

KOMMUNIKATIONSFREUDIGE UND MEDIENKOMPETENTE KINDER



HANDREICHUNG ZUM BILDUNGSFELD SPRACHE, SCHRIFTSPRACHKULTUR, ