berücksichtigt?

Zur Evaluation

Ich habe mit der Plattform IQES online einen Fragebogen zur Umsetzung des Bildungsfeldes „Sprachliche Bildung“ erstellt, der jährlich erweitert, ergänzt und aktualisiert wird. Der Fragebogen richtet sich ausschließlich an die Zusatzkindergärtnerinnen zur sprachlichen Bildung und umfasst folgende Bereiche:

1. Bereich: Schwerpunkte in der sprachlichen Bildung
2. Bereich: Sprachfreundliche Raumgestaltung – sprachfreundliche Lernumgebung
3. Bereich: Buchbereich – Raum für Bücher
4. Bereich: Schreiben und Schriftkultur
5. Bereich: Aktivitäten der pädagogischen Fachkraft
6. Bereich: Beobachtung in der sprachlichen Bildung
7. Bereich: Teamarbeit in der sprachlichen Bildung
8. Bereich: Bildungspartnerschaft in der sprachlichen Bildung
9. Bereich: Dokumentation in der sprachlichen Bildung
10. Bereich: Herausforderungen in der sprachlichen Bildung
11. Bereich: Unterstützung von Seiten der Projektbegleiterin
12. Bereich: Erleben in der sprachlichen Bildung
13. Bereich: Fort- und Weiterbildung in der sprachlichen Bildung
14. Bereich: Wünsche und Bedürfnisse
15. Bereich: Anmerkungen

Die Befragung findet webbasiert statt. Sie erfolgt anonym und lässt keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zu. Mit der Fragebogenerhebung wird die persönliche Einschätzung des Ist-Zustandes erhoben. Mit einer Standortbestimmung wird eine Grundlage geschaffen, auf der wir weiterarbeiten und Verbesserungen anstreben können. Kurz nach der Befragung liegt ein Ergebnisbericht vor. Dieser Ergebnisbericht bildet die Grundlage für die gesamte Auswertung.

Die Ergebnisse der Online-Befragung sind für die weitere Planung von Bedeutung. Ich ziehe aus den Ergebnissen Schlüsse und schlage dazu Ziele und Maßnahmen vor.

„Das Kind lernt von selbst, aber nicht von allein“

SPRACHE, EINE LUSTVOLLE KOOPERATIONSLEISTUNG

Claudia Pichler, Vizedirektorin im Kindergartensprengel Meran
Anja Chindamo, Projektbegleiterin im Kindergartensprengel Meran

„Das Kind lernt von selbst, aber nicht von allein.“ Sprachliche Bildung entwickelt sich in Kooperation zwischen dem Kind, seiner Familie, dem Kindergarten und seinem weiteren Umfeld. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur erlebt und erlernt werden. Auf lustvolle, entdeckende und dialogische Weise werden die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder gestärkt. Für das Kind muss es sich lohnen zuzuhören und zu sprechen.

Im Kindergartensprengel Meran hat sich eine Gruppe von Kindergärtnerinnen zur interkulturellen und sprachlichen Bildung unter der Leitung der Projektbegleiterinnen Martina Mayr und Reinelde Kugler intensiv mit „Sprache – eine lustvolle Kooperationsleistung“ auseinandergesetzt und daraus Schwerpunkte der sprachlichen Bildung erarbeitet. Die Kernaussagen sind in kurzen aussagekräftigen Sätzen auf einem Plakat und in einem Begleitheft mit kurzen Kommentaren festgehalten.

Damit sprachliches Lernen eine lustvolle Kooperationsleistung ist, gilt es folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Vertrauen und emotionale Nähe „locken“ Sprache.
- Ich schätze dich, so wie du bist.
- Ich bin Vorbild.
- Ich knüpfe an die Interessen und Bedürfnisse der Kinder an.
- Wir gestalten ein Umfeld, das zum Sprechen einlädt.
- Wir nutzen Sprachanlässe im Alltag.
- Ich gebe Sprache Zeit und Raum.
- Sprache braucht aktive Kinder und Erwachsene.
- Wir haben eine angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb.
- Sprachen sind erlernte Fertigkeiten.
- Mehrsprachigkeit ist eine Bereicherung.

Die Grundlagen für die Aussagen und Texte bilden die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten, die Leitsätze zur sprachlichen Bildung des Kindergartensprengels Meran und das Sprachenkonzept. Theoretisch untermauert und überprüft wurde der Begleittext von den Verhaltensbiologen Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bense. Das Plakat, das in jedem Kindergarten gut sichtbar angebracht ist, sensibilisiert, motiviert und gibt Impulse für eine professionelle Bildungsbegleitung durch die pädagogischen Fachkräfte. Die Familien der Kinder werden informiert, erhalten Einblick in die Bedeutsamkeit und Umsetzung der sprachlichen Bildung im Kindergarten und nehmen wesentliche Impulse für die Kommunikation mit ihrem Kind auf. Im Rahmen der Bildungspartnerschaft entsteht so auch auf der Ebene der Familien eine Kooperationsleistung.



Grafische Gestaltung: Huberta Knoll

Leitsätze zur sprachlichen Bildung

Kindergartensprengel Neumarkt

Im Kindergartenjahr 2014/15 hat die Arbeitsgruppe „Sprachkompetenzen“ unter der Leitung von Kathia Wegher Leitsätze zur sprachlichen Bildung erarbeitet. Als Grundlage dienten die Rahmenrichtlinien.

Sprache entwickelt sich auf der Basis einer sicheren und vertrauensvollen Beziehung.

Das Erlernen der Erstsprache und Familiensprache(n), deren Akzeptanz und Wertschätzung stellen eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Sprache dar.

Sprachliche Bildung erfolgt in Alltagsbezügen und braucht ein anregungsreiches Umfeld, in dem Kinder selbst tätig und aktiv sind.

Sprachliches Lernen im Kindergarten betrifft alle Kinder, bezieht alle Mädchen und Buben mit all ihren sprachlichen Kompetenzen ein.

Sprache entsteht in einem interaktiven Rahmen. Die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson sowie zwischen Kind und Kind ist ein Beziehungsgefüge, in dem sich Sprache entfaltet.

Die Bezugspersonen sind Sprachvorbild. Kinder haben Freude an differenzierter und anspruchsvoller Sprache.

Sprachliche Bildung ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Familie. Ein regelmäßiger Austausch fördert eine positive Beziehung und ist somit wesentlich für die Entwicklung der Mädchen und Jungen.

Die Sprachsituation in Südtirol ist durch sprachliche Vielfalt gekennzeichnet. Die Zwei- und Mehrsprachigkeit ist eine Chance und Bereicherung für den Kindergartenalltag.

Der Kindergarten nutzt die Dienste des Sprachenzentrums, um die sprachliche und soziale Teilhabe für Familien mit Migrationshintergrund zu gewährleisten.

Bildungsprozesse dialogisch begleiten

Ursula Primus, Kindergartensprengel Mühlbach

Menschen kommen nicht „gebildet“ auf die Welt – das Potenzial dazu – in Form von Dispositionen, ist aber vorhanden. Wenn aus entwicklungspsychologischer Sicht davon ausgegangen werden kann, dass Neugierde und Entdeckerfreude uns Menschen dabei leiten, dann will das Kind in seiner Entwicklung immer und immer wieder eine Beziehung zu sich und der Umwelt herstellen – der Motor dieser individuellen Bildungsprozesse ist dabei der Dialog, die Interaktion.

Das Wort „Bildung“ leitet sich vom althochdeutschen Wort „bilidon“ ab, was „gestalten, Form geben, abbilden, nacheifern“ bedeutet und im 18. Jahrhundert zum zentralen pädagogischen Begriff mit „Bildung, gebildet sein“ (im Sinne der Formung der Jugend) der Pädagogik wurde.

Gestützt durch die aktuellen Forschungsergebnisse der Neurobiologie und Bildungsforschung wissen wir, dass Bildung nicht mit dem Wort „Wissen“ gleichgesetzt werden darf – „Bildung von Anfang an“ geht von einer individuellen Persönlichkeitsbildung aus, in der das Kind erfährt, das Können zu können. Diese „Bildung von Anfang an“, diese Selbstbildungsprozesse, brauchen ein „Du“, eine feinfühligke, dialogische Interaktionsbegleitung, wenn sie zu nachhaltigen Bildungsprozessen führen sollen.

„Dialog“, leitet sich vom Altgriechischen „dialogos“ = durch das Wort, eigentlich „Gespräch, sich unterreden, sammeln, sprechen“ ab.

(Selbst)-Bildungsprozesse im Sinn der Ko-Konstruktion brauchen den alltäglich gelebten Dialog – Janusz Korczak, Paolo Freire, Lew Wygotski, Milano Comparetti – um nur einige Vertreter der dialogischen Pädagogik zu nennen – weisen auf die Wichtigkeit der dialogischen Interaktion hin.

Den Dialog zum Lebensprinzip zu erheben, wie es Martin Buber mit seinem oft zitierten Satz „Ich werdend spreche ich DU“ ausdrückt, ist ein herausfordernder Anspruch. Der echte, gleichberechtigte, wertschätzende Dialog meint mehr als ein Miteinander-Reden, als das Zuhören mit halbem Ohr, als das Schon-vorher-die-Antwort-wissen ... dialogische Kommunikation setzt wirkliches Interesse und sich Einlassen auf den Gesprächspartner voraus, schafft Beziehung und eröffnet den Beteiligten Raum und Möglichkeit zur Weiterentwicklung.

Dialogische Interaktion trägt zur Qualität frühkindlicher Bildung bei, die Begleitung von Bildungsprozessen wird heute vor allem unter dem Aspekt des Dialogs verstanden – „gemeinsam geteilte Erfahrungen“ nennt Gerd Schäfer diese Lernerfahrungen im Dialog. Dazu braucht es pädagogische Fachkräfte, die sich für all das engagieren und interessieren, wofür das Kind

Im Dialog mit Kindern mit Migrationshintergrund

Anja Chindamo, Projektbegleiterin im Kindergartensprengel Meran

sich interessiert. Das wache Präsentsein, achtsame und aufmerksame Beobachten, sowie eine sensitive Responsivität (= einfühlsames Antwortverhalten) führen dazu, dass Kinder emotional und kognitiv unterstützt werden und Kinder ihre eigenen sprachlichen Äußerungen präzisieren.

Lilian Fried und Eva Bridigkeit stellten 2008 in einer Studie fest, dass in sozialpädagogischen Einrichtungen Gesprächssituationen mit Kindern vorwiegend in Ordnungssprache („Hast du schon gegessen?“ „Geh erst aufräumen!“) geführt wurden und generalisierendes Lob („Das habt ihr sehr schön gemacht.“ „Super“) verwendet wurde. Beide Formen sind nicht kommunikationsfördernd, auch nicht beziehungsfördernd. Wenn aber selbstbewusstes Denken und Handeln ein „Ergebnis früher kommunikativer Erfahrungen des Kindes“ ist (Gerd Schäfer), dann brauchen Kinder pädagogische Fachkräfte, die feinfühlig (verbale und nonverbale) Interaktionen anbieten – nein, sie haben ein Anrecht darauf.

Was zeichnet „dialogische“ Fachkräfte aus?

Es gibt Merkmale, Kennzeichen, aber kein allgemeingültiges Raster.

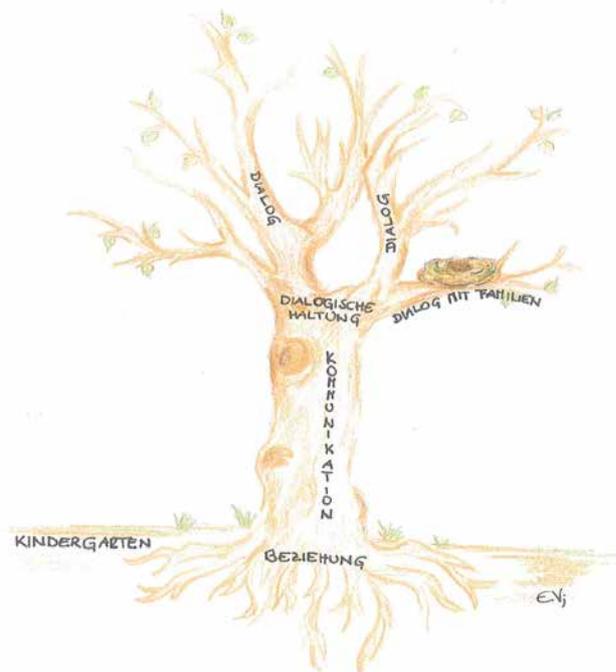
- Dialogische Fachkräfte beobachten interessiert, wofür sich das Kind interessiert.
- Sie signalisieren das Interesse durch aktives Zuhören und stellen offene Fragen.
- Sie unterstützen das Kind in seiner Selbstwirksamkeit, indem sie nicht „für“ das Kind handeln.
- Dialogisch handelnde pädagogische Fachkräfte akzeptieren unterschiedliche Lernwege.
- Sie schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens – der „Beziehungsfaden“ wird mit jeder Interaktion zwischen Kind und Pädagogin aufs Neue gesponnen und tragfähiger.
- Sie lassen dem Kind genügend Zeit für seine Themen, Interessen und Fragen.
- Sie betrachten die achtsame Kommunikations- und Partizipationskultur als wichtigen Qualitätsaspekt für kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse.
- Dialogisch agierende Pädagogen setzen sich selbstreflexiv mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen auseinander, um so ihre Berufskompetenzen weiterzuentwickeln.

Gleichzeitig braucht es Mut und Bereitschaft, die Bedürfnisse und Interessen des Kindes in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu rücken und das individuelle Entwicklungstempo des Kindes als Taktgeber für den Alltag zu nutzen.

Im Laufe des Kindergartenjahres 2014/2015 haben sich die Kindergärtnerinnen für die sprachliche und interkulturelle Bildung im Kindergartensprengel Meran in Kerngruppen zu unterschiedlichen Themen intensiv auseinandergesetzt.

Elisabeth Chytra, Sandra Spechtenhauser, Brigitte Fischer, Manuela Moser, Verena Ennemoser, Hildegard Tscholl, Evi Voppichler und Reinelde Kugler haben sich mit „Dialog mit Kindern mit Migrationshintergrund“ befasst. Durch den Einblick in fachliche Unterlagen konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden. Anhand konkreter Fallbeispiele aus dem Kindergartenalltag wurde die Theorie hinterfragt. Es wurden weitere Wege für die Umsetzung in die Praxis gefunden.

Sinnbildlich für einen gelungenen Dialog ist das Bild eines Baumes entstanden.



Der Kindergarten ist der fruchtbare Boden für Kommunikation, Gespräche und Dialoge mit Kindern. Die Wurzeln des Baumes stehen für die Beziehung als Grundvoraussetzung und Basis, woraus Kommunikation entstehen kann. Der Blick der pädagogischen Fachkraft richtet sich auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes. Sie begibt sich auf die Ebene des Kindes. Zum einen bedeutet dies, dass sich die Fachkraft auf Augenhöhe begibt und zum anderen dem Kind in all seinem Tun Wertschätzung entgegen bringt. Beziehung beginnt mit einer offenen Haltung, mit einem Lächeln, im gemeinsamen Tun.

Die Kommunikation, der Austausch von Wissen, Informationen und Gedanken bildet den Stamm des Baumes. Damit es zum Dialog kommen kann, braucht es als Basis die Beziehung und die Kommunikation, aus der durch die dialogische Haltung der pädagogischen Fachkraft der Dialog wachsen kann. Die dialogische Haltung ist ein lebenslanges Wachsen und Reifen, wie die Äste und Zweige eines Baumes.

Was macht eine dialogische Haltung aus und wie kann sie kultiviert werden?

Begegnungen im Kindergarten sind geprägt von Gesten, Blickkontakt und Mimik, die das gegenseitige Verstehen zum Ausdruck bringen. Die Fachkraft spiegelt all diese verbalen und nonverbalen Botschaften.

Ein Beispiel: Das Kind hantiert mit einem Schlüssel am Türschloss. Die pädagogische Fachkraft begibt sich auf seine Ebene und ist interessiert an seinem Tun. Sobald sie merkt, dass das Kind ihr Interesse wahrnimmt, spiegelt sie seine Handlung, indem sie dasselbe mit ihrem Schlüssel macht. Sie versucht die Sicht- und Betrachtungsweisen des Kindes zu verstehen und begleitet die Handlungen sprachlich: „Ich vermute, du möchtest aufsperrern? Mit deinem Schlüssel funktioniert das nicht. Also probiere ich mit meinem Schlüssel. Mein Schlüssel passt auch nicht.“ Die Fachkraft begibt sich dann mit dem Kind gemeinsam auf die Suche nach dem passenden Schlüssel. Es funktioniert!

An der Reaktion des Kindes merkt sie aber, dass das Aufsperrern nicht seine Absicht war.

Die Fachkraft ist authentisch, indem sie zugibt, dass sie das Kind noch nicht verstanden hat. Sie vermittelt dem Kind aber, dass sie dranbleiben möchte, um es zu verstehen. Das Kind steckt den Schlüssel immer wieder ins Schloss und zieht ihn wieder heraus. Die Fachkraft spiegelt sein Tun sprachlich: „Ach, du willst nicht aufsperrern, du möchtest den Schlüssel hineinstecken und herausziehen.“

Das Kind wird dadurch bestätigt, dass sein Tun der Fachkraft wichtig ist. Gemeinsames Nachdenken wird nun möglich und beide Betrachtungsweisen sind gleich viel wert, wie das gemeinsame Betrachten und Entdecken der verschiedenen Eigenschaften des Schlüssels. Die Fachkraft bringt Ideen ein, was mit dem Schlüssel alles gemacht werden kann. Das Kind nimmt den Impuls auf.

Die Schwierigkeit besteht darin, nicht mit dem Wissen des Erwachsenen voranzueilen und somit den Schlüssel auf seine Funktion zu begrenzen.

Dieses Beispiel zeigt uns, dass die dialogische Haltung auch bei Kindern mit anderer Erstsprache, die in ihrem Zweitspracher-

werb am Anfang stehen, zu einem Dialog führt.

Dem Dialog liegt eine Kultur des Fragens zugrunde. Es geht darum, sich aufeinander einzulassen, Sichtweisen des Anderen zu erforschen und zu respektieren und sich als Lernender bewusst zu sein, dass es keine absoluten Wahrheiten gibt. Erst im gemeinsamen Nachdenken kann Neues entstehen.

Im Dialog mit dem Kind erinnern wir uns daran:

- zu verlangsamen (sich selbst Zeit geben, aktiv zuhören, schweigen, Redepausen einlegen und abwarten),
- nicht geistig voranzueilen und zu wissen, was das Kind möchte,
- zu spiegeln,
- nirgendwo hin zu wollen, es darf auch Umwege geben und schief gehen.

Gespräche mit Familien sind wichtig. Familien sind Bildungspartner und Experten ihrer Kinder. Der Austausch und der Dialog mit ihnen sind wertvoll und helfen uns, das Kind besser zu verstehen.

Im Dialog bringen wir unser Bild vom Kind, von seinem Lernen, seinem Wohlbefinden und seiner Entwicklung den Familien näher. Außerdem ist es uns wichtig, die Familie nach ihren Bedürfnissen und Wünschen zu fragen und offen zu sein für ihr Verständnis von Bildung. Dabei erinnern wir uns daran, dass das Grundbedürfnis nach Autonomie und Verbund unterschiedlich gelebt wird. Zum Beispiel kann das Interesse der Familien, ob das Kind gegessen hat oder nicht, damit zusammenhängen, dass die verbundheitsorientierte Familie ihre Fürsorge und Zuneigung über die körperliche Nähe und die Sorge um die Nahrungsaufnahme ausdrückt. Im Gegenzug dazu interessiert sich die autonomieorientierte Familie, wie es dem Kind im Kindergarten geht oder was es gelernt hat.

Reflexionsbogen „LiSKit“ – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen

Sabine Runggaldier, Projektbegleiterin im Kindergartensprengel Bozen

Ich habe der Gruppe der Pädagoginnen, die zur Unterstützung der sprachlichen Bildung in den Kindergärten arbeiten, den Bogen LiSKit präsentiert. Der Bogen LiSKit (Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen, Freiburg im Breisgau 2012) dient zur Selbsteinschätzung und Reflexion für pädagogische Fachkräfte mit dem Ziel, die Qualität sprachlicher Bildung einzuschätzen und sie weiter zu entwickeln. Der 32-seitige Bogen umfasst sechs Themenbereiche mit verschiedenen Bausteinen von A – Z:

1. Ausstattung und Räumlichkeiten
2. Aktivitäten der Fachkraft
3. Interaktion in ausgewählten Situationen – Selbsteinschätzung
4. Interaktion in ausgewählten Situationen – Kollegiale Beobachtung
5. Spracherfassung, Konzeption und Qualifizierung
6. Zusammenarbeit und Vernetzung

Die Auseinandersetzung mit den Themenbereichen und den dazugehörigen Bausteinen ist mit Hilfe des Begleitheftes erfolgt.

Da die Gruppe den Bogen in erster Linie zur Anregung nutzte, befassten sich die Kindergärtnerinnen in Kleingruppen mit jeweils einem Themenbereich und beantworteten folgende Fragestellungen schriftlich:

1. Was fällt euch selbst zu dem zu bearbeitenden Bereich ein? Was habt/macht ihr bereits in diesem Bereich?
2. Schaut euch die LiSKit-Bausteine an: Was findet ihr dort zusätzlich, was fehlt euch, in welcher Hinsicht stellen sich euch Fragen?

Ich habe einen Handzettel mit den Fragen verteilt und habe auch einen Raum vorgesehen, eigene Anmerkungen zum Bogen anzubringen.

Ich beobachtete einen intensiven und regen Austausch unter den Kindergärtnerinnen. Im Anschluss wurden alle ausgefüllten Handzettel weitergereicht. Jede/jeder betrachtete die Antworten zu den Fragen in den sechs Bereichen. Jede Kleingruppe hat einen vollständigen Bogen erhalten und hatte somit Einblick in alle Themenbereiche und Bausteine des Bogens.

Im Folgenden zeige ich die Ergebnisse auf:

1. Ausstattung und Räumlichkeiten

Was fällt euch selbst zu dem zu bearbeitenden Bereich ein?
Was habt/macht ihr bereits in diesem Bereich?

- Schreibwerkstatt: Begleitung der Freispielzeit
- Angebote zur sprachlichen Bildung sind im Rotationssystem der Ausweichräume berücksichtigt

- Zu wenig Räumlichkeiten → zu wenig Auswahlmöglichkeiten
- Ausreichende Ausstattung, um abwechslungsreiche Aktivitäten anzubieten

Schaut euch die LiSKit-Bausteine an: Was findet ihr dort zusätzlich, was fehlt euch, in welcher Hinsicht stellen sich euch Fragen?

- Großer Wert und Bedeutung von Büchern
- Speziell zu Räumlichkeiten: wird nicht darauf eingegangen

2. Aktivitäten der Fachkraft

Was fällt euch selbst zu dem zu bearbeitenden Bereich ein?
Was habt/macht ihr bereits in diesem Bereich?

- Fingerspiele, Lieder, Geschichten, spontane Gespräche in Spiel- und Alltagssituationen
- Aussagen aufgreifen, Erzählungen oder Erlebnisse der Mädchen und Jungen besprechen
- Tätigkeiten und Spiele der Kinder sprachlich begleiten
- Bücher anbieten, vorlesen und besprechen
- Sprachfreundliche Umgebung schaffen: Orientierungshilfen, Dokumentationen und Visualisierungen

Schaut euch die LiSKit-Bausteine an: Was findet ihr dort zusätzlich, was fehlt euch, in welcher Hinsicht stellen sich euch Fragen?

- Nicht deutschsprachige Bücher
- Ungestört Hörbücher anhören
- Bücher aus dem Kindergarten ausleihen
- Selber Bücher herstellen
- Computer und Schreibmaschine nutzen

Anmerkungen:

- Durch die Auseinandersetzung mit dem Bogen haben wir Anregungen und Ideen erhalten.

3. Interaktion in ausgewählten Situationen – Selbsteinschätzung

Was fällt euch selbst zu dem zu bearbeitenden Bereich ein?
Was habt/macht ihr bereits in diesem Bereich?

- Aufgreifen der Aussagen der Kinder und korrekatives Feedback geben
- Blickkontakt
- Tonlage beim Erzählen verändern
- Wichtigkeit von Mimik und Gestik
- Verknüpfung des Bildungsfeldes „Sprache“ mit anderen Bildungsfeldern

Schaut euch die LiSKit-Bausteine an: Was findet ihr dort zusätzlich, was fehlt euch, in welcher Hinsicht stellen sich euch Fragen?

- Unterscheidung von Bilderbuchbetrachtung und Vorlesen

4. Interaktion in ausgewählten Situationen – Kollegiale Beobachtung

Was fällt euch selbst zu dem zu bearbeitenden Bereich ein?
Was habt/macht ihr bereits in diesem Bereich?

- Konstruktiv
- Rahmen schaffen
- Selbstreflexion eventuell mit Videosequenz

Schaut euch die LiSKit-Bausteine an: Was findet ihr dort zusätzlich, was fehlt euch, in welcher Hinsicht stellen sich euch Fragen?

- Gute Anregungen
- Leitfaden gibt Orientierung, Sprachsituationen gut zu gestalten

5. Spracherfassung, Konzeption und Qualifizierung

Was fällt euch selbst zu dem zu bearbeitenden Bereich ein?
Was habt/macht ihr bereits in diesem Bereich?

- Erzählrunden, Beobachtungen, Fotolerngeschichten
- Planungseinheiten, Reflexionen
- Konzeption des Kindergartens als Grundausrüstung für das pädagogische Handeln
- Mitarbeiterinnengespräche
- Teambesprechungen
- Dokumentation

Schaut euch die LiSKit-Bausteine an: Was findet ihr dort zusätzlich, was fehlt euch, in welcher Hinsicht stellen sich euch Fragen?

- Mehrsprachige Ankündigungen und Aushänge
- Keine gezielt eingesetzten pädagogischen Fachkräfte
- Material zur sprachlichen Bildungsarbeit wird vorwiegend selbstständig gesucht und praktisch umgesetzt
- Die Themenangebote der Zusatzkindergärtnerinnen zur sprachlichen Bildung orientieren sich eher am Kindergarten geschehen als umgekehrt
- Kaum Einsatz von Video- und Tonbandaufzeichnungen

6. Zusammenarbeit und Vernetzung

Was fällt euch selbst zu dem zu bearbeitenden Bereich ein?
Was habt/macht ihr bereits in diesem Bereich?

- Anspruchsvoller Bogen, interessant zur Selbstreflexion der eigenen Arbeit und als Vorbereitung für Großteamgespräche
- Zusammenfassend ein guter Impuls zur Gestaltung der Bildungspartnerschaft
- Elternabende, Entwicklungsgespräche, Dokumentationsmappe und sprechende Wände werden bereits umgesetzt

Schaut euch die LiSKit-Bausteine an: Was findet ihr dort zusätzlich, was fehlt euch, in welcher Hinsicht stellen sich euch Fragen?

- Zusätzlich: Ein großer Teil bezieht sich auf Vernetzung bei Kindern mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich.
- Was fehlt: Vernetzung und Stärkung der Kinder mit Erstsprache Deutsch



Zum Abschluss vervollständigten alle pädagogischen Fachkräfte den Satz: „An LiSKit gefällt mir, dass ...“ Die Blätter wurden zusammengeknüllt und in die Mitte geworfen.

Jede pädagogische Fachkraft hat sich ein Blatt geholt und reihum den Inhalt vorgelesen:

An LiSKit gefällt mir, dass ...

... knappe, genaue Fragen gestellt werden.

... der Bogen viele Anregungen und Ideen zur sprachlichen Bildung bietet.

... er Anregungen und Denkanstöße zur sprachlichen Bildung enthält.

... viele Bereiche angesprochen werden.

... der Bogen einen Leitfaden für pädagogisches und methodisches Handeln skizziert.

... er sehr klar und facettenreich strukturiert ist.

... gute Anregungen und Ideen enthalten sind.

... ich einen Einblick in verschiedene Bereiche erhalte.

... er zum Nachdenken anregt und viele Tipps und Anregungen enthält.

... ich viele neue Ideen und Anregungen finden kann.

... er praktische Anregungen gibt, wie die pädagogische Arbeit verbessert werden kann.

... sehr differenziert und detailliert alle Bereiche des Kindergarten geschehens analysiert werden können.

... er die Möglichkeit bietet, mein eigenes Handeln und Angebote an Material zu reflektieren.

Unsere Schreibwerkstatt

Annelies Förch, Kindergarten Vals

Im Bildungsfeld Medien, Kommunikations- und Informationstechnik haben wir folgende Bildungsziele verfolgt:

- im Umgang mit Medien und KIT Kenntnisse und Erfahrungen sammeln und erweitern,
- im Umgang mit Medien Kompetenzen stärken,
- mit dem Medium Computer umgehen,
- vielfältige Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten erlernen und erkennen.

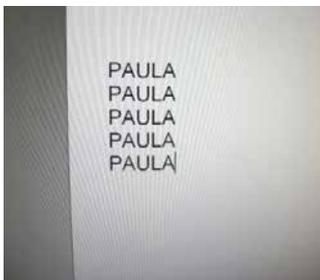
Was können/wollen Mädchen und Buben in der Schreibwerkstatt tun? Welche Materialien finden die Mädchen und Buben vor?

Einige Kinder zeigen sich für den Bildschirm und die dazugehörige Tastatur interessiert. Sie äußern den Wunsch, diesen funktionstüchtig haben zu wollen, um damit richtig schreiben zu können.

In Zusammenarbeit mit einem Techniker der Gemeinde installieren wir das Schreibprogramm und den Dateispeicher. Durch diese Maßnahme erreichen wir, dass die Interessen

der Mädchen und Jungen aufgegriffen werden und neue Lernmöglichkeiten entstehen. Die geschriebenen Worddokumente speichern wir und ermöglichen dadurch ein fortführendes Erarbeiten. Die entstandenen Schreibblätter legen die Kinder in der Ich-kann-Mappe in der Abteilung „Was ich schon kann“ ab. Es ist uns wichtig, die Lern- bzw. Auseinandersetzungswege der einzelnen Kinder zu begleiten und diese in Form von Lern- und Bildungsgeschichten in der Ich-kann-Mappe nachlesen zu können.

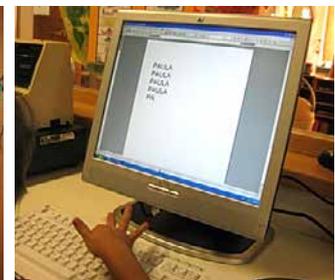
Die Gruppe der ältesten Mädchen zeigt sich neugierig und lernfreudig in der Einführung und im Umgang mit dem Computer; sie holen sich die Namensschilder und schreiben die Namen im Word-Programm. Wir beobachten Geschicklichkeit und Merkfähigkeit, die sich auch in der Betätigung der Tasten zeigt. Wir beobachten differenziertes Wahrnehmen der einzelnen Schriftzeichen und die Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben; auch jüngere Mädchen und Buben nutzen die Schreibwerkstatt und zeigen Freude und Neugier.



Namen schreiben



Namensschilder helfen, richtig zu schreiben



Wir fertigen eine Stehvorrichtung für die Kärtchen der Namensschilder an.



Neue Zeile: als Hilfsmittel dient ein farbiger Klebepunkt. Die Namensschilder animieren dazu, alle Namen nachzuschreiben

Grammatikalische Erfahrungen über das Singen, Musizieren, Reimen

Margareth Patscheider, Kindergarten Laas

Weil unsere Sprache einem bestimmten Rhythmus folgt, lässt sich die Sprachentwicklung eines Kindes mit Hilfe der Musik fördern. Wir nutzten dies auch für das Erleben von Grammatik, bei der Anwendung von Artikeln, Zeiten, Verben, Präpositionen, Einzahl-Mehrzahl.

Die auditive Wahrnehmung förderten wir durch unterschiedliche Töne, Laute und Klänge.

Wir lernten zusammen verschiedene Reime und Lieder. Im rhythmischen Sprechen machte das Üben der Texte Spaß. Die Kinder begleiteten ihr Sprechen, ihr Singen mit bunten Holzkugeln und Trommeln.

Wir wiederholten rhythmische Sprachübungen mit Musik im Kreis.



Sprache – Gefühle – Fantasie – Bewegung

Renate Nössing, Kindergarten Milland

Sprachliche Bildung ist viel mehr als das Sammeln von Wörtern. Sprache ist Kulturträger, ist Ausdruck für Gefühle und Bedürfnisse, wir denken in Wörtern, Sprache ist die Brücke zu anderen Menschen, mit Sprache erarbeiten wir uns unser Wissen, Sprache zeigt sich über den Körperausdruck, Bilder haben eine eigene Sprache, Sprache verbindet – Sprache trennt ...

Gerade in der sprachlichen Bildung können wir auf die natürlichen, im Menschen angelegten Wege setzen, wenn unbefangen, entwicklungsgerecht und offen mit den Mädchen und Jungen gesprochen wird.

Sprache ist neben der Berührung das emotionale Band zum Kind – von der ersten Lebensminute an, im Gegenteil, sie beginnt schon vor der Geburt. Wird Sprache mit Gefühlen, Bewegung und Fantasie, mit Körpersprache verbunden, visualisiert, dann wird sie lebendig. Sprache können wir nicht isoliert lernen, sie entwickelt sich mit Bewegung und Begegnung, mit Erfahrung und im Austausch.

Sprache schafft Identität und Zugehörigkeit. Ganzheitliches Lernen kommt nicht ohne Sprache aus.

Musik hat ihre eigene Sprache. Lieder und Musikstücke vermitteln ihren Inhalt über Texte und musikalischer Sprache.

Es gibt eine unendliche Fülle von Gelegenheiten im Alltag, in der Sprache freudvoll erlebt werden kann. Der Einsatz von visualisierten Geschichten bietet sich im Besonderen an, wenn wir die Aufmerksamkeit der Kinder auf einen Inhalt zentrieren möchten. Das Erzählen und Darstellen von Geschichten und Sachverhalten ist wohl so alt wie die Menschheit und hat auch in der heutigen pädagogischen Arbeit einen wichtigen Platz. Im Besonderen ganz junge Mädchen und Buben, auch anderer Familiensprache, verbinden aufmerksam und interessiert die dargebotenen Bilder mit der begleitenden Sprache.

Schachtelgeschichten, Koffertheater, Geschichtensäckchen, Wäscheleinegeschichten haben sich bewährt und helfen, Geschichten zu visualisieren.

Die Geschichtensäckchen

Ein Stoffbeutel wird zum Geschichtensäckchen: Im kleinen Stoffbeutel sind diverse Gegenstände zum Visualisieren einer Geschichte, eines Gedichtes, eines Liedes gesammelt. Für das Geschichtensäckchen eignen sich Geschichten, die im Alltag der Kinder eine Rolle spielen, zum Kulturgut gehören (z. B. „Die drei Schweinchen“), Lieder die sich gut darstellen lassen (z. B. „Alle meine Entchen“, „Häschen in der Grube“ ...)

Der Text liegt auch im Stoffbeutel. Als Materialien für die Geschichte eignen sich selbstgebaute Figuren aus Pappe, aus Wäscheklammern, Dinge der „kleinen Welt“, Legofiguren, Filzfiguren, ausgeschnittene, laminierte Figuren aus alten Wimmel-

büchern, Figuren aus Knetmasse ...

Ältere Kinder können selbst Figuren für Säckchengeschichten herstellen und die Geschichten anderen Kindern darbieten.

Die Geschichtensäckchen hängen an einer Leine und können ohne große Vorbereitung zum Einsatz kommen.



Das lernen die Kinder:

- Sie lernen Geschichten kennen (durch die meistens gewünschten Wiederholungen lernen sie die Geschichte oft auswendig).
- Durch die Visualisierung können Kinder den Inhalt der Geschichte besser verstehen und die einzelnen Szenen der Geschichte besser einordnen.
- Geschichtensäckchen können schon bei den jüngsten Mädchen und Jungen eingesetzt werden, wenn einfache Geschichten, Lieder oder Geschichten aus ihrem Tagesablauf gezeigt werden.
- Durch die Verbindung von Sprache und „belebten Bildern“ entsteht eine höhere gefühlsmäßige Beteiligung am Inhalt von Geschichten.
- Die Konzentration und Aufmerksamkeit ist höher und die Merkfähigkeit der Kinder wird unterstützt.

Wenn die Säckchen ihre Spannung verlieren, können Geschichten auch ...

- in einem alten Koffer aufgeführt werden (Figuren aus alten Bilderbüchern ausschneiden und folieren, auf Führungsstäbchen aufkleben, in eng aneinandergereihten Wellkartontunnels im Koffer aufstellen, selbstgemalte Figuren und Theaterutensilien herstellen und im Koffer darstellen, Kulissen für den Kofferdeckel malen ...);



- im Kamishibai an dünnen Drähten angebracht, geführt werden;
- in Schachteln und Schuhkartons ihre Bühne haben;
- hinter weißer Leinwand und Lichtquelle im Schattentheater lebendig werden;



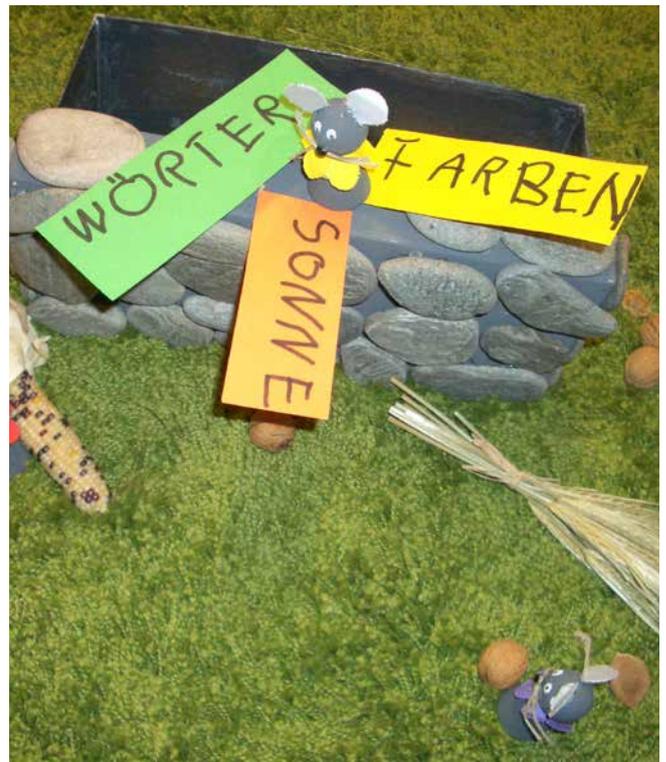
- im Aquarium, das natürlich mit Wasser gefüllt ist und mit laminierten Figuren und Dingen gestaltet wird, aufgeführt werden. Unterwassergeschichten erhalten damit eine verzaubernde Bühne. Durch die Brechung des Lichts entstehen besondere Effekte für die Aquariumgeschichten;
- auf den Fingern unserer Hand lebendig werden im Fingerpuppentheater ...
- als „Wäscheleine-Geschichten“ dargeboten werden: Die Bilder von Bilderbüchern werden herausgetrennt, nummeriert und in großen Kuverts, die mit dem Titelbild versehen werden aufbewahrt. An der Wäscheleine entsteht Bild für Bild die Geschichte, die dann auch für mehrere Wochen sichtbar bleiben kann und von den Kindern immer wieder selbst nacherzählt werden kann.



- in einer besonderen „Verpackung“ aufbewahrt werden: Das Märchen vom Froschkönig müssen wir zuerst einmal aus dem Maul einer Froschkönig-Handpuppe befreien ...



- aus einem Handschuh befreien (Die Geschichte vom roten Handschuh, der wärmenden Platz für viele Tiere bietet ...);
- über alle Sinne erfahrbar am Boden „wachsen“ (Bodenbilder entstehen im Laufe einer Geschichte mit vielfältigen Sinnesindrücken für Augen, Ohren, Geruchssinn (wenn Tannenduft aus der Duftlampe das Waldbild auch riechbar macht) ... (nach Franz Kett)



Bei all diesen besonderen „Bühnen“ für Geschichten steigt die Spannung bei den Kindern, wächst die Neugier, steigert sich die innere Beteiligung, kommt Freude auf, hält sich die Aufmerksamkeit länger, bieten sich Wiederholungen an, wird die Fantasie und Vorstellungskraft angeregt und beim einen oder anderen Kind entsteht auch die Lust, selber Kulissen, Bühnenbilder und Figuren herzustellen.

Ausdrucksmalen und Integrales Gestalten mit Tonerde

SPRACHLICHE BILDUNG IM ATELIER

Marianna Nössing, Kindergarten Klausen



„100 Sprachen hat das Kind“ ist der Leitsatz des Kindergartens Klausen mit seiner Unterschiedlichkeit der Mädchen und Jungen, Familien, pädagogischen Fachkräften und den zahlreichen Ausdrucksmöglichkeiten. Im Laufe der Jahre wird mir immer deutlicher bewusst, dass das Ausdrücken von inneren Stimmungen und Emotionen Freude und Entspannung auslöst: dies hat mich dazu bewogen, das Atelier für die sprachliche Bildung zu nutzen.

Bereits nach einer kurzen Zeit konnte ich mit Genugtuung feststellen, dass dieser Weg der richtige war.

Die eigene Erfahrung, die ich mit gut durchdachten, vorbereiteten Sequenzen zur sprachlichen Bildung anhand von Bildkarten, Geschichten, Büchern sowie Bewegungsübungen gemacht hatte und wodurch die Kinder in Kleingruppen ihre Sprachkompetenz erweitern konnten, war sicherlich wertvoll, aber dennoch nicht vergleichbar mit dem ganzheitlichen Erleben des kreativen Gestaltens im Ton- und Malatelier.

Warum?

Die international anerkannte Psychoanalytikerin Eva Pattis Zoja schreibt:

„In den letzten Jahrzehnten hat die Entwicklungspsychologie die faszinierende Erkenntnis gemacht, dass die Darstellung innerer Bilder auch die Entwicklung linguistischer Fähigkeiten

unterstützt. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist das Erlernen der Sprache des Kindergartens oft eine sehr trockene Angelegenheit: Die Emotionswelt der Kinder ist an ihre Erstsprache gebunden, das hat zur Folge, dass sie sich einem spontanen Lernprozess eher in der eigenen Erstsprache öffnen. Die anderssprachigen Klänge muten diese Kinder auch emotional wie Fremdkörper an und sind mit Mühe, Unmut, Verwirrung oder gar Angst und Scham besetzt. Die Sprache, die sie zu Hause hören, hat hingegen eine positive Konnotation und lässt ihrer Vitalität freien Lauf.“

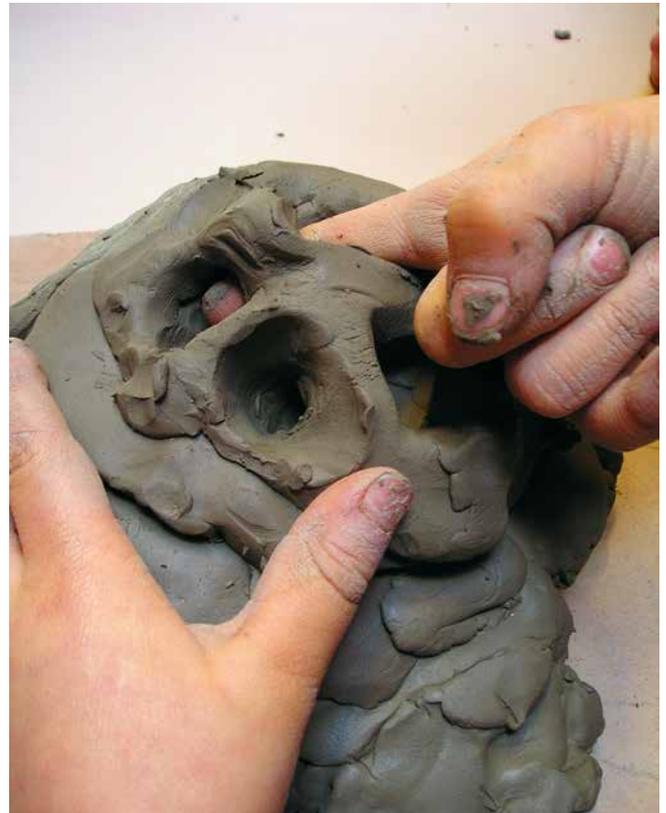
Durch die Einführung des Malateliers ist es gelungen, im Kindergarten einen intimen und freien Raum und eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kinder zuerst auf emotionaler Ebene öffnen können. Sie malen in absoluter Freiheit oder gestalten mit Tonerde: Es gibt weder Vorgaben noch Korrekturen; während der Malstunde besteht meine Rolle als Kindergärtnerin lediglich darin, präsent zu sein und beim kreativen Prozess der Kinder als Zeugin zu dienen. Da diese Bilder, Figuren und Narrative wirklich aus ihrem Inneren hervorkommen, verspüren die Kinder daraufhin den Impuls, sich auch verbal mitzuteilen. Die Kinder wollen unter allen Umständen erzählen, was sie gemalt haben, denn die emotionale Beteiligung drängt danach. Plötzlich wird die nicht vertraute Sprache zum Mittel, um grundeigenste Gefühlserlebnisse mitzuteilen. Was den Kindern also anfangs komplex und schwierig erschienen war – nämlich irgendwelche Worte zusammenzureihen, um etwas zu sagen, was sie selber gar nicht sonderlich betraf – fügt sich nun vom Erzähltrieb geleitet ganz von selbst zusammen – im Spiel der Farben, Formen, Geschichten und Begebenheiten, die gemalt oder im Ton gestaltet worden waren. Und so bessert sich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit auf einer tieferen, emotionalen Ebene und ohne großen äußeren Druck und Mühe.



Was macht es aus, dass für die Kinder die Arbeit im Atelier so beliebt ist?

Ich versuche es anhand von Beobachtungen und aus Rückmeldungen der Kinder zu analysieren.

- Das Atelier als Raum bietet den Kindern Schutz.
- Der sich immer wiederholende Ablauf und die klaren Regeln geben Sicherheit und Halt und schaffen eine Atmosphäre von Respekt und Wichtigkeit.
- Das Kind kann sich innerhalb der Grenzen frei ausdrücken, ohne Vorgabe eines Themas, ohne Leistungsdruck.
- Das Kind findet eine vorbereitete Umgebung vor und kann sich auf das Wesentliche des Ausdrucksmalens und Gestaltens mit Tonerde konzentrieren.
- Die Freude am Spiel und der nonverbale Ausdruck stehen im Vordergrund.
- Im Atelier ist es ruhig und die Kinder werden nicht durch äußere Einflüsse gestört.
- Das Kind findet eine Atmosphäre der Akzeptanz, der Toleranz und des Angenommenseins vor.
- Als Atelierbegleiterin bin ich ganz präsent, das verschafft Sicherheit und Vertrauen.
- Die Gefühle werden kreativ ausgedrückt, sie bekommen Gestalt.
- Das Kind fühlt sich ernst genommen und kompetent.
- Es gewinnt an Selbstvertrauen, denn seine Werke werden nicht gewertet und zur Schau gestellt.
- Es geht bei der Atelierarbeit um den Prozess, nicht um das Endprodukt.
- Das Kind hat die Möglichkeit, sein Bild oder seine Gestaltung zu verändern und bei Unzufriedenheit nicht aufzugeben.



Die Entscheidung, sich bei der Abschlussrunde über das entstandene Bild auch verbal auszudrücken, bleibt beim Kind. Das schätzen die Kinder besonders und nehmen von dieser Freiheit Gebrauch.

Dabei konnte ich eine interessante Feststellung machen, die mich bestärkt, diesen Weg weiterzugehen, weitere Erfahrungen zu sammeln und diese zu dokumentieren.

Besonders Kinder nicht deutscher Erstsprache verspüren während und nach der Mal- oder Gestaltungseinheit das Bedürfnis des Mitteilens und drücken sich in ihrer Zweit- oder auch Erstsprache ganz frei über das gemalte Bild oder über die Tonarbeit verbal aus.

Ursula Straub schreibt zum Integralen Gestalten mit Tonerde: „Gestaltend werden und wachsen, greifend begreifen, spielend entdecken, Bedeutung gebend lernen, Vertrauen ins Eigene entwickeln und dadurch selbstständig werden“.

Einige Praxisbeispiele im Tonatelier mit Kindern, deren Erstsprache nicht deutsch ist

Anam, das erste Jahr im Kindergarten, kommuniziert bisher nur mit einzelnen deutschen Begriffen. Sie freut sich sichtlich, wenn sie ins Atelier kommt. Anam nimmt die Tonerde als Spiel



gerne an. Mit der Faust drückt sie Tonerde auf das Spielbrett und besonders gerne nimmt sie ein kleines Hölzchen und sticht unzählige Löcher und zeichnet Striche in ihre Gestaltung. Sie spielt konzentriert und ausdauernd, bekundet aber auch, dass sie fertig ist.

Die Einheit schließt mit dem Händewaschen, was Anam besonders gerne und lustvoll macht. Spielerisches Umgehen mit Sinnerfahrungen werden auch ihr den Weg zur Sprache ebnen.

Vanessa ist das zweite Jahr im Kindergarten und kann sich bereits gut mitteilen. Auf dem Weg bis zum Atelier sprudelt ihr Mitteilungsbedürfnis über ihre Familie bis hin zu aktuellen Ereignissen, die sie beim Gestalten wohl ausdrückt.

Es kommt die Gestalt des Krampus vor. Mit Mimik und Gestik unterstreicht sie ihre Gestaltung, die gerade heute von Wichtigkeit ist und Ausdruck gefunden hat.

Kristian besucht das dritte Jahr den Kindergarten. Er braucht längere Zeit, um zur Ruhe zu kommen. Sein Gesicht strahlt, wenn es ihm gelingt, sich intensiv mit der Tonerde zu beschäftigen. Dabei nimmt er viel Tonerde und arbeitet mit Kraft und Mimik. „Schau mal, schau ...“ sind die Worte, die mir Kristian während des Gestaltens immer wieder leise zuruft.

Von der Räuberhöhle, Polizei und Gefängnis bis zum Schiff für Hunde, alles hat Platz im Atelier und wird wertgeschätzt. Kristian findet im Atelier Schutz und Sicherheit.

Anisa ist das dritte Jahr im Kindergarten. Sie zeigt große Freude, indem sie hüpfende Bewegungen macht, wenn sie allwöchentlich ins Atelier kommt.

Aus dem großen, dicken Ball entsteht bald ein Loch, aus dem

ein Hase herauskommt und es entstehen Muscheln, Schnecken, Schlangen und eine „Mantelhöhle“. Hier drinnen wohnt der Astronaut, erzählt uns Anisa in der Abschlussrunde.

Ich wünsche mir für viele Kinder diese Möglichkeit des freien Ausdrucks und stimme mit Arno Stern überein, der bestrebt ist „die Eigenart und die Auswirkungen der natürlichen Äußerung bekannt zu machen, damit sie in ihrer Echtheit weiter bestehen kann“. Arno Stern ruft dazu auf, unerprobte, natürliche Fähigkeiten des Menschen zu retten.

Wir trommeln

SILBENÜBUNGEN MIT DEN TROMMELN

Kathrin Reiterer, Kindergarten Hafling



Unsere Kinder finden Trommeln klasse. Und die Begeisterung, mit der die Kinder trommeln, lässt sich nicht nur für die musikalische Bildung nutzen, sondern z. B. beim Trommeln nach Silben auch für sprachliches Lernen. Synchrones Silbensprechen verbessert unter anderem die Artikulation und das Sprachgedächtnis.

Wir trommeln daher häufiger mit den Kindern. Zwei Einheiten stelle ich heute vor.

1. Einheit

Zur Einstimmung trommeln wir an unserem Körper.

Die Hände „trommeln“ am Körper:

Wir tippen, wir tippen, wir fangen oben an,
mit den Fingerspitzen die Kopfgregion abtippen
wir klopfen, wir klopfen, wir klopfen mit der Hand.
Schulter- und Brustbereich abklopfen

Wir patschen, wir patschen, wir patschen mit Genuss,
auf Bauch, Po und Oberschenkel patschen
wir streichen, wir streichen bis unten zu dem Fuß.
alles ausstreichen

(aus „TrommelKlangGeschichten“ von Elmar Müller, Don Bosco Verlag)



Ich – bin – da. Du – bist – da.



Ich - will - trom - meln. Ich - will - schnel-ler - trom-meln.



Gre-ta Va-len-ti-na Af-fe Kat-ze Maus E-le-fant



E - le - fan - ten - stam - pfen - so. Af - fen - hüp - fen - so.

Experimentieren mit den Trommeln

- Wir experimentieren mit den Trommeln und versuchen, ihnen auf verschiedene Weise Klänge zu entlocken.
- Wir trommeln schnell, langsam, laut und leise.
- Wir trommeln mit einem Finger oder mit der Hand.
- Wir wischen mit der flachen Hand über das Fell.
- Wir geben die Trommelschläge an den rechten Nachbarn weiter. (Zuerst eigene Trommel, dann die Trommel des Nachbarn mit den Worten „Ich bin da. Du bist da.“)
- Wir trommeln einmal, zweimal, dreimal, ... sechsmal.
- Wir trommeln verschiedene Rhythmen, die wir immer sprachlich unterstützen.
- Wir trommeln unsere Namen.
- Wir trommeln Tiernamen.

Das Experimentieren finden alle Kinder lustig. Das genaue Trommeln einer bestimmten Anzahl fällt nicht allen Kindern gleich leicht. Das Trommeln der Namen verlangt den Kindern Konzentration ab und es ist immer wieder spannend, wie manche Mädchen und Buben ihren Namen in Silben zerlegen. Sehr viel Spaß macht es ihnen, die Namen der Tiere zu trommeln. Verschiedene Rhythmen zu schlagen, ist bei einer ersten Einheit noch nicht einfach. Daher sollten zu Beginn nur Viertelnoten (Ich will trommeln) geschlagen werden. Die Verbindung mit den Achtelnoten (Ich will schneller trommeln) sollte eventuell erst bei einer zweiten Einheit probiert werden.

2. Einheit

Zur Einstimmung dürfen die Kinder zunächst wieder frei trommeln, jedes Kind auf seine Weise.

Gemeinsam trommeln wir dann leise, laut, langsam, schnell usw. Dann lernen wir folgenden Trommel-Ruf kennen: Trommeln mit den Händen, ohne viel zu denken, das macht viel Spaß.

Um diesen Ruf schneller aufzunehmen gehen wir wie folgt vor:

1. Rhythmisches Sprechen des Textes

Gemeinsam sprechen alle Kinder den Text im Rhythmus, u. z. in verschiedenen Lautstärken.



2. Stampfen des Textes mit beiden Füßen

Gemeinsam sprechen die Kinder wieder den Text im Rhythmus und stampfen dazu abwechselnd mit dem rechten und linken Fuß im Takt auf den Boden. Dadurch kommt der Rhythmus in den Körper und wird besser verinnerlicht.

3. „Bodypercussion“

„Bodypercussion“ bedeutet: Ich nutze den ganzen Körper als „Klang-Körper“, indem ich z. B. mit den Händen auf den Oberschenkeln oder der Brust trommle. Dies dient (bei allen Liedern) der Auflockerung und hilft dabei, den Rhythmus noch einmal ganz anders wahr- und aufzunehmen.

4. Trommeln des Textes

Wie beim Stampfen mit den Füßen und dem „Bodypercussion“ trommeln die Kinder nun abwechselnd mit

der rechten und der linken Hand im Takt den Text des Trommel-Rufes auf die Trommel.

5. Der Text bekommt eine Melodie

Nun erhält der Trommel-Ruf auch eine Melodie, die von den Kindern sehr leicht mitgesungen werden kann.

Wenn ein Kind Lieder singen und Reime sprechen kann und in der Lage ist gleichzeitig den Rhythmus zu klatschen/trommeln, werden einfache motorische und koordinatorische Fähigkeiten entwickelt, welche wichtige Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen bilden.

Bei Liedern und Reimen singen und sprechen wir die Silben: Alle mei-ne Ent-chen ... Das synchrone Klatschen/Trommeln im Rhythmus ist eine einfache Silbenübung, die auch viel Freude macht. Es gibt aber noch weitere Übungen, mit denen sich die Silben ergreifen und damit begreifen lassen.

Trommel-Ruf

G Am

Trom-meln mit den Hän - den, oh - ne viel zu den - ken,

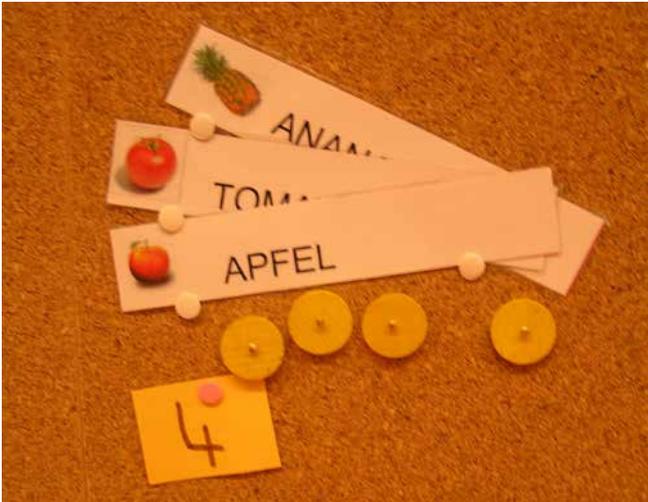
G D7 G

das macht viel Spaß.

(Johnny Lamprecht, „Trommelzauber“, ISBN 978-3-936286-86-1, Ökotopia Verlag, Münster, 5. Auflage 2014, E-Mail: info@oekotopia-verlag.de, Internet: www.oekotopia-verlag.de. Der Verlag hat den Abdruck genehmigt.)

Buchstaben im Kreativraum

Petra Zöschg, Kindergarten Bozen/Cadornastraße



Im Kreativraum im Kindergarten Bozen/Kofler bieten wir verschiedene Möglichkeiten an, mit Buchstaben zu arbeiten. Alle Mädchen und Jungen, die im Herbst in die Schule gehen, wurden nach ihrer Vorliebe bei der Beschäftigung mit Buchstaben befragt.

Anschaulich zeigten wir auf der Pinnwand:

- Großbuchstaben auf einzelnen Kärtchen, die zu Namen und Wörtern zusammengeklebt werden können
- Kärtchen mit Gegenständen und deren Bezeichnung in Großbuchstaben
- Sandbuchstaben
- Buchstaben, die wir im vorigen Jahr gestaltet hatten und bei denen der Buchstabe als Anlaut zum Material passt
- Stempelbuchstaben

Die verschiedensten Aktivitäten mit den Buchstaben wurden verdeutlicht. Den Ideen der Mädchen und Jungen wurde Raum



gegeben. Im Anschluss wählten die Kinder ihr bevorzugtes Spiel und machten dies mit Plättchen vom Nagelspiel deutlich. Gemeinsam zählten wir die Plättchen unter jedem Angebot, die Zahl hielten die Mädchen und Jungen schriftlich fest. Wir stellten fest, wo am meisten und wo am wenigsten Stimmen waren.

Drei Kinder, die an diesem Nachmittag nicht anwesend waren, befragte ich später zu ihren Vorlieben. Es ergab sich folgendes Bild:

- Großbuchstaben auf einzelnen Kärtchen – 4 Stimmen
- Kärtchen mit Gegenständen und deren Bezeichnung – 5 Stimmen
- Sandbuchstaben – 3 Stimmen
- Buchstaben als Anlaut passend zum Material – 3 Stimmen
- Stempelbuchstaben – 3 Stimmen

Mit den beiden meist gewählten Buchstabenvarianten haben wir die Arbeit aufgenommen.



Die Sonne

Renate Lantschner, Kindergarten Gummer

Im Baubereich erzählten wir einer Kleingruppe die Geschichte „Die Kinderbrücke“ (aus „Erzähl mir was“), zu welcher die Kinder anschließend aus Bausteinen eine stabile Brücke bauten.



Nebenbei entstand ein Gespräch über die Sonne, welche durch ihren täglichen Lauf Licht und Schatten der Erde spendet. In der Großgruppe sammelten wir die Fragen der Kinder dazu:

Wieso ist die Sonne so heiß?

Wieso kann die Sonne nicht immer ober dem Fluss scheinen?

Gibt es zwei Sonnen, so dass auf beiden Flussseiten eine wäre?

Kann sich die Sonne seitlich drehen?

Wieso ist die Sonne einmal links und einmal rechts vom Fluss?

Wieso können nicht beide Dörfer zugleich die Sonne haben?

Wieso kann die Sonne nicht dick sein, dass sie auf beiden Seiten des Flusses scheint?

Wie groß ist die Sonne eigentlich?

Wie kann das gehen, dass auf beiden Seiten vom Fluss die Sonne scheint?

Anschließend überlegten wir, wer uns die Antworten auf diese Fragen geben könnte.

Die Kinder kennen den Astronomen David vom Planetarium gut und schlugen vor, zu ihm zu gehen.

Unser Besuch im Planetarium

Mit der Fragenliste der Kinder gingen wir ins Planetarium, welches sich direkt neben unserem Kindergarten befindet. Der Astronom David erwartete uns. Zwei Buben hatten für ihn während der Spielzeit Raketen gebastelt, diese schenkten sie ihm. David begrüßte alle und wies darauf hin, dass es in der Kuppel zuerst dunkel werde, doch bald wieder das Licht komme.

Zur Einstimmung sahen wir die Bilder zum Lied „Wie gut, dass es die Sonne gibt“, welches wir auch im Kindergarten gelernt hatten. Dann erklärte David uns die Entstehung von Tag und

Nacht anhand eines Globus und einer Taschenlampe. Nach dem zweiten Lied „Im Osten geht die Sonne auf“ erzählte David, dass die Sonne riesengroß, glühend heiß und genau im richtigen Abstand zur Erde sei, so dass Leben auf ihr möglich ist. Sie ist ein Fixstern und dreht sich in dreißig Tagen um die eigene Achse. Zufrieden über die vielen Eindrücke und das erweiterte Wissen verabschiedeten wir uns.



Wir malen Sonnenbilder

Inspiziert vom Besuch im Planetarium malten die Kinder in der Lernwerkstatt.



„Lalu und die Schöpfung“

Wir hörten das Bilderbuch „Lalu und die Schöpfung“.

Im Laufe des Vorlesens ergab sich ein intensives Gespräch. Auf den aussagekräftigen Bildern entdeckten die Kinder viele Details. Es wurde für alle deutlich, dass die Sonne Ursprung allen Lebens ist. Ohne Sonne gäbe es kein Leben.

Der gelbe Tag im Kindergarten

An einem „gelben Tag“ erlebten die Kinder die Farbe Gelb bewusst. In der Garderobe begrüßten gelbe Luftballons die Kinder am Morgen. Jedes Kind durfte an diesem Tag einen gelben Gegenstand mitbringen und sich ein gelbes Kleidungsstück anziehen.



Im Baubereich gestalteten die Kinder mit den gelben Bausteinen Bauwerke. Gerne sortierten sie die Materialien und es entstanden schöne Gemeinschaftswerke.



Im Freundetreff stellte jedes Kind seinen gelben Gegenstand vor. Beim Betrachten aller Gegenstände entdeckten die Kinder die unterschiedlichen Gelbtöne, nach welchen sie dann die Gegenstände zuordneten.

Anschließend legten sie auf den Tischen Bilder mit gelben Legematerialien.

Beim Mittagessen gab es gelbe Speisen: Sonnensalatteller, Polenta. Zur Nachspeise servierte jenes Kind, welches die Frage „Wo geht die Sonne auf?“ richtig beantwortet hatte, eine Über-



raschungssonentorte den Kindern. Wir schätzen es, dass unsere Köchin unsere Projekte mitverfolgt und dies auch bei der Speisenzubereitung berücksichtigt.

Reflexion zum Sonnenprojekt

Wie hat das Projekt „Sonne“ eigentlich angefangen?

„Mir hobn hearn gwelt, wos es olls von dr Sonne gib. In Un-fong hob mr gmoant, dass es zwei Sonnen gib. Und bei di zwei Dörfer hob mr net gwisst, ob sie olm mittlt isch.“

„Mir hobn keart, dass die Menschn viel Sonne hobn gwelt.“

„Zem hob mr di Mandln gnummen und die Brugg long ge-baut.“

An was erinnert ihr Euch? Was hat Euch am Besten gefallen?

„Mir hobn von dr Sonne a Liadl keart.“

„Dr Leo hot getörft es Liacht af dr Erde scheinen lossn. Und

dr David hot die Erde kep in Planetarium.“

„I erinner mi es Sonnenliad.“

„In Planetarium hots mir am bescht'n gegfol'n.“

„Die groaße Sunn hot mir am bescht'n gegfol'n.“

„Es Bild wor gonz groaß af dr Wond obn.“

„Mir hobn di Tiere in Buach guat gegfol'n.“

„Mir hot dr Löwe in Buach guat gegfol'n.“

„Die kloane Sonne in Planetarium hot mir am bescht'n geg-fol'n.“

„Die Sonne in Planetarium! Dr Tata, die Mama und dr David isch a amol mitgongen.“

„Mir hobn di Kresse in dr Erd inni getun.“

„Oan Topf, wo koane Sunn isch, und oan Topf isch bei dr Sunn. Ben Topf, der in dr Sunn isch, isch Kresse gwortn.“

„I tat gern amol a Sonnenbild stott'n Nochtbild in Spielraum auhengen.“

Was haben wir über die Sonne gelernt?

„Mir hobn die Samen in die Erde gesät, Wosser innigetun, damit sie wochsn ... Oan Bluamentopf wor in der Sunn, dr ondere in Norden und zem isch es kolt. Die Sunn steat in Mittelpunkt von Universum.“

„Es gib lei oane Sunn. Die Sunn kann net dicker sein, suscht waret's zu hoäß, wia in der Wüste.“

„In Summer isch die Sunn hoäß.“

„Die Sunn isch groaß und rund.“

„Mir hobn a Liad von dr Sunn glernt.“



Wahrnehmen, fühlen, erfahren – passende Wörter für das Erlebnis finden

Brigitte Triebbacher, Kindergarten Reinswald

In einem der Gruppenräume bereitete ich einen Sinnesweg vor. Leider musste er aus Platzmangel immer wieder verräumt werden. Ich wählte eine passende Musik als Begleitung auf dem Weg aus und lud die Kinder ein, barfuß den Weg nach individuellem Tempo zu gehen, bewusst wahrzunehmen und das Erlebnis zu genießen.



Sinnesschulung, die gezielte, bewusste Wahrnehmung, für welche wir gemeinsam auch Wörter suchten, war das Thema beim nächsten Treffen. Fühlen mit den Händen (Handfläche, Handrücken), spüren mit den Füßen, verbunden mit Sprache. Das Erlebnis des Wahrgenommenen in Wörter zu kleiden, war der Auftrag. Und die Mädchen und Jungen sind „fündig“ geworden.

„Erlebte Wörter“ waren:

- kuschelig,
- holzig,
- stumpf,
- glatt,
- kalt,
- rau,
- hart,
- wuschelig,
- ... das fühlt sich wie Teppich an,
- ... das fühlt sich wie „Zaun-Gitter“, „kariert“ an,
- ... das fühlt sich wie Sand, „sandig“ an,
- ... das fühlt sich wie ein Mausfell, „mausig“ an.



Je intensiver ein Kind seine Umwelt wahrnimmt, entdeckt und erlebt, desto eher kann es sie begrifflich einordnen und sprachlich über sie verfügen.



Es gibt für jedes Kind eine Möglichkeit, am Angebot individuell teilzuhaben ...



Bei einem weiteren Treffen lautete der Auftrag: „Mein Fühlweg“. Ich lud die Mädchen und Jungen ein, ihren persönlichen Fühlweg individuell auf Papier zu bringen, einen Weg mit unterschiedlichen Materialien zum Befühlen, Angreifen, Wahrnehmen zu schaffen.

Einzelne Kinder brachten auch Materialien von Zuhause mit, andere bedienten sich im Kreativbereich.

Wege entstehen, indem wir sie gehen. Wörter „entstehen“ über das Erlebnis. Die unterschiedlichen Fühlwege sind in der persönlichen „Ich-Mappe“, „Portfoliomappe“ unter der Rubrik „Gelernt – geschafft“ gesammelt und festgehalten.



Treppengeschichten

Manuela Höller, Manuele Meraner, Kindergarten St. Michael/Eppan

Linda: Mein Fohlen Fèlin

Auf einmal ist die Fleur immer dicker gwordn und nochher irgendwonn hot die Mama gso: „So, jetzt kommt’s Fohlen!“ Und nochher hom mir gonz viel Stroh in die Box einiglegt und nochher isch des Fohlen kommen. Und donn hom mir noch hinten es Fohlen herausgezogen und donn am Anfang wor des Euter von der Fleur noch so dick, dass es die Fèlin net trinken glossen hot. Donn hot die Mami scho fost den Tierarzt rufen gwellt, aber zum Schluss hot es gekloppt. Und donn hot die Meme noch a feines Mantele für die Fèlin genäht.

Im Morgenkreis stellen wir öfters ein Bilderbuch vor. Wir zeigen das Titelbild und laden die Mädchen und Jungen ein, selbst Geschichten zum Bild zu erfinden. Manchmal erzählen Kinder den Inhalt und das Ende der Geschichte aus eigener Fantasie und sind dann neugierig auf die wirkliche Geschichte. Aus ihrem Erzähl- drang hat sich unser Projekt „Treppengeschichten“ entwickelt.

Die Büchermaus hat uns im Morgenkreis besucht und uns von ihrer liebsten Beschäftigung, von der sie nie genug bekommt, dem Geschichten lesen, erzählt. Die Büchermaus hat die Kinder gebeten, von zu Hause ihr Lieblingsbuch mitzubringen. Damit waren die Büchertage in unserer Gruppe eröffnet und es begann ein lustiges Treiben rund um Bücher und Geschichten.

Im Morgenkreis haben die Kinder nun immer öfter eigene Geschichten von Ausflügen, von besonderen Erlebnissen oder einfach Fantasiegeschichten erzählt. Wir vereinbarten mit den Mädchen und Jungen, ihre Geschichten aufzuschreiben. Dabei war es uns besonders wichtig, jede Geschichte in der Ausdrucksform der Kinder festzuhalten. So wurden die Geschichten in deutscher oder italienischer Sprache oder auch im Dialekt aufgeschrieben. Die Kinder haben ihre eigene Geschichte mit Freude illustriert. Im Morgenkreis konnten sie den Mädchen und Jungen ihre Geschichte mit passendem Bild präsentieren. Nach der Vorstellung der ersten Geschichten konnten es auch die anderen Mädchen und Jungen fast nicht mehr erwarten, ihre Geschichte zu erzählen und zu malen.

Da die Kinder einen großen Tatendrang an den Tag legten und die Geschichten immer und immer wieder hören wollten, fragten wir nach, wie wir die Geschichten und Bilder auch den Familien präsentieren konnten.

Dazu hatten die Kinder die Idee, die Geschichten im Treppenhaus aufzuhängen. Da niemand, einschließlich der Köchin, die genaue Anzahl der Stufen im Treppenhaus kannte, mussten wir uns selbst ans Werk machen und die Stufen zählen. Die Kinder waren derart aufgeregt und enthusiastisch am Werk, dass wir die zwanzig Stufen vom Erdgeschoss in den ersten Stock schließlich einzeln mit Zahlen beschrifteten. Zu jeder Stufe brachten die Mädchen und



Jungen eine Geschichte mit dem passenden Bild an.

Angeregt durch das Zählen und Beschriften der Stufen, begannen die Kinder nun in englischer und italienischer Sprache von 1 bis 10 zu zählen. Manche Kinder zählten sogar in ihrer Erstsprache, albanisch, spanisch, slowakisch, arabisch oder russisch. Wir baten die Eltern, die Zahlen von 1 bis 10 in den uns in Rhythmus, Klang und Form fremden Sprachen aufzuschreiben. Auch das Interesse an Ziffern und Zahlen verstärkte sich, die Mädchen und Jungen nutzten vermehrt das Montessori-Material. So entwickelten sich aus unseren Treppengeschichten neue Aktivitäten, in denen Zahlen, Mengen und Formen im Vordergrund standen.



Von der Treppengeschichte zum Bilderbuch

MIT KINDERN GESCHICHTEN ERFINDEN

Ingrid Scherlin, Kathrin Sanin, Kindergarten Eppan/Berg

Täglich konnten wir in unserer Gruppe beobachten, wie die Mädchen und Jungen kleine Geschichten aus dem Alltag oder aus ihrer Phantasie erzählten. Auch in den Gesprächskreisen ließ sich das Bedürfnis der Kinder, sich sprachlich auszudrücken, erkennen.

Aus diesen Beobachtungen heraus, griffen wir das Interesse der Kinder zunächst in der Adventszeit auf und die Kinder selbst wurden zu Geschichtenerzählern.

Als Adventskalender begleitete uns unsere selbst erfundene „Frohe Weihnachten Geschichte“, wobei jeden Tag das „Sternenkind“ die Geschichte Stück für Stück weiter erfunden hat.

Auch nach Weihnachten hatten die Kinder den Wunsch, eine weitere Geschichte zu erfinden. Wir entschieden uns, dies in Form einer „Treppengeschichte“ zu gestalten. Wiederum erzählte täglich ein Kind die Geschichte weiter. Zu Beginn boten Symbole und Figuren den Kindern Unterstützung. Zudem wurde täglich der neue Teil der Geschichte aufgeschrieben, von den Kindern mit ihrem Namen versehen und auf die Treppe, welche von unserem Gruppenraum in den Bewegungsraum führt, geklebt.

Dadurch wurde die Geschichte veranschaulicht und die Mädchen und Jungen hatten jederzeit die Möglichkeit, die Geschichte im Laufe des Tages nachzugehen und zu erzählen.

Große Freude hatten die Kinder, täglich ihre eigene Geschichte zu hören und selbst zu erzählen. Immer wieder haben die Kinder auch in der Spielzeit die Gelegenheit genutzt, ihren Teil auf der Treppe zu suchen und sich gegenseitig die Geschichte nachzuerzählen.

Als die Geschichte fertig war, kam von den Kindern die Idee, ein Buch daraus zu machen. In einer Kleingruppe lernten die Kinder verschiedene Buchillustrationen kennen. Sie entschieden sich, ihre Geschichte in Form einer Fotocollage zu veranschaulichen. So entstand aus der Treppengeschichte ein Bilderbuch, welches sich die Kinder gegenseitig vorlesen. Dabei sind die Mädchen und Jungen auch gute Zuhörer.

Welche Kompetenzen wurden bei dieser Aktivität gestärkt?

- Freude und Interesse an Sprache, Schrift und Symbolen wurde geweckt.
- Die Kinder erlebten Sprache in Zusammenhang mit Bewegung.
- Die Mädchen und Jungen bringen ihre Fantasie sprachlich und bildnerisch zum Ausdruck.
- Die Kinder erleben Gemeinschaft und Wertschätzung und treten untereinander in Dialog.

Unsere Treppengeschichte

erzählt von den Buben und Mädchen vom Kindergarten Eppan/Berg



Es war einmal ein Hai, der eine Ente gefressen hat. Er hat sie verschluckt, weil er Hunger hatte.

Der Hai, die Ente und der Eisbär

„Es war einmal ein Hai, der eine Ente gefressen hatte. Er hat sie verschluckt, weil er Hunger hatte. Der Hai wohnt im Meer. Plötzlich klopft die Ente im Bauch vom Hai. Da sagt der Hai: „Aua, aua!“ Er merkt, dass er bei der Flosse weh hat. Er schwimmt zum Doktor Flip. Der Doktor gibt dem Hai eine Spritze, operiert ihn und holt die Ente wieder heraus. Dann bekommt er noch eine Aufwachspritze. Der Hai sagt zur Ente: „Entschuldigung“ und schwimmt dann weiter. Dann spielt der Hai mit der Ente im Meer. Sie spielen mit dem ICE-Zug. Der Zug saust soooo schnell, dass er auf den Boden fällt und kaputt wird. Dann wird Nacht. Da kommt ein Eisbär, der den Zug sieht und sagt: „Was? Was ist das? Vielleicht ein Zug? Ein Aufzug? Oder sind da nur Menschen drin oder was?“ Der Hai und die Ente schwimmen zum Eisbär. Sie stellen den Zug wieder auf. Er fährt langsam weiter, weil wenn er zu schnell fährt, wird er wieder kaputt. Der Eisbär fährt mit dem Zug nach Hause und die Ente schwimmt mit dem Hai im Meer weiter. Dann passiert nichts.

Am nächsten Tag besuchen der Hai und die Ente den Eisbär zu Hause. Der Eisbär fängt gerade Fische, weil er Geburtstag hat und geht dann wieder heim. Dann kauft er eine Geburtstagstorte. Der Eisbär wird fünf Jahre alt und bekommt zwei Geschenke. Er packt die Geschenke aus. Es sind Stiefel drin. Im zweiten Geschenk ist ein Auto. Wenn man das Auto auseinander tut, wird ein Roboter daraus. Dann spielt der Eisbär mit dem Roboter fangen und freut sich, dass er Geburtstag hat. Ende.“



Dann schwimmt er zum Doktor Flip. Der Doktor gibt dem Hai eine Spritze.

Unser Tagesablauf

Angelika Seifert, Kindergarten Bozen/Weinegg



Im letzten Jahr haben die Kinder immer wieder gefragt: „Gehen wir jetzt nach Hause?“ „Ist jetzt Mittagessen?“ „Was machen wir jetzt?“ „Gehen wir jetzt in den Garten?“

Es war eindeutig, dass die Kinder keinen Überblick über unseren Tagesablauf hatten und zeitliche Abläufe nicht überblicken konnten.

So haben wir gemeinsam nach einer Lösung gesucht. Gemeinsam mit den Kindern visualisierten wir die Aktivitäten mit verschiedenen Fotos und Schriftbildern. Diese werden im Außenkreis einer Uhr angebracht. Wir hatten das Ziel im Auge, dass die Kinder dadurch unseren Tagesablauf besser verstehen und gleichzeitig die Uhr kennenlernen.

Ich habe vier gleiche Uhren besorgt. Diese werden in den drei Räumen angebracht. Auch für den Eingangsbereich haben wir eine Uhr vorgesehen. Dort befindet sich bereits die Magnetwand, auf welcher die wichtigsten Informationen für den jeweiligen Tag veranschaulicht sind. An dieser Wand bringen die Kinder bezogen auf die gewählte Tätigkeit ihre Fotokarte an.



Die Kinder, aber auch die Familien bekommen so einen guten Überblick und können sich besser im Kindergarten orientieren. Im Zeitraum von Oktober bis Januar erarbeiten wir mit Kleingruppen – unterteilt nach Alter – die Uhr. Im Morgentreff wird die Uhr zum Gesprächsthema.

In der Vorbereitung haben wir mit den Kindern verschiedene Fotos gemacht, welche unseren Tagesablauf symbolisieren. Für die Eintrittszeit und die Abholzeiten haben wir den Fußabdruck ausgesucht. Beim Fotosymbol für den Morgentreff strecken alle Kinder die Hände zur Mitte. Das Angebot Kleingruppe wird durch eine Zeichnung zum Kinderkreis veranschaulicht. Der Tagesablauf wird mit acht Fotosymbolen gezeigt. Wir haben bewusst versucht, ihn so einfach wie möglich zu gestalten.

Wir sehen uns die Uhr an. Was bedeuten die Zeiger? Kann man etwas hören? Es macht tick tack, es macht klick klack.



Eintrittszeit



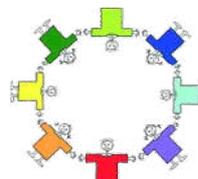
Spielzeit



Jause



Morgentreff



Kleingruppe



Mittagessen



1. Abholzeit



Sportplatz



Garten



Spielzeit



2. Abholzeit



„Das Mittagessen“



„Das ist unsere Spielzeit“



„Der Morgentreff“



„Schriftbilder“

- Wie ist unser Tagesablauf?
- Was machen wir wann?
- Was kommt nach dem Morgentreff?
- Wir nehmen ein Bild und versuchen es auf der Uhr einzuordnen.
- Nach der Reihe kleben wir unseren Tagesablauf um die Uhr herum.
- Dann kommen noch die Schriftbilder dazu.



Uhr wird auch bleiben. Wir haben die Symbole so gestaltet, dass sie auch die nächsten Jahre Gültigkeit haben. Die Kinder können sich besser orientieren und werden somit auch selbstständiger.

Auch für die Eltern ist die Uhr ein Informationsmittel. Im Eingangsbereich an unserer Informationstüre haben Kinder und Eltern einen guten Überblick über all unsere Aktivitäten.



Der Eingangsbereich – unser Tagesablauf mit Uhr. In welchem Raum bin ich heute? Tagesinformation über einzelne Aktivitäten.



Wir überprüfen, ob alles stimmt.

Ich habe festgestellt, dass Abläufe und Strukturen, die bleiben und nicht nur für ein Jahr Gültigkeit haben, viel besser von den Kindern angenommen werden und auch besser verstanden werden. Veränderungen werden je nach Erfordernis natürlich gemacht, wichtig ist, dass sie aus den Erfahrungen hervorgehen und die Kinder in den Veränderungsprozess miteinbezogen werden.

Für das nächste Jahr ist ein Memory mit den Fotos und Symbolen angedacht. Das Memory könnte im Morgentreff eingeführt werden.

Unsere Uhren hängen in den Räumen. Wenn wir vom Sportplatz kommen, fragen die Kinder manchmal: „Was machen wir jetzt?“ Ich fordere die Kinder dann auf, zur Uhr zu sehen. Einige Kinder rufen dann: „Wir gehen jetzt zum Mittagessen.“ Es zeigt sich, dass die Kinder die Abläufe besser verstehen. Die



Diese Uhr kommt in Raum 1. Dort fehlt noch eine Uhr

Vom Meerschweinchen zum Wasserschweinchen

Christiane Unterkircher, Kindergarten Bruneck/Waltraud Gebert Deeg, Sternenhof



Der Kindergarten „W. Gebert Deeg, Sternenhof“ ist Lern- und Entwicklungsort für die Kinder und verschiedenster Familienkulturen. Im Kindergartenjahr 2015/16 wachsen Kinder mit fünfzehn unterschiedlichen Erstsprachen zu einer mehrsprachigen und inklusiven Gemeinschaft zusammen.

Die Sprache bildet das Fundament für die Gemeinschaft, das Verstehen ermöglicht den Austausch und das Aushandeln von Regeln. Die Kinder, die pädagogischen Fachkräfte und die Familien sind diejenigen, die die Sprache und damit zusammenhängend Bildung und Lernen leben. Die sprachliche Bildung findet jeden Tag, an jedem Ort und zu jeder Zeit im Kindergarten statt. Die Pädagoginnen begleiten ihre Tätigkeiten, Aktivitäten und Projekte in der deutschen Hochsprache, sie führen Gespräche mit einzelnen/mehreren/allen Kindern, sie ermöglichen Angebote und den Zugang zu Büchern, sie schaffen Räume und Zeiten für den Austausch der Kinder und der Eltern unter- und miteinander. Die sprachliche Bildung ist Verantwortung aller im Team und sie ist in den Alltag integriert. Sie erfährt ihre Erweiterung in gezielten sprachlichen Einheiten; zusammen ergeben sie unser Konzept der sprachlichen Bildung.

Eine beispielhafte Einheit im Herbst beginnt mit der Begrüßungsrunde: „Guten Morgen“, „Guten Tag“ oder „Herzlich willkommen“; jede und jeder stellt sich vor: „Ich heiße ...“. Dann folgt ein Begrüßungslied „Hallo, hallo ...“ (von Martina Schwarz) oder eine Begrüßung in mehreren Sprachen „Heute wollen wir uns grüßen ...“. Jedes Kind teilt mit, wie es ihm geht: „Mir geht es gut/nicht gut/wunderbar ..., weil ...“. Die Mädchen und Buben haben während der Bildungsaktivität durchwegs die Möglichkeit zu erzählen, eine aktive Haltung und spontanes Sprechen der Kinder werden beachtet und unterstützt. So fällt Elena plötzlich ein: „Mein Papa geht es nicht gut, Nase tut weh ... hat Pflaster auf Nase.“

Ein weiteres Einstiegsritual für die älteren Mädchen und Jungen ist der Wetterkalender, wir führen eine Wetteraufzeichnung aller Kindergarten tage; dazu kleben wir auf einen großen Kalender jeweils ein Bild zum aktuellen Wetter und benennen es. Denis bemerkt: „Heute ist kalt und bewolkt.“

Dann beginnt die eigentliche Einheit, in der neue Wörter zu einem Thema erarbeitet werden oder bereits Bekanntes vertieft wird. Das Thema „Tiere“ kommt bei den Kindern zumeist sehr gut an, weitere Themen im ersten Halbjahr sind: „Ich/Meine Familie“, „Essen/Lebensmittel“, „Wohnen/Haus/Möbel“ und die Anregungen

sowie Interessen der Kinder, die sich in dieser Zeit offenbaren.

Einzelne Begriffe führe ich anhand von Bildern, die in einer Schatzkiste, einem Sack oder einer Truhe gesammelt sind, ein. Mit Spannung holen die Mädchen und Buben die Karten heraus. Fünf bis zehn neue Begriffe klatschen die Kinder zunächst und dann rufen sie sie von ganz leise bis ganz laut. Die Kinder erleben und erfahren die neuen Wörter auch über verschiedene Sinne. Die Kinder hören die Tierlaute von einer CD und benennen die Tiere; wir spielen mit den Kikuskarten Memory, Lotto oder Kimspiele; die Kinder suchen auf der großen Kinderweltkarte verschiedene Tiere. Geschickt schaffen die Kinder Verknüpfungen, um sich einige Wörter einzuprägen. So antwortete Chiara auf meine Frage, was das denn für ein Tier sei, als ich ein Bild von einem Meerschweinchen zeigte: „Das ist ein Wasserschweinchen.“ Chiara hatte offensichtlich den Begriff „Meer“ verstanden und ihn beim erstmaligen Hören mit dem Wasser im Meer in Verbindung gesetzt. Um den Kindern Verknüpfungen zu erleichtern, werden die Wörter bei verschiedenen Gelegenheiten wiederholt.

Dazu singen und bewegen wir uns zu dem Lied „So geht der Schwanz, wenn der Hund fröhlich ist...“; wir lernen ein Fingerspiel, das auf Tiere bezogen ist, wir schauen Tierbücher an und ich erzähle eine Geschichte von den Tieren. Zum Schluss jeder Einheit geben wir uns die Hand oder winken uns zu.

Die Einheiten dauern von einer halben Stunde bis zu einer Stunde. Für die Kinder, die im Herbst in die Schule gehen, gestalte ich sie anspruchsvoller, so kommen zum Beispiel auch Bildergeschichten zum Einsatz, die die Kinder selbst nacherzählen oder es werden erste grammatikalische Erfahrungen zu Einzahl und Mehrzahl, zu Deklinationen und Zeiten gemacht. Auch der Satzbau bei Frage- und Antwortsätzen kann mit Regel- und Rollenspielen gut geübt werden. In Rollenspielen, beim Backen, beim kreativen Tun und in Bewegungsspielen festigen die Kinder ihren Wortschatz.

Die Begleitung der Mädchen und Buben in einer Kleingruppe von fünf bis zehn Kindern bietet den Vorteil, dass Zeit für den Beziehungsaufbau und die -festigung zu jedem Kind gegeben ist und dies ist die Grundvoraussetzung für das Erlernen einer Sprache.

Jegliches Tun und Handeln im Alltagsgeschehen dient dem sprachlichen Lernen, wenn es sprachlich begleitet wird. „Sprache(n) leben und lernen“ ist ein komplexer, interaktiver und co-konstruktiver Prozess, der Herausforderung und Chance ist für Entwicklung und Zukunftsperspektiven eines friedlichen Miteinanders.

Gezielte Aktivität zu den Präpositionen

Brigitte Triebacher, Kindergarten Reinswald

Zur Vertiefung des Bewegungsangebotes „Turnen mit Stühlen“ und zum Erleben der Präpositionen habe ich die Sequenz „Der Teich mit den Enten ...“ im Morgenkreis eingeführt.

Zunächst bereitete ich die kleinen Enten in einem Glas vor. Dieses reichten wir von Hand zu Hand und ich lud die Kinder ein, die Zahl der Enten im Glas abzuschätzen. Es gab unterschiedliche Rückmeldungen. Mir war die Schwierigkeit meiner Frage bewusst, ich rechnete aber auch mit Überraschungen: drei Kinder nannten sieben Enten und hatten die richtige Lösung.



Daraufhin begann ich mit der gezielten sprachlichen Aktivität:

- Eine Ente liegt **auf** den Steinen.
- Zwei Enten schwimmen **um** die Seerosen.
- Eine Ente hockt **neben** dem Frosch.
- Eine Ente schwimmt **hinter** der anderen Ente.
- Eine Ente taucht vor dem Steg **unter**.
- Eine Ente sitzt **am** Ufer.
- Zwei Enten rasten **außerhalb** des Wassers.
- Eine Ente versteckt sich **zwischen** den Schilfrohen.



Zunächst erklärte ich den Auftrag, daraufhin konnten einzelne Kinder sich melden, die Ente zu positionieren. Genaues Zuhören war gefragt. Die Kinder bewiesen Aufmerksamkeit und Warten-Können.

Plötzlich meldete sich ein Kind zu Wort und teilte folgende Vermutung mit: „Ich glaube, dass die Enten im Dunkeln leuchten.“ Alle lauschten gespannt und auch ich war überrascht und begeistert, da ich niemals auf diese Idee gekommen wäre. Doch beim genauen Betrachten des Materials war der Gedanke für mich nachvollziehbar. Aufgegriffen hätte ich das Erproben der



Idee so oder anders, damit das Kind Selbstwirksamkeit erfährt. Und zu unser aller staunenden Überraschung: die Ente leuchtete!

Gespannt gingen wir gemeinsam ins Büro und versammelten uns rund um den Leuchttisch. Zuerst mit Licht, daraufhin – Licht aus – und dann das große, laute „HALLO“.



Ich kann mit dir spielen, wenn du deutlich und langsam sprichst

Evelyn Messner, Kindergarten Brixen/Kinderdorf

„Julia, darf ich mitspielen?“, ruft Vera Julia zu, die gerade im Gartenhaus spielt. Julia bejaht und lächelt Vera an. „Was kochen wir?“, fragt Vera. „Nudeln“, antwortet Julia und dreht den Kochlöffel im Topf herum.

Ich beobachte die Situation mit Freude, da vor einem Jahr solche Dialoge nicht denkbar waren. Denn im Jänner 2015 war Julia im Krankenhaus. Sie hatte durch eine Virusinfektion einen schweren Entwicklungsrückfall erlitten und konnte viele alltägliche Tätigkeiten nicht mehr selbstständig ausführen. Umso mehr freut es mich, sie nun wieder so lebensfroh und lebendig zu sehen.

Julia ist jetzt fast sieben Jahre alt und besucht heuer das dritte Jahr den Kindergarten. Sie hat eine mittel- bis hochgradige Hörbeeinträchtigung und trägt Hörgeräte auf beiden Ohren. Was es wirklich heißt, mit einer Hörbeeinträchtigung zu leben, ist als nicht Betroffene nicht nachzuvollziehen.

Als Julia vor drei Jahren das erste Mal in den Kindergarten eintrat, waren wir pädagogischen Fachkräfte in besonderer Weise gefordert, da wir bis dahin noch nie mit einem Kind mit Hörbeeinträchtigung gearbeitet und keinerlei Erfahrungen diesbezüglich gemacht hatten. Viele Fragen traten auf: Wie läuft die Kommunikation ab? Wie unterstützen wir das sprachliche Lernen? Was müssen wir besonders beachten?

Heute blicke ich dankbar auf gemeinsame Lernprozesse und schöne Erlebnisse zurück, die mich bereichert haben.

Vor allem folgende Aussage von Frau Monika Spinell aus einer Fortbildungsveranstaltung „Die stärkste Triebfeder im Spracherwerb ist der Wunsch, miteinander zu reden, sich etwas zu erzählen“, ist mir wichtig. Im Tagesablauf versuchen wir, Julia so zu begleiten, dass ihr die Kommunikation mit den Erwachsenen und Kindern gut gelingt.

Julias Interessen und Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt, daran knüpfen wir Gesprächssituationen an. Im Kindergarten bietet das Spiel die beste Möglichkeit Julia beim sprachlichen Lernen zu unterstützen. Neulich beispielsweise entdeckte Julia im Garten einen Käfer und zeigte ihn ganz aufgeregt den anderen Kindern. Daraus entwickelte sich ein intensives Gespräch und viele Fragen kamen auf: Was hast du entdeckt? Was macht der Käfer? Wo sitzt der Käfer? Die anderen Kinder setzen unsere besondere „Sprechweise“ mit Julia auch in ihrer Kommunikation ein: Hochsprache, direkter Blickkontakt und deutliche Sprechweise.

Einige Dialoge mit Julia halten wir in ihrem Erzählbuch fest. Julia kann damit ihre Erlebnisse und Geschichten immer wieder anschauen, anderen erzählen, wiederholen und neue Begriffe und Sätze festigen. Das Erzählbuch hat noch viele weitere wichtige Funktionen: Durch das Vorlesen der Erlebnisse prägt

sich Julia rhythmische Muster der Sprache ein, das Kennenlernen und Vertiefen der Schrift wird unterstützt.

Bereits im ersten Kindergartenjahr hat Julia uns gezeigt, dass ihr visueller Sinn stark ausgeprägt ist. So erkennt sie die Namen der Kinder und andere für sie wichtige Wörter anhand des Wortbildes wieder. Auch wenn Materialien und Spiele am falschen Platz sind, entdeckt Julia dies immer sofort und räumt sie an den richtigen Ort zurück. Julias visuelle Stärke und ihr großes Interesse für Buchstaben und Wortbilder nutzen wir, indem wir heuer intensiv mit der Schriftsprache arbeiten: In der Sprach- und Schreibwerkstatt macht sie mit einer Fülle von Materialien und Anregungen konkrete Erfahrungen mit dem Schreiben und Lesen. Die neuen Möglichkeiten der Schrift helfen Julia, sich im alltäglichen Leben besser und selbstständiger zurecht zu finden.

Mit Fröhlichkeit, Ehrgeiz und Motivation zeigt uns Julia täglich, wie wichtig es ist, an sich zu glauben und niemals aufzugeben.

Ich schenke dir ein schönes Wort

Flora Schwienbacher, Kindergarten St. Walburg



Wir sammelten mit den Kindern Wörter. Diese habe ich aufgeschrieben und vorgelesen. Wir haben die Wörter sortiert: Wörter, welche traurig, wütend, freudig oder lustig machen, welche beleidigend sind oder uns gut tun.

Am Geburtstag bekommt das Geburtstagskind ein bereits vorbereitetes Büchlein mit dem Titel: „Wörter zum Geburtstag“. Das Kind sitzt in der Mitte des Kreises mit dem leeren Büchlein in der Hand. Die anderen Kinder bekommen ein Kärtchen, darauf wird das Wort für das Geburtstagskind geschrieben. Jedes Kind überreicht sein Kärtchen und sagt dazu das ausgewählte Wort. Das Geburtstagskind entscheidet dann, ob es das Wort in sein Büchlein legen möchte. Es sammelt die Wörter, die ihm Freude machen oder es auch zum Schmunzeln bringen.

Erstaunlich, wie wortgewandt die Kinder sind.

Aussagen: Ich schenke dir Musik, eine Sternschnuppe, einen Kuss, Lachen, eine Prinzessin, ein Märchen ...

Auch das Geburtstagsgeschenk haben wir bewusst ausgewählt. Die kleine Pustelokomotive hat den Sinn, die Sprachmuskulatur zu stärken und die Atemluft zu kontrollieren, dabei bereitet das Pusten noch viel Freude.



Fotolerngeschichte

Sabine Runggaldier, Kindergarten Bozen/Roenstraße

Die Jüngsten haben an der Kleingruppenaktivität „Wassersatt“ mit der Handpuppe Schildi teilgenommen. Sie haben mit Freude Schildi begrüßt. Schildi hat die mitgebrachten Wasserspielsachen benannt. Im Anschluss haben die Mädchen und Jungen sich passend zum Wasserspiel gekleidet und sich ein bis zwei Wasserspielsachen ausgesucht. Alle haben sich konzentriert mit dem Element Wasser auseinandergesetzt. Interessant war, dass die Mädchen und Jungen eigenständig mit dem Wasser experimentiert haben (schütten, füllen ...). Ich erlebte 15 Minuten konzentriertes und aufmerksames Tun.

Es war mir somit möglich, eines der teilnehmenden Kinder zu beobachten. Ich habe meine Beobachtung als Fotolerngeschichte dokumentiert.

Liebe Jannat,

ich habe dir beim Experimentieren mit dem Element Wasser öfters zugeschaut. Bei der Wahl der Gegenstände (Becher, Messbecher, Kübel, Wasserschaukel, Pipetten und Wasserspritzen) hast du zielsicher zwei bis drei ausgewählt und dich damit beschäftigt. Beim ersten Mal war für dich die Wasserschaukel sehr interessant. Du hast das Wasser in die Schaukel fließen lassen, sie leicht schräg gehalten, damit das Wasser sich sammelt und dann in die andere Richtung schräg gehalten, damit das Wasser wieder abfließt. Dein Blick war dabei auf das Wasser gerichtet. Es freute mich, dir dabei zuzusehen, wie du dich mit der Wasserschaukel und mit dem Element Wasser auseinander gesetzt hast.

Wichtig war für dich, immer einen Kübel zu haben, in den du das Wasser fließen hast lassen oder das Wasser dort hinein geschüttet hast. Ebenso das Ausleeren des mit Wasser gefüllten Kübels gehörte zu deinen Lieblingstätigkeiten.

Schildi hat bei jedem Treffen neue Wassergegenstände mitgebracht. Die Pipette und die Wasserspritze haben dich angesprochen und du hast sie gekonnt ausprobiert.

Du hast die Pipette mit Wasser aus dem Kübel gefüllt, dann hast du den blauen Becher in die rechte Hand genommen und das Wasser von der Pipette in den Becher getropft.

Nach mehreren Wiederholungen hast du den Becher unter den fließenden Wasserhahn gehalten, bis der Becher randvoll war. Ich vermute, dass das Füllen des Bechers mit der Wasserpipette dir zu lange gedauert hätte. Anschließend hast du das Wasser vom Becher in den Kübel geschüttet.

Ich stellte fest, dass du dich für das Experimentieren mit dem Element Wasser sehr interessierst. Ich wünsche dir weiterhin viel Freude und Ausdauer beim Entdecken deiner Umwelt.



Sprachbiografie von Darren Moore

Judith Wieser, Kindergarten Kaltenbrunn

Darren Moore ist im Februar 2011 vier Jahre alt geworden. Er besucht unseren Kindergarten seit September 2009. Seine Mutter ist deutscher Erstsprache, sein Vater englischer. Seine ersten Lebensjahre hat Darren in England verbracht, nun wohnt er in Truden. Im Kindergarten begegnet Darren täglich auch der italienischen Sprache.

Ende November 2011

„Woasch, wia i zu mein Tata sog? – Daddy!“

Darren stellt fest, dass die übrigen Kinder der Gruppe eine andere Bezeichnung für Vater haben.

Anfang Dezember 2011

„Wos hoaßt stella?“

Darren fragt oft nach der Bedeutung italienischer Wörter. Er entwickelt Interesse an der dritten Sprache.

12. Dezember 2011

„I hon meine Familie gezeichnet: in Tata, die Mama, in Connor und mi.“

Darren verwendet für seinen Vater nun die Bezeichnung „Tata“ im deutschen Dialekt.

13. Dezember 2011

„Gell, des sein Handschuach und a Handschuach isch lei uaner. Tree isch a Bam und trees sein viele.“

Darren erkennt Einzahl und Mehrzahl in deutsch und englisch.

Matteo möchte, dass Darren ihm die englische Bezeichnung für verschiedene italienische Wörter, z. B. formaggio sagt. Hertha übernimmt die Rolle der Übersetzerin.

Andere Kinder erkennen Darrens Mehrsprachigkeit.

25. Jänner 2012

Darren möchte Ornella auf seinen Platz aufmerksam machen und sagt zu ihr: „lo qui!“

Darren zeigt Ornella sein Kuscheltier: „Ornella greif!“

Ornella lächelt und sagt: „Domani mia mamma mi compra uno uguale.“

Darren möchte von mir wissen, was Ornella gesagt hat und bittet mich, das, was er ihr mitteilen möchte, zu übersetzen.

Darren kann in italienischer Sprache einfache Dinge verständlich machen. Er holt sich Hilfe von Erwachsenen, wenn er nicht weiterkommt.

1. Februar 2012

Darren zählt in italienisch bis 12.

Februar 2012

Darren übernimmt in einer Gruppe von Kindern die Führung. Er benutzt dazu die deutsche Hochsprache. Darren hat erkannt, dass die Hochsprache die gemeinsame Sprache für alle Kinder ist.

März 2012

Darren möchte einen Lastwagen haben, mit dem gerade Manuel, dessen erste Sprache Italienisch ist, spielt. Er fragt:

„Posso mi questo dopo?“

Darren bildet in der dritten Sprache einfache Sätze.

Mai 2012

Darren: „Wos hoaßt: É lo stesso?“

Karin: „Es ist egal.“

Darren: „Und non è lo stesso hoaßt isch nit egal?“

Karin staunt: „Ja genau. Wieso weißt du das?“

Darren: „Wall i kim von England und kann besser deitsch als italienisch.“

Darren nutzt sein sprachliches Wissen und zieht Folgerungen daraus.

Paul und die Schneemänner

Monika Falk, Kindergarten Pfalzen



Im Kindergarten Pfalzen liegt im laufenden Arbeitsjahr der Schwerpunkt auf der Bildungsvision „Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder“ in allen Bereichen der kindlichen Entwicklung und des Kindergartens.

Daraus ist eine interessante Geschichte entstanden:

Im Jänner wollte der vierjährige Paul im Atelier einen Schneemann malen. Anfangs war er recht zögerlich und wusste nicht, wie er beginnen sollte. Mit kleinen Hilfestellungen gelang es ihm, einen ersten Schneemann zu malen. Als dieser fertig war, holte er ein weiteres Blatt und malte einen zweiten, einen dritten und einen vierten, bis er innerhalb von drei Tagen 14 Schneemannbilder gemalt hatte. Auf die Frage, warum er so viele Schneemänner gemalt hat, war seine einleuchtende Antwort: „Weil's heint schneib!“ Paul wusste von den meisten Bildern zu erzählen, was beim Malen vorgefallen ist, oder was ihm besonders gefällt. Paul nummerierte mit Hilfe die Bilder und hängte sie im Eingangsbereich des Kindergartens auf. Er war mächtig stolz auf seine Ausstellung, aber die Schneemanngeschichte war damit noch nicht abgeschlossen.

Am Tag darauf gestaltete Paul ein Buch mit verschiedenen Zeichnungen. Er wusste zu jeder Seite eine kleine Geschichte zu erzählen, auch darin kamen die Schneemänner mehrmals vor. Wir halfen ihm dabei, den Text in das Buch zu schreiben und machten ihn darauf aufmerksam, dass er nun der Autor und künstlerische Gestalter eines Bilderbuches ist. Dazu gehört natürlich auch, dass der Autor auf der Rückseite des Buches mit Namen und Foto genannt wird.



In der Woche darauf beobachteten wir, wie Paul mit Kartonen einen Schneemann klebte.

Dieser Prozess ist ein Beispiel für interessenorientiertes Arbeiten und das Dranbleiben eines Kindes am Thema.

Die Zusammenarbeit mit der Familie in der sprachlichen Bildung

Sabine Runggaldier,
Projektbegleiterin im Kindergartensprengel Bozen

Ich stellte den Zusatzkräften zur sprachlichen Bildung die vier vorbereiteten Stationen zur Zusammenarbeit mit den Familien vor. In Kleingruppen arbeiteten die Pädagoginnen an vier Stationen.

Familienbegriff

Jede Gruppe gestaltete ein Akrostichon zum Begriff „Familie“. Der Begriff „Akrostichon“ stammt aus der griechischen Sprache. „Akros“ = das Äußerste, das Oberste und „stichos“ = Vers, erster Buchstabe eines Verses. Ein Akrostichon ist ein antikes Schreibspiel bzw. Gedicht, bei dem die Buchstaben eines Wortes senkrecht untereinander geschrieben werden. Jeder Buchstabe bildet den Anfang eines neuen Wortes oder Satzes. Dabei beinhaltet das vorgegebene Wort das Thema des Gedichtes, zu dem Wörter oder Sätze geschrieben werden.

Familienvielfalt

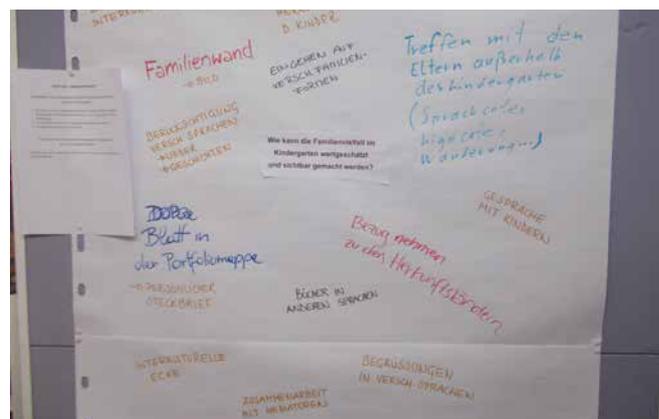
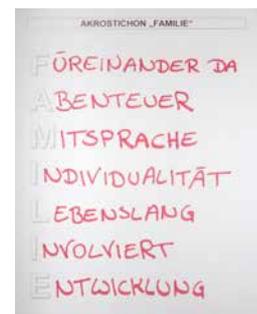
Die pädagogischen Fachkräfte tauschten sich zu den vorliegenden Aussagen bezogen auf die eigene Situation im Kindergarten aus.

A) Diskussion in der Gruppe zu folgenden Aussagen:

- Ich habe mich mit meiner eigenen Biografie und meiner Familie als wichtigsten Prägungsfaktor für Bildung auseinander gesetzt, z. B. an pädagogischen Tagen, in der Fortbildung ...
- Ich heiße alle Familien in ihrer Individualität im Kindergarten willkommen.
- Ich gehe vorurteilsbewusst mit Familien um.

B) Wie kann die Familienvielfalt im Kindergarten wertgeschätzt und sichtbar gemacht werden?

Die pädagogischen Fachkräfte haben ihre Ideen festgehalten:



Formen der Zusammenarbeit in der sprachlichen Bildung

A) Die Kleingruppen haben folgende Zielsetzungen bezogen auf die eigene Situation im Kindergarten diskutiert:

- Die Familien sind über die Aktivitäten in der sprachlichen Bildung informiert.
- Die Familien erhalten Unterstützung bei der sprachlichen Bildung ihres Kindes.
- Die Familien gestalten die pädagogische Arbeit in der sprachlichen Bildung mit.
- Die Familien bestimmen in der sprachlichen Bildung mit.

B) Formen der Zusammenarbeit im Bereich „Information, Unterstützung, Mitwirkung und Mitbestimmung“ werden festgehalten.

Welche Formen der Zusammenarbeit bietet ihr in der sprachlichen Bildung an?

Die Formen der Zusammenarbeit werden folgendermaßen unterteilt:

- Informative Formen
- Unterstützende Formen
- Mitwirkende Formen
- Mitbestimmende Formen

Anregungen

Ein Ausstellungstisch präsentierte neue Bücher und Materialien zur sprachlichen Bildung. Die pädagogischen Fachkräfte hatten ausreichend Zeit, das Material zu erkunden, Bücher anzulesen und sich Notizen zu machen.

Folgendes stand bereit:

- Lesetaschen
- Fachbücher
- Leselotte
- Bilderbücher

Zum Mitnehmen:

- Auf meinen Papa ist Verlass, Mireille d´Allancè
- Mama, ich mag dich, Komako Sakai

Die pädagogischen Fachkräfte nutzten die Möglichkeit zum Schmökern und haben Bücher und Materialien ausgeliehen.

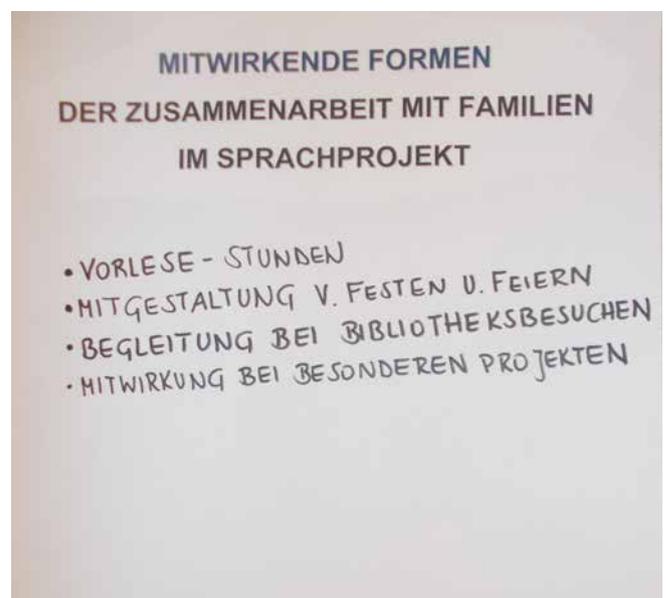
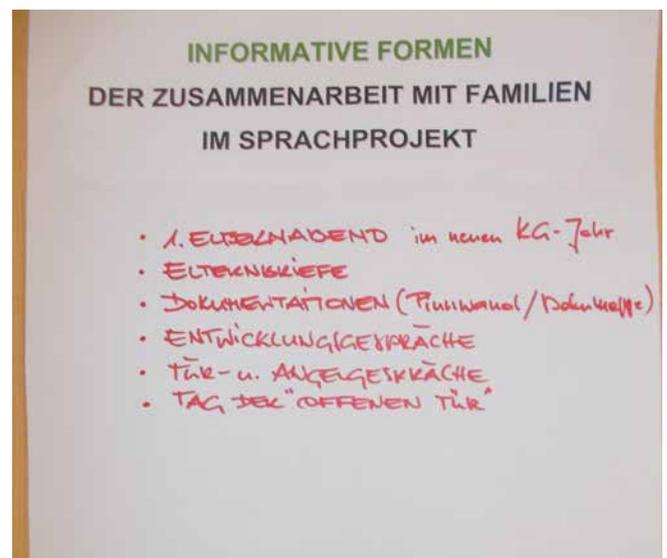


Für die einzelnen Stationen wurden jeweils 15 Minuten vorgesehen. Ich signalisierte den Wechsel. Nach einer einstündigen Auseinandersetzung hat sich die Gruppe wieder im Plenum getroffen.

Die pädagogischen Fachkräfte waren nun aufgefordert, Rückmeldung zu geben:

- Was nehme ich mir von heute mit?
- Was setze ich um?
- Was präsentiere ich der Gruppe im Frühjahr?

Die Form des Austausches war für alle stimmig und gewinnbringend.



„Mitnondo – gemeinsam – insieme“

SPRACHLICHES LERNEN

Christina Grießmair, Maria Seeber, Kindergarten Prettau



Im eingruppigen Kindergarten Prettau ist seit einigen Jahren die Kinderzahl gering. Kindergärtnerin und pädagogische Mitarbeiterin arbeiten beide in Teilzeit. Uns ist es wichtig, mit den Familien eng zusammenzuarbeiten und sie als Bildungspartner zu uns in den Kindergarten zu holen. Das bereichert unser Leben und Lernen. Auch die Mutter eines italienischsprachigen Jungen konnten wir für die Mitarbeit gewinnen. Die Familie des Jungen war erst vor einigen Monaten nach Prettau gezogen. Junge Kinder sind interessiert und empfänglich für neue Wörter und Sprachmelodien. Durch eine gute sprachliche Grundlage wollen wir den Mädchen und Jungen einen wertvollen Schlüssel zum Erschließen der Welt mit auf ihren Lebensweg geben.

Der Großteil der Kinder unseres Dorfes wächst in der Familie mit dem Dialekt der Eltern auf. Durch Medien verschiedenster Art kommen die Kinder auch mit dem Hochdeutschen in Kontakt. Es bereitet ihnen wenig Mühe, den Liedern und Geschichten in der Hochsprache zu folgen.

Die Mutter von Marco kam einmal wöchentlich während des Freispiels zu uns in den Kindergarten. Sie begleitete verschiedene Tätigkeiten – Gespräche, Kennenlernen von Farben durch Farbkarten und Lernspiele, Fädeln von Perlenketten, Zusammensetzen von Puzzles, gemeinsames Malen und Basteln – und verwendete dabei stets die italienische Sprache.

Bei der Obst- und Gemüsejause lernten die Kinder in beiden Sprachen die Namen von Obst- und Gemüsesorten kennen. Im Morgenkreis zählten wir die Kinder auf Deutsch und auf Italienisch, wir lernten gemeinsam italienische Lieder, übersetzten ein Lieblingsgedicht der Kinder ins Italienische, wünschten einander einen guten Appetit in zwei Sprachen.

Die Kinder konnten den italienischsprachigen Jungen in der Gruppe immer besser verstehen und fingen an, erste Wörter auf Italienisch zu sprechen. Manchmal gab es zuerst auch kleine Hoppalas, wie z. B. als jemand die Kinder zählte: „uno, due, tre, quatscho ...“



Natürlich profitierten auch Marco und seine Mutter. Durch die regelmäßigen Besuche im Kindergarten konnte auch die Mutter einige Wörter in Dialekt und Hochdeutsch lernen; außerdem knüpfte sie Freundschaften zu anderen Familien.

Marco wuchs immer mehr in die Gruppe hinein. Er verbesserte sein Sprachverständnis und fand sich immer leichter zurecht. Im Frühjahr sagte er bereits zu den anderen Kindern: „I sitz dou!“

Die Rückmeldung der Familien war durchwegs positiv. Die Kinder hatten keine Hemmschwelle mehr vor dem Italienischen, sie lernten viele Begriffe kennen und auch anwenden, sie zählten und sangen, ihr Selbstbewusstsein wurde gestärkt.

Je jünger die Kinder, desto freier gingen sie auf das neue Angebot zu und desto mehr profitierten sie von der Offenheit aller. Gar einige Familien nutzten die neuen Kontakte zum Vertiefen der Sprache, so hat diese Zusammenarbeit auch in der Dorfgemeinschaft Positives bewirkt.



Alle Familien sind gleich – jede Familie ist besonders

BILDUNGSPARTNERSCHAFTEN VIELFÄLTIG GESTALTEN

Irmgard Oberrauch, Kindergarten Auer

Birgit Pardatscher, Kindergarten Salurn

Eine gelingende Bildungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Familie ist ein wesentlicher Teil der Arbeit im Kindergarten. Eltern sind Experten für ihr Kind und daher bei der Gestaltung von Bildungsprozessen wichtige Partner für die pädagogischen Fachkräfte.

So unterschiedlich die Kinder sind, so verschieden sind auch ihre Familien. Jede hat ihre eigene Lebensrealität, lebt eine ganz persönliche Familienkultur, die wir pädagogischen Fachkräfte oft nur am Rande kennen. Für viele Familien stellt der Kindergarten die erste Bildungsinstitution dar, mit der sie in Kontakt kommen. Viele haben seit ihrer eigenen Kindergartenzeit keine Erfahrungen mehr mit dieser Bildungsinstitution gesammelt. Eltern mit Migrationshintergrund sind in einem uns fremden Bildungssystem aufgewachsen und greifen auf ihre Erfahrungen dort zurück. Das führt dazu, dass die Erwartungen der Familien an den Kindergarten sehr unterschiedlich sind. Aus diesem Grund sind Dialog und Austausch zwischen Familien und Kindergarten von zentraler Bedeutung. Um möglichst viele Familien anzusprechen, ist es notwendig, unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit anzubieten.

Das „Modell der fünf Lernebenen“ von Johannes Schopp zeigt unterschiedliche Zugänge auf, die Eltern zum Lernen haben können:

- Information
- Beziehung, Reflexion des Handelns
 - Wie verhalte ich mich?
 - Wie erziehen die anderen?
- Selbstbild
 - Wer bin ich (jetzt)?
 - Wo stehe ich?
 - Welche Rolle spiele ich im System?
- Biographie und Lebensplan
 - eigene Wurzeln
 - eigene Geschichte
- Sinn- und Wertorientierung, Spiritualität
 - Welche Ideale und Visionen lebe ich?

Wenn man diese verschiedenen Ebenen in die Gestaltung der Bildungspartnerschaft mit einfließen lässt, ergeben sich daraus unterschiedliche Schwerpunkte, die jeweils unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit bedürfen:

- Information (z. B. Elternbriefe, Konzeption ...)
- Begegnung (z. B. Feste und Feiern, Elterncafé, Gesprächsrunden ...)
- Beratung (z. B. Kontakte von Experten weitergeben ...)
- Bildung (z. B. Referenten einladen ...)
- Beteiligung (z. B. Ressourcen nutzen ...)

- Begleitung (z. B. Entwicklungsgespräche, Austausch über pädagogisches Handeln ...)

Die Sprache kann bei Familien mit Migrationshintergrund ein Grund dafür sein, sich nicht aktiv an Aktivitäten im Kindergarten zu beteiligen. Der Einsatz interkultureller Mediatoren, sowie die Möglichkeit kleinere Gruppen zu bilden, können dabei helfen, diese Hürde zu überwinden. Auch die Bereitschaft der deutschsprachigen Eltern auf andere Sprachen, wie italienisch, englisch oder französisch auszuweichen, selbst wenn sie diese nicht perfekt beherrschen, erleichtert die Kommunikation und setzt ein bedeutendes Zeichen: es ist uns wichtig, miteinander in Kontakt zu kommen.

Ein Beispiel für eine Gesprächsrunde zu einem gezielten Thema, die in den Kindergärten Salurn und Auer in ähnlicher Weise durchgeführt wurden:

Advent und Weihnachten – ein (inter)religiöser Austausch
In angenehmer Atmosphäre bei Tee und Keksen kommen die Eltern in Kleingruppen miteinander über Weihnachten ins Gespräch. Um den Einstieg zu erleichtern, hat das jeweilige Kindergarten-Team Impulsfragen vorbereitet, wie z. B.:

- Wie (er)lebt unsere Familie die Adventszeit?
- Welche Gefühle bringe ich mit Weihnachten in Verbindung?
- Was bedeutet dieses Fest für mich und meine Familie?
- Welche Werte stehen im Mittelpunkt?

Es entstehen angeregte und spannende Gespräche, wobei vor allem auch klar wird, dass jede einzelne Familie ein uns so bekanntes Fest wie Weihnachten ganz individuell feiert, auf ganz bestimmte Details Wert legt, familieneigene Rituale entwickelt hat. Jene Familien, die einer anderen als der christlichen Religion angehören, bringen das ein, was sie über das Weihnachtsfest wissen, haben die Gelegenheit, Fragen zu stellen und erzählen, wie sie die Advent- und Weihnachtszeit hier in Südtirol erleben. Darüber hinaus sprechen die Eltern auch über andere Themen und lernen so einander besser kennen.

Im Kindergarten Auer entstand infolge des Austausches vonseiten der Familien die Idee, kulturelle Besonderheiten der arabischen Länder Nordafrikas und Pakistans allen Familien der Bildungsinstitution vorzustellen. Diese Begegnung wurde gemeinsam mit interkulturellen Mediatoren, pädagogischen Fachkräften und Familien an zwei Vormittagen im Vereinshaus organisiert und für Interessierte geöffnet.

Eltern und Kinder öffnen die Wunderkammer des Alltags

Ida Oberkofler, Kindergarten St. Johann/Ahrntal

Die Gegenstände des täglichen Lebens sind spannender als viele Spielzeuge. Sie erweitern unsere Möglichkeiten, sind uns unerlässlich, kostbar, manchmal auch lästig, vertraut und fremd zugleich. Was liegt also näher, als sie gemeinsam mit den Mädchen und Jungen genauer zu befragen, um gemeinsam mehr zu erfahren über die Kräfte in den Dingen, über die Welt.

Im Kindergarten St. Johann liegen aus diesem Grund in der Weltwissen-Vitrine Werkzeuge, Alltagsgegenstände und Instrumente zum Ausleihen bereit. Am Familientisch üben dann Erwachsene und Kinder das Gedanken erweckende Beobachten, entdecken den Erfindungsreichtum unserer materiellen Kultur und treten in Dialog miteinander.

Die Erfahrung hat uns gezeigt, welche Bildungserlebnisse wir über Alltagsdinge gewinnen können, wie sehr sie die Kommunikationsfreude steigern und ein gemütliches Miteinander in der Familie erleben lassen. Eltern und Kinder können es kaum erwarten, bis die Weltwissen-Vitrine wieder geöffnet hat.



Marian experimentiert mit der Krämerwaage.



Marian mahlt Kaffeebohnen.



Marian bearbeitet Teig mit dem Teigrad.



Marian staunt, was er mit der „flotten Lotte“ alles machen kann.



Marian verwöhnt seine Schwester mit der Massagespinne.

„Eltern helfen Eltern“ und noch mehr ...

BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT FAMILIEN IM KINDERGARTEN SALURN

Sigrid Barbi

„Das Kind wird zum Kindergartenkind, seine Eltern werden Eltern eines Kindergartenkindes.“ (RRL für den Kindergarten in Südtirol, S. 59)

Im September 2015 haben Familien und pädagogische Fachkräfte des Kindergartens Salurn eine neue Form der Kooperation unter dem Motto „Eltern helfen Eltern“ umgesetzt. Während der ersten Kindergartenwochen nutzten die Familien den Personalraum des Kindergartens, um miteinander verstärkt in Austausch zu treten. Diese Initiative nennt sich „Eltern-Info-Point“ und wurde von den Elternvertreter/innen des Kindergartens in Absprache mit dem pädagogischen Personal gestartet, um neue Familien beim Einstieg zu unterstützen. Der Austausch zwischen Eltern unterstützt die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Die Familien erleben den Übergang in den Kindergarten positiv und den individuellen Realitäten und Bedürfnissen der Mädchen und Jungen kann besser Rechnung getragen werden.



Eltern, deren Kinder bereits das zweite oder dritte Jahr den Kindergarten besuchen, erleben sich als wertvolle Expertinnen und Experten beim Weitergeben ihrer Erfahrungen, beim Übersetzen von Informationen und beim Ausfüllen von Formularen. Außerdem gab es bei diesen Treffen Kaffee und von Müttern hausgemachte Muffins.

Das Konzept „Eltern-Info-Points“ weitete das pädagogische Personal in Zusammenarbeit mit den interkulturellen Mediatorinnen des Sprachenzentrums auf weitere Treffen aus. Im Oktober und Dezember fanden „Eltern-Info-Points“ in albanischer und arabischer Sprache sowie in Urdu statt. Dazu luden die Fachkräfte und Mediatorinnen speziell die albanischen und mazedonischen, die marokkanischen und tunesischen, die pakistanischen und bengalischen Mütter ein. Sie kümmern sich in den Familien hauptsächlich um die Kinder.

Häufig kennen sie sich untereinander nicht, da sie zum Beispiel gerade aus ihrer Heimat hergezogen sind. Dem pädagogischen Personal ist es ein Anliegen, dass sie untereinander Kontakte knüpfen und den Austausch pflegen, um sich gegenseitig zu unterstützen. Bei den gemeinsamen Treffen wurden Aktivitäten und Ereignisse erklärt, pädagogische Schwerpunkte erläutert, aber vor allem mit Aufgeschlossenheit über sprachliche,



kulturelle und religiöse Traditionen diskutiert. Dabei wurden auch kulinarische Köstlichkeiten, wie „Ras Malai“ und „Halwa“ aus Pakistan verkostet und auch sprachlich gespeichert.

Um die Sprachenvielfalt im Kindergarten Salurn sichtbar zu machen und den unterschiedlichen Familiensprachen Wertschätzung entgegen zu bringen, schrieben die Eltern und Familienangehörigen zusätzlich zu den Begrüßungen ein buntes „Herzlich Willkommen“ in der jeweiligen Sprache auf die Eingangstür des Kindergartens. Stolz zeigen die Mädchen und Jungen auf die Schrift, die ihr Vater oder ihre Mutter an die Scheibe gemalt hat.

„Interkulturelle Kompetenz ist Bildungsziel und Entwicklungsaufgabe für die Kinder und Erwachsenen unseres Landes, aber auch für die Menschen, die von anderen Ländern zuziehen und sich in Südtirol niederlassen. Im interkulturellen Miteinander gilt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als Chance wahrzunehmen, miteinander und voneinander zu lernen.“ (RRL für den Kindergarten in Südtirol, S. 21)



Lippen-, Zungen- und Mundmotorik und die Lautbildung

Bettina Mayrhofer, Logopädin

Atmen, Saugen, Kauen und Schlucken sind jene vier Grundfunktionen, welche dieselbe Muskulatur benutzen, die zur Bildung der Laute benötigt wird. Eine Unreife oder Beeinträchtigung einer dieser Funktionen bedeutet oft eine Koordinationsstörung des gesamten Systems und somit auch eine Störung der Lautbildung.

Das Baby betrachtet die Welt mit dem Mund: die sensiblen Anteile der Zunge, Mund und Lippen sind die ersten, die sich in der

Großhirnrinde (kontrolliert Bewusstsein) entwickeln. Im Mund enden doppelt so viele Nerven wie in den Fingerspitzen. Diese liefern Informationen über Größe, Beschaffenheit und Form eines Objektes und können in visuelle Bilder umgewandelt werden. Das Kind kann Gegenstände wieder erkennen, wenn es sie schon einmal im Mund gehabt hat.

Somit stelle ich einige Anregungen und Möglichkeiten zur Förderung dar, die sicher zu weiterführenden Spiel-Ideen führen.

Blase- und Saugspiele

Ob alleine,



als Wettkampfspiel



für drinnen



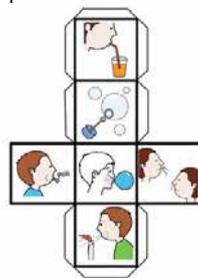
... zum Geburtstag



zu zweit



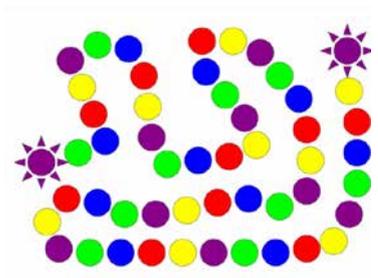
oder Würfelspiel



oder draußen ...



oder in der Gruppe ...

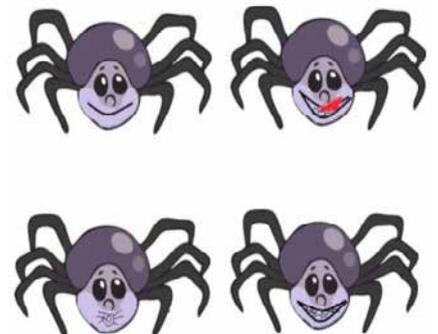
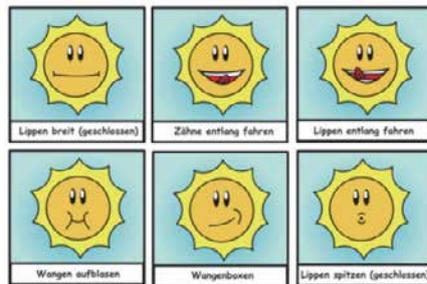
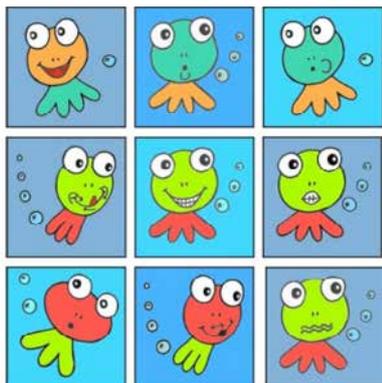
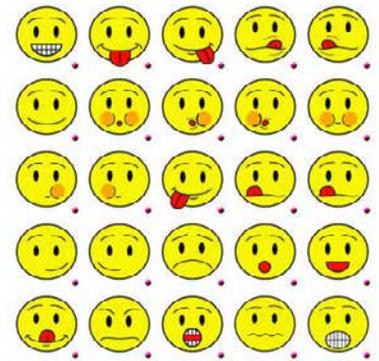
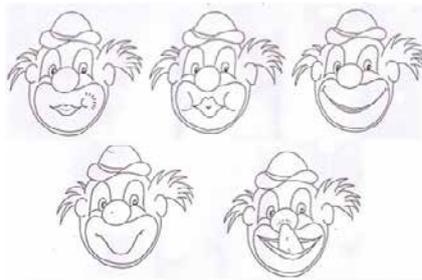


oder zur Weihnachtszeit.



Lippen- und Zungenübungen

Die Gestaltung sollte möglichst lustig und abwechslungsreich sein.



Riechen und Schmecken



Fachbücher

Daniel J. Siegel, Tina Payne Bryson

ACHTSAME KOMMUNIKATION MIT KINDERN

12 revolutionäre Strategien aus der Hirnforschung für die gesunde Entwicklung Ihres Kindes

Arbor Verlag, 2015

ISBN: 9783867810821

In diesem richtungsweisenden praktischen Buch enträtseln der Neuropsychologe Daniel Siegel und die Erziehungsexpertin Tina Payne Bryson die emotionalen Zusammenbrüche und ausweglosen Situationen im Leben mit Kindern. Für jeden verständlich, erklären sie die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Prägung und Entwicklung des kindlichen Gehirns. Durch die Anwendung dieser Erkenntnisse auf das tägliche Leben mit Kindern können Sie Wutausbrüche, Streit oder Ängste zu einer Gelegenheit machen, um die Integration des Gehirns Ihres Kindes zu unterstützen und wirkliches Wachstum zu ermöglichen.



Iris Füssenich, Carolin Geisel

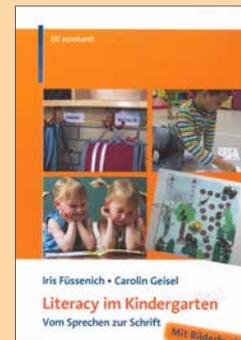
LITERACY IM KINDERGARTEN

Vom Sprechen zur Schrift

Ernst Reinhardt Verlag, 2008

ISBN: 978-3-497-01962-5

Nicht immer ist der Spracherwerb „kinderleicht“. Mehrsprachig und einsprachig aufwachsende Kinder benötigen dabei manchmal Unterstützung. Pädagogen/innen können die Kinder in der Einrichtung gezielt beobachten und fördern: Kann Adim den Gegenstand aus dem Bild benennen? Kann Noel die Wörter Reh, Eichhörnchen und Hase mit einem Oberbegriff bezeichnen? Wenn Kinder die Bedeutung der mündlichen Sprache erfasst haben, sind sie gut auf Schule und Schreibenlernen vorbereitet. Das Heft bietet einen Überblick über den Erwerb der mündlichen Sprache und die Bedeutung der Schrift im Elementarbereich. Mit Hilfe von Beobachtungsaufgaben werden die sprachlichen Erfahrungen eines Kindes erfasst. Diesem Heft liegt das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ bei.



Iris Füssenich, Mathias Menz

SPRACHLICHE BILDUNG – SPRACHFÖRDERUNG – SPRACHTHERAPIE

Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas

Cornelsen Verlag, 2014

ISBN: 978-3-589-24866-7

Sprachliche Bildung ist ein wichtiger Teil des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen. Neben der kindlichen Aneignung von Sprache geht es in diesem Buch auch um Sprachförderung und Sprachtherapie, also um Kinder, die eine Unterstützung bei der sprachlichen Bildung benötigen. Prof. Dr. Iris Füssenich und Mathias Menz verdeutlichen mit zahlreichen Beispielen die Sprachentwicklung von Kindern. Das Buch richtet sich somit an pädagogische Fachkräfte, Sprachförderfachkräfte, Sprachexpertinnen sowie Dozenten in der Aus- und Weiterbildung.

Ein Leitfaden zur Einschätzung von sprachlichen Fähigkeiten hilft, die Inhalte des Buches auch leicht in der Praxis anzuwenden. Kopiervorlagen zur Beobachtung von Aussprache und Grammatik sowie der Reflexion des eigenen sprachlichen Handelns machen das Buch auch zu einem wertvollen Praxisbegleiter.



Doris Kutschbach

MEINE BUNTE WELT

Erste Kunstwerke – erste Wörter in 12 Sprachen

Prestel Verlag, 2014

ISBN: 978-3-7913-7175-7

Was siehst du? Groß und Klein begeben sich auf eine gemeinsame Entdeckungsreise durch die Welt der Kunst und lernen gleichzeitig neue Sprachen. Zauberhafte Gemälde aus aller Welt illustrieren in zwölf verschiedenen Sprachen Begriffe der kindlichen Erfahrungswelt, wie Familie, Tiere, Natur und vieles mehr ... Schon kleine Kinder lernen hier nicht nur erste Wörter kennen, sondern werden spielerisch mit berühmten Kunstwerken vertraut, denn Kunst spricht man auf der ganzen Welt.



Martin Georg Martens, Sabine Schäfer

DIE VERBORGENEN WIRKUNGEN DER SPRACHE IM KINDERGARTEN

Anregungen zum spielenden Umgang mit den Sprachkräften

Verlag Freies Geistesleben, 2010

ISBN: 978-3-7725-2513-1

Dieses Buch macht die in der Sprache enthaltenen Elemente deutlich, die eine starke Wirkung auf das Kind ausüben: Rhythmus, Wiederholung, Gebärden, Reime. Für alle Erwachsenen, die mit Vorschulkindern zu tun haben, enthält es eine Fülle von Anregungen.



Rosemarie Tracy, Vytautas Lemke (Hrsg.)

SPRACHE MACHT STARK

Cornelsen Verlag, 2009

ISBN: 978-3-589-24573-4

Kinder haben eine besondere Begabung zum Spracherwerb und ebenso für Mehrsprachigkeit. Das Konzept, das diesem Buch zugrunde liegt, möchte Erzieherinnen für diese sprachlichen Fähigkeiten von Kindern sensibilisieren – und es baut zugleich auf die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Erwachsenen, die Kinder beim Spracherwerb unterstützen wollen. In der Praxis heißt dies nicht nur, das sprachliche Angebot für Kinder spielerisch zu erweitern, sondern auch bei Kindern mit Migrationshintergrund die Eltern als Sprachvorbild für die Erstsprache mit einzubeziehen. Das Buch liefert das nötige Hintergrundwissen dazu und zeigt in mehreren Beispielen auf, wie Sprachförderung im pädagogischen Alltag, intensiv in Kleingruppen und in Eltern-Kind-Gruppen gelingt.



Marco Wehr

KLEINE KINDER SIND GROSSE LEHRER

Das Genie der frühen Jahre

Beltz Verlag, 2014

ISBN: 978-3-407-85990-7

Kleine Kinder sind extrem neugierig, begeistert und unermüdlich. Sie lassen sich durch Misserfolge nicht vom Weg abbringen. Mutig suchen sie sich Ziele, denen sie kaum gewachsen sind. Solcherart Lerngenie kleiner Kinder entfaltet sich vor unseren Augen scheinbar von allein. Und so haben Erwachsene die Chance zu beobachten, was beim Lernen wichtig ist.



Gisela Walter

SPRACHE – DER SCHLÜSSEL ZUR WELT

Spiele und Aktionen zur ganzheitlichen Sprachförderung

Herder Verlag, 2009

ISBN: 3-451-27689-5

Sprache ist der Schlüssel zur Welt und die Grundlage des Zusammenlebens, denn mit Sprache kommunizieren wir und tauschen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Wissen aus.

Dieses praxisorientierte Buch zeigt die Stufen und Besonderheiten kindlicher Sprachentwicklung und gibt mit vielen abwechslungsreichen Spielen Anregungen für die Förderung der sprachlichen und außersprachlichen Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeiten. Die ganzheitliche, sofort umsetzbare Sprachförderung unter möglichst vielfältigen Aspekten und mit allen Sinnen steht dabei im Mittelpunkt.



Gisela Szagun

SPRACHENTWICKLUNG BEIM KIND

Ein Lehrbuch

Beltz Verlag, 2013

ISBN: 978-3-407-85967-9

Übersichtlich gegliedert und didaktisch hervorragend aufgebaut bietet dieses Lehrbuch einen umfassenden Überblick über den Erwerb von Wortschatz und Grammatik im Rahmen der neurokognitiven Entwicklung des Kindes. Damit bietet es unverzichtbares Basiswissen für Psychologen, Pädagogen, Linguisten, Logopäden, Sprachtherapeuten und Pädiater. Die vollständig überarbeitete Neuausgabe stützt sich auf Analysen der bisher umfangreichsten Datenerhebung zum Spracherwerb deutschsprachiger Kinder.

Nach grundlegenden Ausführungen über das System Sprache geht die Autorin auf die einzelnen Bereiche des Spracherwerbs ein. Dabei geht es um die frühe Sprachwahrnehmung, den Aufbau der Grammatik, des Wortschatzes und der Wortbedeutung. Aufgrund der neuen Forschungsergebnisse nehmen der Aufbau des morphosyntaktischen Systems und die Variabilität im frühen Spracherwerb breiten Raum ein. Weitere Themen sind der Einfluss der Erwachsenensprache, biologische Grundlagen und Lernmechanismen des Spracherwerbs. Am Schluss des Buches wird die theoretische Streitfrage, ob Sprache sich aus angeborenen Strukturen entfaltet oder ob sie als Teil der gesamten kognitiven Entwicklung und im sozialen Kontext gelernt wird, erörtert. Die Diskussion macht deutlich, dass Sprache aus dem Zusammenwirken genetischer und umweltbedingter Prozesse konstruiert wird. In diesem Konstruktionsprozess ist Variabilität die Norm.



Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer, Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.)

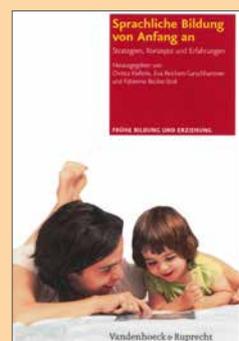
SPRACHLICHE BILDUNG VON ANFANG AN

Strategien, Konzepte und Erfahrungen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 2013

ISBN: 978-3-525-70145-4

Das Schlüsselthema „Sprachliche Bildung von Anfang an“ wird aus den verschiedenen Perspektiven internationaler Wissenschaftler/innen beleuchtet und dialogisch mit Erfahrungen aus der Praxis zusammengeführt. Der Band bietet sowohl einen Orientierungsrahmen als auch eine Diskussionsgrundlage für Wissenschaft, Administration und Praxis auf dem aktuellen Stand der Forschung.



Tanja Jungmann, Timm Albers

FRÜHE SPRACHLICHE BILDUNG UND FÖRDERUNG

Ernst Reinhardt Verlag, 2013

ISBN: 978-3-497-02399-8

Sprachliche Bildung ist eine Schlüsselkompetenz für andere Bildungsbereiche und gehört damit zu den Kernaufgaben der Frühpädagogik. Gerade in der Interaktion zwischen Kind und Frühpädagogen/in kann Sprache ganz intuitiv, aber auch fachlich intendiert gefördert werden.

Dieses Buch liefert fundierte Informationen zum Spracherwerb und zu Störungsbildern, zu Beobachtung und Diagnostik, Förderprogrammen und alltagsintegrierter sprachlicher Bildung. Es zeigt außerdem, wie Eltern in den Prozess der Sprachförderung einbezogen werden können.



Gabriele Haug-Schnabel, Joachim Bense

WIE KOMMT DAS KIND ZUM WORT?

Sprachentwicklung und -förderung

Herder Verlag, 2012

ISBN: 978-3-451-00138-3

Ein renommiertes Autorenteam stellt die theoretischen Grundlagen anhand aktuellster wissenschaftlicher Forschungsergebnisse dar und gibt konkrete Praxistipps zu Sprachbildung und -förderung, Zweitspracherwerb, Sprachstanderhebung und Sprachförderprogrammen.



Lilian Fried, Eva Briedigkeit

SPRACHFÖRDERKOMPETENZ

Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder

Cornelsen Verlag, 2008

ISBN: 978-3-589-24512-3

Sprachförderung beginnt im Kindergarten. Ob und wie weit Kinder ihre Sprachpotentiale jedoch entfalten können, hängt laut internationaler Studien sehr stark davon ab, wie eine Erzieherin die Interaktion mit den Kindern gestaltet. Das Buch beschreibt sehr anschaulich, welche professionellen Handlungsmuster sich in der Sprachförderung als besonders wirksam erwiesen haben. Zugleich wird die wissenschaftlich geprüfte Skala „DO-RESI“ („Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen“) vorgestellt, mit der sprachförderrelevante Situationen in Kindertageseinrichtungen differenziert beobachtet und eingeschätzt werden.

Anhand authentischer Praxisbeispiele auf der Video-DVD sowie der darauf abgestimmten Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Reflexionsübungen werden die vielfältigen Möglichkeiten der Selbst- und Fremdevaluation aufgezeigt.



Regina Schulze-Oechtering

GANZHEITLICHE SPRACHFÖRDERUNG DURCH MUSIK

Mit Tänzen, Liedern und Geschichten durch den Jahreskreis – ideal für Kinder mit Sprachproblemen

Auer Verlag, 2012

ISBN: 978-3-403-06927-0

Sprachfähigkeit ist die Voraussetzung für geistige Entwicklung, Schulerfolg und gesellschaftliche Teilhabe. Doch besonders Kinder nichtdeutscher Herkunft und Kinder mit Sprachstörungen benötigen bei der Sprachentwicklung Unterstützung.

Damit das nicht zur Qual für Sie und die Kleinen wird, können sie mithilfe von Musik die Sprachfähigkeiten trainieren und verbessern – ohne dass die Kinder es überhaupt merken. Die abwechslungsreichen Ideen fördern zusätzlich das ästhetische Empfinden, die Kreativität und Musikalität sowie die Wahrnehmung der Kinder. Die Zusammenhänge von musikalischem und sprachlichem Lernen sind längst nachgewiesen und durch die Nutzung unterschiedlicher Sinneskanäle wird das Wissen nachhaltig verankert.



Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.)

MEHRSPRACHIGES AUFWACHSEN IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb

Verlag das Netz, 2009

ISBN: 978-3-86892-010-9

Wie kann mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit von Anfang an – unter Nutzung aller Möglichkeiten – gelingen? Welche Fördermöglichkeiten für ein frühes mehrsprachiges Aufwachsen stecken im Bildungsalltag von Kitas in Europa? Zu diesen und weiteren Fragen diskutieren in zwei Bänden Experten aus Wissenschaft und Praxis Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen und Beispiele aus der Theorie und vor allem der Praxis des mehrsprachigen gelenkten Spracherwerbs in der frühen Kindheit.



Ewa Morkowska

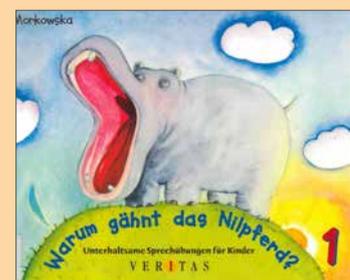
WARUM GÄHN DAS NILPFERD?

Unterhaltsame Sprechübungen für Kinder

Veritas Verlag, 2009

ISBN: 978-3-7058-5510-6

Spielerische und abwechslungsreiche Übungen mit spannenden Materialien, lustige Illustrationen und Lautmalereien, kindgemäße Erklärungen machen Üben zum Vergnügen. Die Vorübungen und Übungen zum genauen Hören und Sprechen wurden aus der Sprachheilpraxis entwickelt. „Warum gähnt das Nilpferd?“ bietet vor allem Übungen zur motorischen Geschicklichkeit von Lippen, Zunge und Kiefer.



Tanja Jungmann, Ulrike Morawiak, Marlene Meindl

ÜBERALL STECKT SPRACHE DRIN

Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder

Ernst Reinhardt Verlag, 2015

ISBN: 978-3-497-02520-6

„Überall steckt Sprache drin“ bietet eine Fülle von Anregungen, wie Sprache und Literacy in Alltagssituationen mit 3- bis 6-jährigen Kindern gefördert werden können.

Hauptteil des Buches ist eine Sammlung von Förderideen für Alltagssituationen sowie 60 Spielen zu den Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit, Erzählfähigkeit sowie Schrift- und Zeichenkenntnis. Die Förderideen sind systematisch nach Alltagssituationen und Förderbereichen zusammengestellt. Die Spiele können, je nach Entwicklungsstand der Kinder, in verschiedenen Schwierigkeitsstufen eingesetzt werden.

Basiswissen zu frühen sprachlichen Kompetenzen und zur alltagsintegrierten Förderung wird kurz und verständlich auf den Punkt gebracht.



Mechthild Dörfler

BEZIEHUNG ALS SCHLÜSSEL ZUR SPRACHE

Grundlagen einer sprachsensiblen Bildungsarbeit in der Kita

Kallmeyer Klett, 2015

ISBN: 978-3-7800-4827-1

Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, lernen die deutsche Sprache ganz nebenbei, vorausgesetzt, die Erwachsenen wenden sich ihnen interessiert und aufmerksam zu und ein variationsreiches sprachliches Angebot ist ihr Lehrmeister. Wie pädagogische Fachkräfte alltagsintegrierte (Sprach-)Lernsituationen mit Kindern gestalten können, die an den Sprachkompetenzen und Lernerfahrungen der Kinder anknüpfen, zeigt das Buch anhand von Beispielen aus der Kita-Praxis. Das Buch stellt Strategien vor, die die Sprache und die Interaktion gleichermaßen fördern, denn in der Beziehung liegt der Schlüssel zur Sprache.



Barbara Zollinger (Hrsg.)

FRÜHE SPRACHERWERBSSTÖRUNGEN

Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten

Haupt Verlag, 2014

ISBN: 978-3-258-07868-7

Es gibt zahlreiche Gründe dafür, dass Kinder im Alter von zwei Jahren nicht wie erwartet zu sprechen beginnen. Bei einigen entwickelt sich die Sprache einfach etwas langsamer – sie sprechen später ohne Schwierigkeiten. Bei vielen ist die Verzögerung hingegen mit anderen Auffälligkeiten verknüpft, so zeigen sie z. B. auch Schwierigkeiten beim Schlafen oder Essen, in der Motorik, beim Spielen oder in Trennungssituationen. Schließlich gibt es auch Kinder, deren verzögerter Sprachbeginn Ausdruck sozialer Vernachlässigung oder aber einer allgemeinen Entwicklungsstörung ist.

Diese Auflistung zeigt: Kleine Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten sind eine ausgesprochen heterogene Gruppe. Es braucht daher viel theoretisches Wissen und praktische Erfahrung um sie individuell zu erfassen und zu behandeln sowie ihre Bezugspersonen kompetent zu begleiten. Ob in der Beratung, im diagnostischen oder therapeutischen Prozess: Es geht immer wieder darum, sorgfältig zu beobachten, zu verstehen und einzuordnen, und somit dem Kind und seinen Eltern Halt zu geben.



Toni Mayr, Christiane Hofbauer, Anita Kofler, Mirjana Simic

LISKIT

Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen

Verlag Herder, 2012

ISBN: 978-3-451-32572-4

LiSKit besteht aus dem Bogen zur Selbsteinschätzung und Reflexion sowie dem Begleitheft für pädagogische Fachkräfte. LiSKit ist ein Instrument, um die Qualität sprachlicher Anregungen in Kindertageseinrichtungen einzuschätzen. Es zeigt auf, was gute Bildungsarbeit im Bereich Sprache und Literacy konkret ausmacht. Darüber hinaus kann es zur Selbstevaluation sprachlicher Bildungsangebote eingesetzt werden und so helfen, sprachliche Bildung aus der Einrichtung heraus zu optimieren.



Detlef Häuser, Bernd-Rüdiger Jülisch

MEILENSTEINE DER SPRACHENTWICKLUNG

Ein Beobachtungsinstrument. Handanweisung

Verlag das Netz, 2014

ISBN: 978-3-86892-092-5

Die „Meilensteine der Sprachentwicklung“ bestehen aus dem einführenden Heft und Beobachtungsbögen für Kinder – jeweils im Alter von 24, 36, 48 und 60 Monaten – und Kindergruppen. Mit dem leicht handhabbaren Beobachtungsinstrument kann beurteilt werden, ob die Sprachentwicklung bei zwei- bis fünfjährigen Kindern altersgerecht verläuft oder ob sich Verzögerungen und andere Risiken auf Ebenen der Sprache andeuten. Diese Informationen geben den Fachkräften wertvolle Hinweise, wie sie sowohl sprachauffällige als auch sprachlich altersgerecht entwickelte Kinder im Alltag zielgerichtet fördern oder sprachlich anregen können. Zugleich können die Informationen für die jährlich anzufertigenden Entwicklungsberichte und für Elterngespräche eine wertvolle Quelle sein.



Detlef Häuser

KOMPASS ZUR SPRACHLICHEN ANREGUNG UND FÖRDERUNG ZWEI- UND DREIJÄHRIGER KINDER

Eine Handreichung für Kita-Erzieherinnen und Kindertagespflegepersonen

Verlag das Netz, 2014

ISBN: 978-3-86892-099-4

Dieses praktische Arbeitshandbuch dient dazu, die alltägliche Kommunikation mit jüngeren Kindern reflektiert und gezielt zu verbessern. Obwohl die sprachliche Förderung sprachauffälliger Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren im Mittelpunkt steht, sind die Anregungen auch auf die allgemeine sprachliche Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern im Alter von 14 Monaten bis zu drei Jahren übertragbar.

Der „Kompass“ ist eng mit dem Beobachtungsverfahren der „Meilensteine der Sprachentwicklung“ verbunden. Darauf aufbauend gibt der „Kompass“ Anregungen, wie diese Kinder vom zweiten Lebensjahr an im Alltag gefördert werden können.



Frauke Hildebrandt, Annette Dreier

WAS WÄRE, WENN ...?

Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag

Verlag das Netz, 2014

ISBN: 978-3-86892-065-9

Die Interessen und Fragen der Kinder sind ebenso wie ihre Kompetenzen harte Fakten im Bildungsprozess. Sie sind Indikatoren der Wissenslust und Zeichen der Offenheit für Neues. Daher bilden sie den idealen Ausgangspunkt für pädagogische Handlungen, die die Kinder dabei unterstützen, sich ein Bild von sich selbst, den Ereignissen und Gegenständen dieser Welt und von anderen Menschen zu machen – kurz: sich zu bilden.

Ein Buch, das Lust aufs Fragen, Nachdenken und Spekulieren macht.



Aline Kurt

ANDERS SIND WIR ALLE

40 Kita-Projektideen zu 5 Bilderbüchern

Verlag Beltz, 2015

ISBN: 978-3-407-72739-8

Oft kommt es zu Erstaunen, Ausgrenzung oder Streit, wenn Kinder nicht verstehen, warum jemand anders aussieht oder sich anders verhält. Beim Betrachten von Bilderbüchern lernen die Kinder viele Aspekte von Diversity kennen. Sie lachen und fühlen mit den Charakteren und erfahren, wie wichtig Toleranz ist. Mit diesem Kita-Projekttheft können Sie Kindern von drei bis sechs Jahren spielerisch und einfühlsam das Thema „Anders sein“ und Inklusion anhand fünf beliebiger Bilderbücher vermitteln. Neben Ideen zum gemeinsamen Lesen der Bücher erhalten Sie hier 40 kurze, unaufwändige Projekte zur Vertiefung der Thematik „Vielfalt leben und schätzen“, die neben Sprachförderung, Sozialem Lernen und Fein- und Grob-motorik auch andere Bildungsbereiche abdecken.



Die Fach- und Bilderbücher können von den pädagogischen Fachkräften in der Pädagogischen Fachbibliothek im Deutschen Schulamt entliehen werden. Wer ausleihen möchte, lässt sich einfach als Nutzende eintragen, in der Bibliothek oder über den Online-Anmelde-Modus. Unter www.bildung.suedtirol.it befinden sich die entsprechenden Anleitungen (Über uns – Pädagogische Fachbibliothek – Anmeldung). Es ist dann bequem von zu Hause aus möglich, im öffentlich zugänglichen digitalen Bibliothekskatalog OPAC zu recherchieren und die Bücher auch online vorzumerken. Es besteht die Möglichkeit, den Auslieferdienst des Amtes für Audiovisuelle Medien in Anspruch zu nehmen und sich die gewünschten Bücher/Medien an eine nahe gelegene Lieferstelle bringen zu lassen. Auf der Internetseite http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/css/img/001_Bericht_aller_Sammelstellen_Bericht.pdf sind die einzelnen Liefer- und Sammelstellen mit den Anfahrtstagen angeführt.

PÄDAGOGISCHE FACHBIBLIOTHEK

Amba-Alagi-Straße 10

39100 Bozen

Mitarbeiterinnen:

Mathilde Aspmair,

Jessica Pedross, Karin Volgger

Tel. 0471 417228/417638

Öffnungszeiten:

Montag bis Freitag von 9.00 bis 12.30 Uhr

und von 14.00 bis 17.00 Uhr,

Donnerstag bis 17.30 Uhr

Förderung von Schriftsprachkultur im Kindergarten

LITERACY IN EINEM BERGDORF IN SÜDTIROL

Andrea Maria Gartner, Kindergarten Rein

Meine Laureatsarbeit zeigt auf, dass Kinder und wie Kinder, schon lange bevor sie in die Schule kommen, mit dem Lesen und Schreiben beginnen. Einige können ihren Namen schreiben, andere können Wörter buchstabenweise erlesen und wieder andere tun so, als ob sie bereits lesen und schreiben können und ahmen so Verhaltensweisen von Schreib- und Lesekundigen nach. Der Erwerb des Lesens und des Schreibens ist ein Bildungs- und Lernprozess, den jedes Mädchen und jeder Junge auf eine eigene Art durchläuft und wofür unterschiedlich viel Zeit und Anregung benötigt wird.

Soll deshalb das formale Schreiben- und Lesenlernen in die Kindergartenzeit vorverlegt werden? Nein, denn der Kindergarten ist ein Ort, wo Kinder nach ihren eigenen, individuellen Entwicklungsprozessen mit dem Lesen und Schreiben und den dazugehörigen Facetten experimentieren und wo sie durch zuverlässige Erwachsene beim Schriftspracherwerb begleitet und unterstützt werden. Im Kindergarten sind die Mädchen und Jungen noch nicht dem Zeit- und Lerndruck wie in der Schule ausgesetzt, sie können aber gemäß ihrer individuellen Entwicklung und ihrer Interessen das Lesen und Schreiben probieren und sich dadurch Basiskompetenzen aneignen.

Wie eine Buchstaben- und Zeichenpyramide entsteht

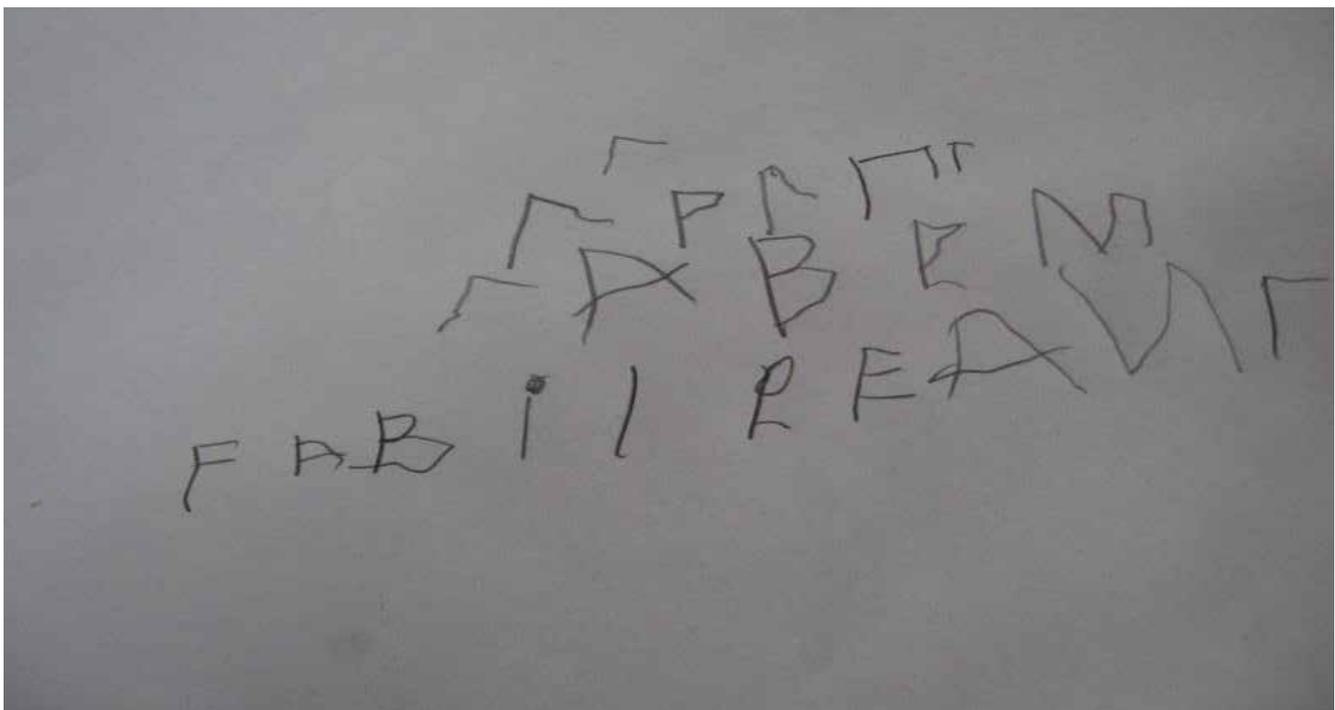
F. nimmt einen Bleistift, ein Blatt Papier, das Bilderbuch „Vom Maulwurf der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht

hat“ und trägt alles zu einem Tisch. Anschließend öffnet er das Buch und blättert bis zur Seite, an der die Geschichte beginnt. Auf dem Blatt, das er unterhalb des geschriebenen Buchtextes platziert, beginnt er zu schreiben. Auf dem unteren Teil des Papierbogens hält er seine Buchstaben fest.

Als er gefragt wird, was er denn geschrieben habe, setzt er seinen Zeigefinger auf das Blatt und zeigt, während er spricht, der Reihe nach auf die festgehaltenen Zeichen und liest folgenden Text: „Eines Tages, wenn der Maulwurf den Kopf heraussteckte, ob die Sonne aufgegangen war. Dann passierte es.“ Der Junge hat erkannt, dass seine „geschriebenen“ Buchstaben in mündliche Sprache umgewandelt werden können.

Dann blättert er im Buch weiter und der Vorgang wiederholt sich. Er schreibt jedoch nicht unterhalb der ersten Zeile weiter, sondern oberhalb dieser. Dabei verwendet er beliebige Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen. Auf die Frage, was er denn jetzt festgehalten hat, liest er vor: „Hast du mir auf den Kopf gemacht?“ „Ich, nein!“

Bei der dritten Zeile wendet er dieselbe Vorgehensweise an. Er schreibt wieder über der zweiten Zeile. Dabei verwendet er aber nur mehr buchstabenähnliche Zeichen. Er antwortet auf die Frage, was er denn geschrieben habe: „Hast du mir auf den Kopf gemacht?“ „Ich, nö!“ Er sagt, dass er morgen wieder weitermachen will und legt den Bleistift als Lesezeichen zwischen die Seiten.



Bilderbücher

Heidi Trpak, Laura Momo Aufderhaar

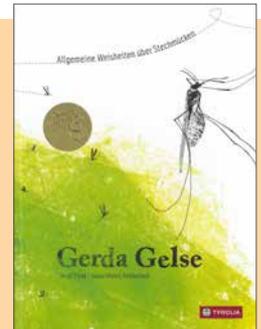
GERDA GELSE

Allgemeine Weisheiten über Stechmücken

Verlagsanstalt Tyrolia, 2014

ISBN 978-3-7022-3367-9

Stechmücken, Gelsen, Schnaken – wie auch immer sie genannt werden, überall sind sie lästig, ärgerlich und am besten gar nicht da. Und doch gibt es jetzt ein Buch über sie: mit faszinierend echt wirkenden Pflanzendrucken und beeindruckenden Informationen. Höchstpörsönlich erzählt von Gerda Gelse.



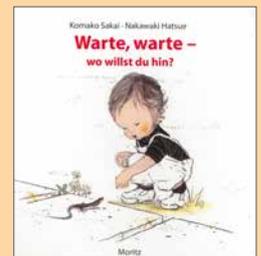
Komako Sakai, Nakawaki Hatsue

WARTE, WARTE – WO WILLST DU HIN?

Moritz Verlag, 2014

ISBN 978-3-89565-282-0

Hallo Täubchen! Warte, warte ... Wo willst du hin?



Michael Escoffier, Matthieu Maudet

BITTE AUFMACHEN!

Moritz Verlag, 2014

ISBN 978-3-89565-273-8

Beim Hasen im Wald klopft es an der Tür. Der Hirsch, verfolgt vom Wolf, begehrt Einlass. Er darf herein. Wenig später klopft es wieder. Der Wolf behauptet, ein Ungeheuer sei hinter ihm her. Als Hase ihm nicht glaubt, klettert er durch den Kamin. Hase und Hirsch fliehen. Doch draußen sehen sie tatsächlich ein Ungeheuer und wollen schnell zurück ins Haus. Doch nun ist's der Wolf, der ihnen nicht aufmacht ... Es macht viel Freude, Türen zu öffnen, Klappseiten zu wenden und „Bitte aufmachen!“ zu rufen.



Heekyoung Kim

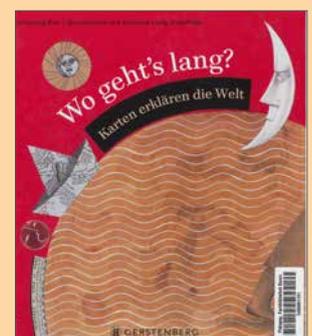
WO GEHT'S LANG?

Karten erklären die Welt

Gerstenberg, 2014

ISBN 978-3-8369-5352-8

Dieses außergewöhnliche Sach-Bilderbuch führt Kinder durch die faszinierende Geschichte der Kartografie: von den polynesischen Stabkarten über einen in Marmor gemeißelten Stadtplan des antiken Roms, Sternkarten, U-Bahn-Plänen heutiger Großstädte bis hin zum satellitengesteuerten Navigationsgerät. Es zeigt uns, dass Menschen schon seit alten Zeiten Karten gezeichnet haben, um sich ein „Bild von der Welt“ zu machen und so ihren Weg zu finden.



Anna Walker

HILDE

Lappanverlag, 2014

ISBN 978-3-8303-1219-2

Hilde ist ein zufriedenes Huhn. Sie lebt in einem kleinen Haus auf dem Land, spielt Tag für Tag im Garten und schaut den Tauben beim Fliegen zu. Bis eines Morgens der Wind herabbraust, sie erfasst und fort in die Stadt weht. Neugierig stürzt sich Hilde in das ungeahnte Abenteuer: Sie erkundet die Einkaufsstraße, geht ins Kino, schlemmt und staunt. Es ist ein aufregender Tag. Aber wie wird Hilde den Weg nach Hause finden?



Anne-Kathrin Behl

MATZE VOR, TANZ EIN TOR!

Atlantis, 2014

ISBN: 978-3-7152-0675-2

Matze tanzt gern. Und am allerliebsten tanzt Matze Ballett. „Ballett ist langweilig!“, finden seine Freunde. Sie interessieren sich nur für Fußball. Erst am großen Spieltag merken sie, dass Matzes Tanzkünste – auch auf dem Feld – förderlich sind. Die Mädchen wussten es von Anfang an.



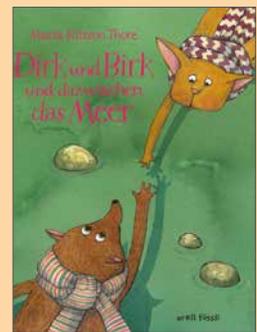
Maria Nilsson Thore

DIRK UND BIRK UND DAZWISCHEN DAS MEER

Orell füssli, 2014

ISBN: 978-3-280-03479-8

Weit draußen im Meer liegen zwei Inseln. Auf der einen wohnt Birk, auf der anderen wohnt Dirk. Beide sind glücklich, bis sie eines Tages feststellen: Zu zweit wäre es doch schöner! Aber wie kommen die beiden über das tiefe Wasser?



Thomas Müller

EIN JAHR MIT DEN EULEN

Gerstenberg, 2014

ISBN: 978-3-8369-5783-0

Was fliegt da so geheimnisvoll um den alten Kirchturm, mitten in der Nacht? Es ist eine Schleiereule auf dem Weg zu ihrem Nistplatz. An einem verborgenen Ort hoch oben in der Spitze des Turms zieht das Eulenpaar seine Jungen auf. Die Kleinen werden liebevoll von den Eltern umsorgt, bis sie schließlich selbst auf Mäusejagd gehen können und sich ein eigenes Revier suchen. Mit diesem zauberhaften Bilderbuch begleiten wir die schönen Nachtvögel durch das Jahr und können die Welt mit Eulenaugen sehen.



Guido van Genechten

EIN SCHMATZ FÜR MEINEN SCHATZ

Arsedition, 2014

ISBN: 978-3-8458-0365-4

Manchen wird dabei ganz warm, andere meinen, sie würden schweben. Bei einigen kribbelt es bis in die Zehen und bei anderen schlägt davon das Herz ganz schnell. Was auch passiert, eines ist sicher: Küssen ist das Allerschönste auf der Welt! Schmatz!

Aber wer hat damit eigentlich begonnen? Wer hat den allerersten Kuss gegeben? Die Antwort auf diese Frage suchen und finden die Tiere in diesem fantasievollen Bilderbuch.



Mark und Rowan Sommerset

DER KIRSCHBAUMJUNGE

Carlsen, 2014

ISBN: 978-3-551-51817-0

„Was hast du vor?“, fragte der Vogel. „Ich will durch den Fluss schwimmen“, lächelte der Junge. „Durch den Fluss ... ist die Strömung nicht zu stark?“ „Ich bin stärker“, erwiderte der Junge. „Er dürfte auch recht kalt sein“, sagte der Vogel. „Ich habe keine Angst vor der Kälte.“



Marcus Pfister

WEISST DU, WAS GLÜCK IST?

NordSüd-Verlag, 2014

ISBN: 978-3-314-10236-3

Weißt du, was Glück ist? Zwei kleine Mäuse entdecken, dass das große Glück für sie ganz nah liegt. Ein Buch über das Glück, das glücklich macht.



Marta Slawinska

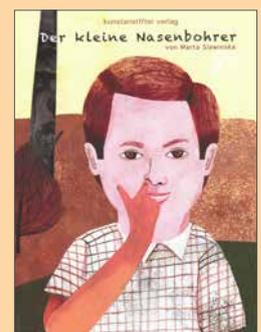
DER KLEINE NASENBOHRER

Kunstanstifter Verlag, 2014

ISBN: 978-3-942795-18-0

Christian ist ein aufmerksamer Beobachter. Daher entgeht ihm nicht, dass viele Menschen um ihn herum gedankenverloren in der Nase bohren. Er selbst popelt auch. Seine Mutter findet das verständlicherweise nicht gut, aber was soll sie machen?

Äußerst amüsant beschreibt Marta Slawinska mit ihren bunten Collagen die popelnde Umgebung von Christian und erhebt dabei ganz gewiss und absichtlich nicht den moralischen Zeigefinger.



Wanja Olten, Manuela Olten

KEIN BISSCHEN DRECKIG

Bajazzo Verlag, 2009

ISBN: 978-3-905871-05-0

Hände waschen muss man sich doch nur, wenn sie richtig dreckig sind. Und das ist total selten!



Sueli Menezes, Annika Siems

DER ALLERBESTE PAPA

Minedition, 2012

ISBN: 978-3-86566-146-3

Eine warmherzige Geschichte vom berühmten „Amazonaskind“ Sueli Menezes, die für den Schutz der Natur sensibilisiert. Zu gerne begleitet der kleine Indianer, der am Amazonas lebt, seinen Großvater an den großen Fluss. Dabei gibt es viel zu lernen, vor allem wie wichtig es ist, mit der Natur im Einklang zu leben. Besonders deutlich wird dies, als ihm ein Seerosenfisch-Männchen ins Netz geht und Großvater es wieder frei lässt. Der kleine Indianer ist enttäuscht. Doch dann erfährt er, dass der Fisch nicht nur ein Fisch ist, sondern auch der allerbeste Papa.



Svenja Ernten

WIESENBLUMEN

Meine große Naturbibliothek

Esslinger, 2013

ISBN: 978-3-480-23034-1

Die bekanntesten und schönsten Blumen aus heimischer Natur – wo sie wachsen, wie sie blühen, Blattmerkmale und vieles mehr. Alle Arten kinderleicht zu erkennen anhand der detailgenauen Fotos.



Svenja Ernten

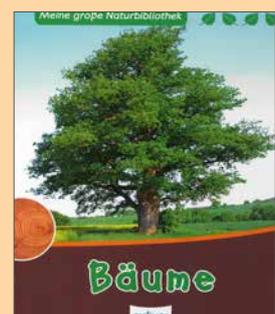
BÄUME

Meine große Naturbibliothek

Esslinger, 2013

ISBN: 978-3-480-23033-4

Im Frühjahr üppig blühend, im Sommer Schattenspender, im Herbst voll interessanter Früchte und zuletzt im Winter wundervoll verschneit. Alle Arten kinderleicht zu erkennen anhand der detailgenauen Fotos.



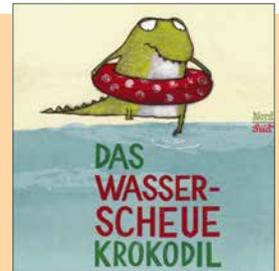
Gemma Merino

DAS WASSERSCHEUE KROKODIL

NordSüd-Verlag, 2014

ISBN: 978-3-314-10217-2

Jeder weiß, dass Krokodile Wasser lieben. Wirklich alle Krokodile? Eine hinreißend witzige Geschichte über den Mut, anders zu sein.



Heinz Janisch, Birgit Antoni

DAS BIN ICH – ICH ZEIG ES DIR

Tyrolia-Verlag, 2014

ISBN: 978-3-7022-3389-1

Hurra! Ich bin da! Ich bin auf der Welt! Soll ich dir zeigen, was alles zu mir gehört ...



Lucie Albon

EINE MAUS IN MEINER HAND

Gerstenberg, 2014

ISBN: 978-3-8369-5735-9

Die Maus Lili und ihre Freunde lassen zusammen Drachen steigen, pflücken leckere Früchte und haben viel Spaß miteinander: Wer genau hinschaut, sieht, dass die Tiere mit leichten Fingern kunstvoll aufs Blatt gedruckt sind. Die fröhlichen Geschichten und die Anleitungen am Ende des Buches machen Lust darauf, selbst loszulegen und kleine Kunstwerke zu schaffen.



Leo Timmers

KRAH!

Aracari Verlag, 2014

ISBN: 978-3-905945-49-2

Krah die Krähe ist schwarz. Pechschwarz. Jeder hat Angst vor ihm. Aber Krah hat einen Plan ... Krah! Ist eine farbenfrohe Geschichte für Kinder ab 4 Jahren über vier Vögel unter Hochspannung.



Susanne Maier

BUNT, BUNT, BUNT SIND ALLE MEINE KLEIDER

Thienemann Verlag, 2014

ISBN: 978-3-552-43740-0

Grün, grün, grün sind alle meine Kleider ... Das beliebte Kinderlied führt uns durch die ganze Welt der Farben. Für jede Strophe – und jede Farbe – hat Illustratorin Susanne Maier wunderbare Bilder geschaffen, voller fantasievoller Szenen und Details zum Entdecken. Und es darf mitgeraten werden: Welcher Beruf passt zu welcher Farbe? Was trägt der Feuerwehrmann und was hat der Jäger an? (Mit Notensatz zum Mitsingen)



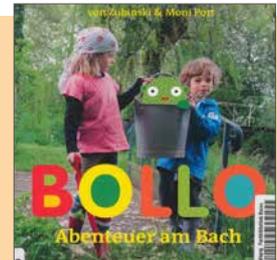
Von Zubinski, Moni Port

BOLLO – ABENTEUER AM BACH

Beltz-Verlag, 2012

ISBN: 978-3-407-79463-5

Bollo ist größer als eine Katze, aber kleiner als du. Heute will Bollo was Tolles erleben. Seine beiden großen Freunde nehmen ihn mit zum Bach. Im Matsch spielen macht so viel Spaß!



Turkowski Einar

ALS DIE HÄUSER HEIMWÄRTS SCHWEBTEN ...

Mixtvision, 2012

ISBN: 978-3-939435-48-8

Was machen die Häuser denn da? Schweben sie majestätisch durch die Lüfte? Oder werden sie an einer kurzen Leine gehalten? Wie geht es den Bewohnern der Luftkolonie? Genießen sie es? Oder ist ihnen dabei mulmig zumute?

Zehn fantasievolle Zeichnungen des preisgekrönten Künstlers Einar Turkowski laden dazu ein, in unterschiedliche Welten einzutauchen, gemeinsam Geschichten zu erfinden und die Gedanken fliegen zu lassen ...



Dr. Kristina Calvert, Eva Muggenthaler

LÜGEN AMEISEN EIGENTLICH?

Ein Bilderbuch zum Weitermalen und Philosophieren

Aracari-Verlag, 2014

ISBN: 978-3-905945-43-0

Wie sieht wohl ein Bild von hinten aus? Muss man das wissen, um es zu verstehen? Können Salz- und Pfefferstreuer glücklich sein? Kann man durch „Teller auflesen“ den Regen stoppen?

Kinder haben viele Fragen und scheuen sich auch nicht, diese zu stellen. Sie wollen die Welt begreifen, hinterfragen, den Dingen einen Sinn geben.

Die Kinder werden anhand von einfachen Anleitungen und Aufforderungen zum Weitermalen und Weiterspinnen angeregt.



Eva Muggenthaler, Dr. Kristina Calvert

ALS DIE FISCHE SPAZIEREN GINGEN ...

Mixtvision, 2010

ISBN: 978-3-939435-24-2

Bilder anschauen, ins Gespräch kommen, spannende Einzelheiten entdecken und gemeinsam Geschichten erfinden: Zwölf fantasievolle Bilder der preisgekrönten Künstlerin Eva Muggenthaler laden Kinder und Eltern dazu ein, in unterschiedliche Welten einzutauchen und zu träumen ...



Wenn den Schreibwerkzeugen, Schriftzeichen keine Grenzen gesetzt sind

Andrea Mittermair, Bereich Innovation und Beratung
Veronika Lintner, Kindergarten Laag

Schreiben mit Finger und Zitronensaft



Eine Zitrone auspressen und mit Finger schreiben, den Namen, Zahlen, Formen, Muster. Der Saft der Zitrone trocknet und somit ist das Geschriebene nicht mehr lesbar. Ein weißes Blatt – nur das Kind selbst weiß, dass auf dem Blatt wichtige Informationen sind. Will das Kind das Geheimnis lüften, bügelt es mit dem Bügeleisen das Blatt – und siehe da, das Geschriebene ist für alle lesbar.

Auch mit Klebstoff und Mehl ist Schreiben möglich



Mit dem Klebstoff-Stick den Buchstaben schreiben, Mehl auf das Blatt geben, verstreichen und das überflüssige Mehl wieder zurück in den Behälter. Der Buchstabe ist nun lesbar.

Ein Bild, ein Füller, Feder und Tusche und eine geheime Botschaft
Künstler machen es – Kinder machen es – etwas schreiben, in einer Schrift, die nur sie lesen können, eine Botschaft mitteilen,

um die nur sie wissen. Mit Füller oder Feder und Tusche schreibt das Kind seine Gedanken, Gefühle, seine Botschaft in seiner Geheimschrift. Es erfährt niemand, was da steht. Geheimnisse haben und bewahren wie einen Schatz ist (eine) Kunst.



Alphabet, Feder und Tusche als Kultur- und Zeitzeugen

Das lateinische Alphabet und das chinesische Alphabet – mit Feder und Tusche. Nun geht es darum, den Namen nach dem lateinischen Alphabet zu schreiben und anschließend mit den Zeichen des chinesischen Alphabets. Und siehe da, es gelingt. Nicht so einfach, da die neuen Schriftzeichen Präzision abverlangen und das Schreiben mit Feder und Tusche eine nicht alltägliche Erfahrung ist.

Das chinesische Alphabet

A 际	B 家	C 加
D 东	E 节	F 姐
G 届	H 津	I 京
J 举	K 开	L 快
M 来	N 乐	O 联
P 临	Q 美	R 盟
S 民	T 明	U 南
V 你	W 年	X 您
Y 亲	Z 请	



Komm mit mir, dame la man

Sieglinde Gruber, Kindergarten Jenesian

Das Lied ist in den drei Landessprachen – deutsch, ladinisch und italienisch – verfasst. Unterschiedliche Gefühle werden im Lied angesungen: ich bin traurig, ich bin verärgert, ich bin glücklich – die jeweilige Empfindung kann von den Mädchen und Jungen mit unterschiedlicher Geste und Mimik dargestellt werden.

Tipp: Beim Anstellen in einer Reihe eignet sich dieses kurze Lied hervorragend, seinen Partner oder seine Partnerin zu wählen.

Der Kapodaster wird auf den zweiten Bund gesetzt, um das

Lied mit der Gitarre harmonisch in der verfassten Melodie zu begleiten, die Begleitung erhöht sich somit um einen ganzen Ton. Bei dem Gesang ohne Gitarrenbegleitung empfehle ich, das Lied mindestens einen Ton höher anzustimmen, um es in die idealere Stimmlage der Kinder zu bringen.

Die Einladung zum Mitkommen, die im Lied ausgesprochen wird, inspiriert zu einem meditativen Kreistanz. Erst holt sich ein Kind, dann mehrere eine/n Tanzpartner/in aus dem Außenkreis, dann holt sich jede/r ein weiteres Kind als Tanzpartner/in.

Komm mit mir, dame la man

(CD Nr. 13)

Gitarre CAPO II

L. Kiebacher, V. Pescollderungg, P. Runggatscher, B. Vigl

Am Am⁹ Am Am⁹ C C^{maj7} C C^{maj7} F C

Ich bin trau-rig, sun des-se-né, so-no con-ten-to, wenn ich dich seh. Komm mit mir,

G Am F C G Am F C G C

da-me la man, tut-ti in-sie-me geht es vor-an, tut-ti in-sie-me geht es vor-an.

Dieses Lied in den drei Landessprachen - deutsch, ladinisch und italienisch - eignet sich z. B. als meditativer Kreistanz.

Pinguine

Sabine Flöss, Kindergarten Steinhaus

Zutaten:

Bananen
Schokoladelinsen
Mandarinen
Schokoladekuvertüre

Zubereitung:

- Kuvertüre im Wasserbad schmelzen
- Bananen halbieren, die spitze Seite in die Kuvertüre tauchen und an das Fußende einen Klecks Schokolade geben
- mit zwei Schokoladelinsen die Augen und mit einer halbierten Mandarinenscheibe den Schnabel gestalten
- trocknen lassen und genießen



Bolde-Kindergarten – Leben nach dem Erdbeben

Brigitte Alber

Dezember 2015. Zum dritten Mal führt mich mein Weg nach Nepal, dieses Mal ist alles anders.

Das Erdbeben im April hat in Nepal tausende Todesopfer und Verletzte gefordert, Häuser und ganze Dörfer zerstört, jahrhundertealte Tempel und Kunstbauten bodengleich gemacht. Überall können wir die Spuren der verheerenden Naturkatastrophe sehen.

Helmut Spiess und ich sind gespannt, in das Dorf Bolde zu kommen. Helga und Helmut Spiess aus Taufers i. M. schafften es, in dem etwa 10.000-Einwohner-Dorf einen Kindergarten zu bauen und eine Kindergärtnerin einzustellen. Ein Großteil der Spenden kam aus verschiedenen Aktionen der Kinder und pädagogischen Fachkräfte des Kindergartensprengels Schlanders. Wir stellen fest, dass es mit der Verbindung nach Bolde Probleme gibt. Durch Aufstände an der indischen Grenze ist die Einfuhr von Treibstoffen und Gas blockiert. Nur etwa 30 % des benötigten Treibstoffes sind vorhanden. An den Tankstellen sehen wir kilometerlange Warteschlangen. Die öffentlichen Busse entfallen häufig. Andere sind unbeschreiblich voll und ich frage mich: Wie kann ein überfüllter Bus noch voller werden?

Wir schaffen es, einen Jeep für die Fahrt nach Bolde zu finden – zu einem außergewöhnlich hohen Preis. Die Straße ist holprig und hat einige ausgesetzte, steile Stellen. Der Gegenverkehr ist gering. Ein Bus voll gestopft mit Menschen, auf das Dach gepfercht bzw. aus den offenen Türen lehrend. Wo vorher Jeeps, Last- und Viehwagen fuhren, gehen vereinzelt Menschen zu Fuß.

Nach zwei Stunden sehen wir den türkisgrünen Sukosi Fluss tief unten im Tal. Weite Täler und Tiefen, goldfarbene Reisfelder, Bananen- und Papayabäume.

Nach fast vier Stunden erreichen wir Bolde – ein Dorf mit subtropischem Klima, an den Hang gebaut. Bis zum April lebten die Menschen in einfachen Häusern aus Stein und Lehm. Nun haben alle Häuser Risse. Die Menschen wagen es nicht mehr, darin die Nächte zu verbringen. Bei weiteren Beben würden die Häuser in sich zusammenfallen, eine Rettung im Schlaf wäre ausgeschlossen. So übernachteten sie in Zelten, Wellblechbaracken oder unter Planen. Decken und Schlafsäcke wurden zur Verfügung gestellt.

Das Leben geht weiter. Die Frauen kochen auf dem offenen Feuer und waschen am Brunnen vor dem Haus. Sie begrüßen uns mit einem Lächeln im Gesicht, die Kinder toben mit fröhlichen Gesichtern und Rotznasen herum. Für mich ist es schwierig, auf die Situation mit einem Lächeln zu antworten. Ich weiß, dass die Regierung viele Spendengelder zurückhält und das Bauen ohne Treibstoff nicht weiter geht. Ich höre die Gespräche der Menschen am Abend in den Notunterkünften,

eine Intimsphäre ist nicht gegeben. Doch sie sind froh, dass ihr Dorf noch glimpflich davon gekommen ist. Keine Toten, keine schwer Verletzten.

Die jungen Männer sind im Dorf, während sie in früheren Jahren als Träger beim Trekking Geld verdienten. Die Arbeit auf dem Feld geht weiter.

Die kleineren Kinder sind im Kindergarten. Das Gebäude blieb unversehrt. Ein freundlicher Raum mit einem Tisch und 14 Stühlen, eine Küche, ein Nebenraum, ein betonierter Platz vor dem Haus und ein rotes Toilettenhäuschen. Der erste von Termiten zerfressene Holzboden wurde mit schönen Platten ausgetauscht. Die Kinder sitzen um den Tisch und malen, mit Holzfarben und mit Wasserfarben. Einige Mädchen und Buben kennen mich vom vorigen Jahr, die neuen schauen mich mit großen dunklen Augen an. Ich freue mich, dass die Kinder und die Kindergärtnerin Danmaya viel gelernt haben. Sie kennen die Materialien, die es im Kindergarten gibt, spielen Puzzle und bauen Bausteine zusammen. Die zweite Kindergärtnerin unterstützt sie dabei. Sie kocht für die Kinder ein einfaches Mittagessen und ist eine fleißige Reinigungsfrau. Ich erzähle ihnen, dass bei uns gerade das Fest des Hl. Nikolaus gefeiert wird. Genussvoll essen Kinder die mitgebrachten Süßigkeiten. Es gefällt ihnen, wenn ich das Nikolauslied singe und sie wollen es immer wieder hören. Ich freue mich, leise Kinderstimmen zu hören, die das „... tralla-la-la-la ...“ mitsingen.

Am Nachmittag schlüpfen sie wie gewohnt in die Zehensandalen und laufen nach einem freundlichen „Namaste, Miss“ den Berg hinauf oder hinunter nach Hause.

Die älteren Kinder hatten weniger Glück. Alle drei Schulen hielten dem Beben nicht stand. Der Unterricht findet nun im Schulhof statt. Die Bänke wurden hier aufgestellt und die Klassen mit Wellblech voneinander getrennt. Gleich daneben liegt ein Hund. Die Südtiroler Ärzte für die Dritte Welt und die Bolde-Freunde von der Namaste-Stiftung in Deutschland unterstützen den Wiederaufbau der Schulen und haben bereits erste Schritte in die Wege geleitet. Es freut mich, dass in der Shivalaya-Schule auch ein Raum für einen Kindergarten vorgesehen ist. Die Kindergärtnerinnen wollen zusammenarbeiten. Zurück in die Hauptstadt Kathmandu. Während die Ankunft hier in den letzten Jahren das Eintauchen in eine unüberschaubare Stadt mit hetzenden Menschen und hupenden Autos bedeutete, war letztes Mal viel Ruhe und kaum Bewegung. Das Erdbeben, die politische Situation und der großteils ausgebliebene Tourismus haben das Land erschüttert. Doch die nepalesischen Menschen zeichnen sich durch tiefen Glauben, Fleiß und Zuversicht aus und so finden sie auch in dieser schweren Situation einen Weg, der sie weiterführt.



Notunterkünfte aus Blech oder Zelte



Wäsche in den Trümmern

Alt, müde und verlassen

Schule, in der bis zum Erdbeben unterrichtet wurde



Anschaun der Zeitschrift WIR



Singspiel



Provisorische Schule



Studierende ein Stück auf ihrem Bildungs- und Lebensweg begleiten

Marion Vedovelli, Christine Pranter, Fakultät für Bildungswissenschaften

Vergangenen Herbst wurden zum vierten Mal in einer Kursfolge 25 Tutorinnen für die Begleitung der Studierenden der Fakultät für Bildungswissenschaften in Zusammenarbeit mit dem Kindergarteninspektorat und dem Amt für Personalentwicklung ausgebildet.

Frau Ursula Primus hat als Referentin die motivierten Teilnehmerinnen in die Themen der Praktikumsbegleitung eingeführt. Dabei wurde theoretisches Hintergrundwissen mit erlebter Praxis der Referentinnen und Teilnehmerinnen in Verbindung gebracht. Marion Vedovelli, Praktikumsverantwortliche des Praktikumsamtes, vermittelte die inhaltlichen und organisatorischen Informationen zum Praktikum in der Ausbildung. In Kleingruppen wurden die Themen vertieft. An zwei Intervisionnachmittagen tauschten sich die Teilnehmerinnen zur eigenen Bildungsbiographie aus.

Zu den bereits ausgebildeten 221 Tutorinnen kommen weitere 25 Tutorinnen, die die Studierenden im Praktikum begleiten, ihre Kompetenzen weitergeben wollen und sich auf die jungen Menschen in der Ausbildung einlassen. Sie schaffen den Rahmen dafür, dass sich die Studierenden im vielfältigen, bereichernden und verantwortungsvollen Beruf der Kindergärtnerin/des Kindergärtners erproben können.

Bei der Zertifikatsübergabe haben die Teilnehmerinnen ihre gemeinsame Lernreise mit einem Schatzkoffer symbolisiert, den sie mit Leitgedanken gefüllt, in einem „Kursbuch“ gesammelt und sich gegenseitig geschenkt haben. Ausschnitte aus diesen Leitgedanken geben die vielfältigen persönlichen und gemeinsamen Lernprozesse der Teilnehmerinnen wieder:

- Mitmenschen als Spiegel der eigenen Ausstrahlung
- Erfahrungen als Reichtum
- Selbstreflexion: das eigene Handeln hinterfragen, sich selbst beobachten und kritisch sein, blinde Flecken erkennen
- Miteinander und voneinander lernen durch eine achtsame und wertschätzende Haltung
- Wahrnehmen: Offenheit, Respekt, Wertschätzung, Gleichwertigkeit, Bewusstheit
- Mein Bild von der Praktikantin/dem Praktikanten – Zeit und Raum für Entwicklung geben
- Kommunikation als Lebenskompetenz
- Lernerfahrung ist Lebenserfahrung – lebenslanges Lernen
- Gemeinsamer Lernweg der Tutorin und Praktikantin: offen sein und sich auf den Weg machen
- Sich mit dem eigenen „inneren Kind“ auseinandersetzen
- Die Begleitung der Studierenden als Bereicherung – Visionen entwickeln



Netztipps

<http://www.pathstoliteracy.org/storybox-ideas-norma-drissel>

Diese Webseite in englischer Sprache bietet Anregungen zur Gestaltung von Schachtelgeschichten und zur literarischen Bildung mit besonderem Augenmerk auf Kinder mit einer visuellen Beeinträchtigung.

<http://www.zartbitter.de>

Zartbitter ist eine der ältesten Kontakt- und Informationsstellen gegen sexuellen Missbrauch in Deutschland. Die Broschüre und das Plakat „Alle Kinder haben Rechte“ richten sich an alle Mädchen und Jungen. Sie informieren über grundlegende Rechte – zum Beispiel das Recht auf ein eigenes Bett, auf Hilfe und Trost, auf Schutz vor Gewalt. Die Illustrationen sind so klar gestaltet, dass sie auch ohne Deutschkenntnisse verständlich sind. Broschüre und Plakat können auf der Website besichtigt oder auch bestellt werden.

www.uni-due.de/edit/lp/kommunikation/aktiveszuhoereneubung.pdf

Das Dokument nennt einige Techniken und Übungen zum Aktiven Zuhören nach Rogers.

www.ohrka.de/

Wieso stehen kaum gute Hörabenteuer für Kinder im Netz? Weshalb muss man sich immer noch nach Sendezeiten richten? Das alles hat sich der Journalist Michael Schulte gefragt. Zusammen mit Gleichgesinnten hat er 2012 Ohrka.de gegründet und bisher insgesamt 80 Hörstunden im Tonstudio produziert. Ohrka.de bietet 100 kostenlose Hörbücher, Hörspiele und Reportagen für Kinder, welche auch zum Download zur Verfügung stehen.

www.notenmax.de/

Diese Website zur virtuellen Musikschule gibt praktische Tipps und Anregungen zum Arbeiten mit Noten, Tönen und Musikinstrumenten. So enthält die Rubrik „Musikinstrumente“ Anregungen um selber Instrumente zu basteln. Die Rubrik „Sing mit“ lädt zum Mitsingen ein. Die Website richtet sich direkt an den kindlichen Benutzer, die Texte sind daher kurz und einfach formuliert. Diese Website kann in der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern eingesetzt werden (Arbeiten am Computer und mit Internet). Es gibt zudem noch Informationen für Eltern, Kindergärten und Grundschule. Die PDF Datei für den Kindergarten enthält einige Einheiten zum Arbeiten mit Tönen und Klängen.

www.audiyou.de/

Audiyou ist ein Internetportal für das Hoch- und Runterladen von Audiodateien. Die Nutzung ist kostenlos. Unter der Rubrik „Audiothek“ findet man alle Beiträge, die auf AUDIYOU hochgeladen wurden. AUDIYOU unterscheidet zwischen fünf verschiedenen Kategorien von Beiträgen:

- Free Music (Musik-Stücke für Hörspiele, Interviews und Features)
- Facts (Interviews, Reportagen, Stadtteilführungen, Features und alle anderen journalistischen Audiobeiträge)
- Fieldrecording (das Aufnehmen von Geräuschen und Atmos außerhalb eines Tonstudios – also quasi „Soundfotografie“; Fieldrecorder halten einen bestimmten Moment an einem bestimmten Ort fest)
- Fiction (Inszenierungen von Geschichten aller Art)
- Free Sounds (Klänge und Geräusche aller Art)

www.sprachspielspass.de

Mit diesem neuen Projekt stellt die Berliner Linguino GmbH Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen für ihre Arbeit mit Kindern kostenlos zahlreiche Fingerspiele, Kniereiter, Gedichte, ABC-Reime, Mitmachgedichte und digitale Sprachspiele zur Verfügung.

Lern- und Spielmaterialien

Die Lern- und Spielmaterialien stehen im Kindergarteninspektorat zum Verleih bereit. Elke Herbst betreut die Ausleihe. Fragen und Anregungen sowie Vormerkungen werden telefonisch unter 0471 417651 oder mittels E-Mail elke.herbst@provinz.bz.it entgegengenommen. Im Outlook unter den „Öffentlichen Ordnern – Kindergarten“ sind die gesamten Lern- und Spielmaterialien einzusehen. Die Kindergärten haben über das Webmail <https://webmail.prov.bz.it> Zugang zu diesem Ordner.

Für die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten besteht auch die Möglichkeit, den Auslieferdienst des Amtes für Film und Medien in Anspruch zu nehmen und die gewünschten Lern- und Spielmaterialien an einer nahe gelegenen Lieferstelle abzuholen. Auf der Internet-Seite www.provinz.bz.it/kulturabteilung/css/img/001_Bericht_aller_Sammelstellen_Bericht.pdf sind die einzelnen Liefer- und Sammelstellen mit den Anfahrtstagen angeführt.

Bildkartenbühne

Mit der Bildkartenbühne präsentieren Sie Fotos, Grafiken, Leitgedanken, Arbeitsaufträge oder die Ergebnisse einer Gruppenarbeit z. B. beim Elternabend, bei der Teamarbeit oder bei Fortbildungsveranstaltungen.



Die Bildkartenbühne bündelt die Aufmerksamkeit des Betrachters und erleichtert das konzentrierte Arbeiten. Im Rahmen einer Gruppenarbeit ist sie ein Ort, der die Ergebnisse aus einem Erfahrungsaustausch stilvoll präsentiert und damit das Engagement der Teilnehmerinnen würdigt.

Dazu gibt es je 30 Themenkarten für Teamarbeit, Elternabend und Seminare zu folgenden Bereichen: Bildung, Spielen, Werte, Kindsein, Inklusion, Kinderspiritualität, Schulfähig, Spielsachen, Bindung.

Bildkarten: Garten und Natur erfahren

Bildkarten bieten Sprech- und Erzählanlässe und setzen Impulse. Anknüpfend an das Sachbilderbuch „Was wächst denn da?“ werden Kinder angeregt, über ganz unterschiedliche Aspekte von Naturerfahrungen zu sprechen – über Aktivitäten im Garten und in der Natur, über Besonderheiten von Lebewesen oder über den Nutzen von Pflanzen und Tieren. Die Karten zeigen ganz unterschiedliche Motive, wie Kinder, die bei der Kartoffelernte helfen, Bienen und keimende Samen in Großaufnahme oder die Lieblingsspeise des Maulwurfs. So motivieren sie dazu, selbst in der Natur auf Entdeckungsreise zu gehen.



Mein erstes Krabbelkäfer-Spiel

Oh je ...! Die Krabbelkäfer sind ausgebüxt und verstecken sich auf den Blättern. Los, packt alle mit an und sammelt die kleinen Ausreißer wieder ein! Das ist gar nicht so einfach, denn es wimmelt und wuselt wild durcheinander. Schaffst du es trotzdem, als Erster sieben Krabbelkäfer in deinen Garten zurückzubringen? Ein Würfelspiel für 2 bis 4 Spieler ab 3 Jahren.



Kinder Lernkalender aus Holz

Toller Holzkalender, der es ermöglicht, sich täglich mit dem richtigen Einstellen des Kalenders zu beschäftigen. Er besteht aus einer stabilen Holzplatte und kann überall aufgehängt werden. Der immerwährende Kalender trägt auf seinen Aufhängevorrichtungen die Karten für den täglichen Datenwechsel. Kindermotive in klaren Farben begleiten die entsprechenden Jahreszeiten.



Das Biegespiel

Mit dem Biegespiel wird sowohl die Auge-Hand-Koordination als auch die Raum-Lage-Wahrnehmung gefördert. Es sind 30 Biegevorlagen mit Hilfe von Biegeplüsch nachzubiegen. Ein tolles Lernmaterial auch für die Freiarbeit, das unter anderem auch die Schreibhandmotorik schult. Das gebogene Biegeplüsch muss mit der Vorlage übereinstimmen.



Sortierbretter mit Formen und Stäben und farbigen Bruchteilen

Die Sortierbretter eignen sich schon für Kinder ab zwei Jahren und ermöglichen Übungen zum Sortieren, Ordnen und Benennen von Formen, Farben und Schattierungen sowie zum Sortieren und Ordnen von Bruchanteilen von $\frac{1}{4}$ bis $\frac{3}{4}$.



Sequenza-Box – Speichergerät

Die Sequenza-Box ist ideal, um Abfolgen von Texten oder ganze Geschichten zu speichern und wiederzugeben. Mit der Box können verschiedene Sequenzen mit einer Gesamtlauzeit von bis zu vier Minuten aufgesprochen werden. Auf Knopfdruck wird jeweils eine Sequenz wiedergegeben. Auch das Random-Verfahren mit zufälliger Folge der Sequenzen ist möglich. Die Box kann problemlos an Tischen, Wänden, Schränken, Türen usw. angebracht werden.



Big Point – Aufnahmegerät

Das Big-Point ist ein Aufnahmegerät, welches eine Aufnahme von 30 Sekunden ermöglicht. Es gibt davon sechs Geräte in den Farben blau, grün, orange, rot, gelb und violett. Es ist ideal für Sprachaufnahmen aber auch für Hörspiele und geeignet für Kinder.



Voxa – der Sprach-Bilderrahmen

In diesen neuartigen „Bilderrahmen“ können ganz einfach bis zu sechs verschiedene Bilder, Piktogramme, Fotos oder Wörter eingesetzt werden. Zu jedem Bild können dann bis zu zehn Sekunden Text aufgesprochen werden. Ein einfacher Druck auf das Bild genügt und die Botschaft wird wiedergegeben.



Besprechbare Klammern

Sechs bunte besprechbare Klammern ermöglichen Audiotexte in einer Länge von ca. 12 Sekunden aufzuzeichnen. Die Kinder können damit ihre Ideen, welche hinter ihren Zeichnungen oder Objekten stehen, aufzeichnen; auch naturwissenschaftliche Experimente können so dokumentiert werden. Die Klammern werden mit drei Knopfbatterien betrieben und sind leicht zu bedienen.



Mein Sprachschlüssel

Bietet Sprachfördermaterialien an, welche die Sprache in ihrer ganzen Breite behandeln. Neben der Sprache im eigenen Sinn geht es um Bewegung und Wahrnehmung. Spielen und Lernen gehen dabei Hand in Hand, mit dem Ziel, eine optimale Grundlage für das spätere Lesen- und Schreibenlernen zu schaffen.

Zu den Unterlagen gehören: Bild-Wort-Karten, Audio-CD, Handbuch mit CD, Heft 1 und 2 sowie Spielbuch 1 und 2.



Sanduhren

Sechs Sanduhren im Zeitverhältnis von 1 Minute bis 30 Minuten fördern das Zeitgefühl.



Waage mit 10 Gewichten

Die Waage aus Holz ermöglicht Wiegevorgänge, mit denen mathematische Grundlagen und einfache Rechnungen spielend erprobt und gefestigt werden.



Was siehst du da?

Acht Wimmelbilder fördern spielerisch und kindgerecht Sprachverständnis und Sprachproduktion, visuelle Wahrnehmung, Wortschatzerweiterung, Aussprache, Satzbildung und Erzählfähigkeit, Fragestellungen, Zeitformen, Farben und Formen, Mengen und Zahlen, Artikel und Pronomen, phonologische Bewusstheit.



Papilio

Um ihren Nachwuchs gut versorgt zu wissen, legen Schmetterlinge ihre Eier meist auf Blättern ihrer Lieblingspflanze ab. Auf einem großen Blatt inmitten einer prachtvollen Blumenwiese machen sich vier kleine Raupen auf eine große Reise, damit aus ihnen später wunderschöne Schmetterlinge werden. Sie hüpfen dabei von Blume zu Blume, alle in den unterschiedlichsten Farben, bis sie endlich die größte und schönste Blume der Wiese erreichen. Hilf deiner Raupe dabei so



schnell wie möglich die große Blume zu erreichen.
Das Spiel fördert Farberkennung und Farbzusammenhang, Feinmotorik und das Kennenlernen verschiedener Blumenarten und Entwicklungsstufen der Raupe bis zum Schmetterling.

Pass auf, kleine Krabbe

„Im Sand spielen, das ist schön!“, freut sich die kleine Krabbe. Und so baut sie fleißig mit ihren Freunden eine Sandfigur nach der anderen. Bis es kommt, wie es kommen muss: Eine Welle spült die Sandfigur fort. „Nicht so schlimm“, sagt die kleine Krabbe. „Das Spielen im Sand macht sooo viel Spaß. Wir fangen einfach wieder von vorne an.“ Und diesmal passen die Krabbe und ihre Freunde besser auf, wohin sie bauen. Kinder lieben Sand und spielen gerne damit. Sie füllen ihre Sandförmchen und bauen die schönsten Sandfiguren.



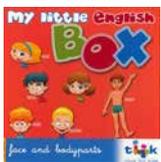
Experimentierkasten: Wetter

Mit diesem Experimentierkasten können schon Kinder ab fünf Jahren erste spannende Versuche durchführen. Experimentieren, Staunen und Spielen werden miteinander verbunden, so dass beim Lernen der Spaß nicht zu kurz kommt.



My little English Box

Das neunteilige Magnetpuzzle gibt Kindern ab drei Jahren die Möglichkeit, die englische Sprache kennenzulernen. Die magnetischen Puzzles gibt es zu den Themen: Farben und Formen, Kleider, Früchte und Gemüsesorten, Gesichts- und Körperteile sowie mein Heim.



Kindergarten Mölten

...

1994/1995

- 1 Aller Anfang ist schwer
- 2 Sexueller Missbrauch von Kindern

1995/1996

- 1 Von Freude, Angst und anderen Gefühlen
- 2 Teilzeit im Kindergarten
- 3 Erfahrungen sind Schätze

1996/1997

- 1 Religiöse Erziehung im Kindergarten
- 2 Die Öffnung des Kindergartens (Teil 1)
- 3 Die Öffnung des Kindergartens (Teil 2)

1997/1998

- 1 Maria Montessori, Janusz Korczak
- 2 Waldorfpädagogik
- 3 Gestalt- und Reggiopädagogik und einiges mehr

1998/1999

- 1 Ideen und Projekte aus unseren Kindergärten
- 2 ... auf dem Weg zur Schule
- 3 Unsere Jüngsten in den Kindergärten

1999/2000

- 1 Wir ... denken nach
- 2 Wir ... denken weiter
- 3 Wir denken weiter ... neue Bilder entstehen

2000 /2001

- 1 Für die Kinder in einer reizüberfluteten Welt – Sonderausgabe
- 2 Verschiedene Herkunft – gemeinsame Zukunft (Teil I)
- 3 Verschiedene Herkunft – gemeinsame Zukunft (Teil II)

2001/2002

- 1 Themen der Zeit – Zeitthemen (Teil 1)
- 2 Themen der Zeit – Zeitthemen (Teil 2)

2003/2004

- 1 Kinder lernen Lernen

2004/2005

- 1 Übergänge – Übergehen
- 2 Kinder reden mit

2005/2006

- 1 Kinder auf Lernwegen: Beobachten
- 2 miteinander

2006/2007

- 1 30 Jahre Kindergarten
- 2 Arbeiten im Team

2007/2008

- 1 Sprache lebt
- 2 Bildungswelt Natur

2008/2009

- 1 Kindergarten und Familie
- 2 Spielspuren – Welt

2009/2010

- 1 Die Jüngsten im Kindergarten
- 2 Medienbildung

2010/2011

- 1 Musik bildet
- 2 Lebens- und Lernort Kindergarten

2011/2012

- 1 Starke Jungen und starke Mädchen
- 2 Jungen und Mädchen

2012/2013

- 1 Mädchen und Jungen in Bewegung
- 2 Wertorientiert handeln im Kindergarten

2013/2014

- 1 Ästhetik, Kunst und Kultur
- 2 Fünf Jahre Rahmenrichtlinien

2014/2015

- 1 Öffnung des Kindergartens zum Umfeld
- 2 Kommunikation und Kooperation im Kindergarten

2015/2016

- 1 Bildungsprozesse begleiten

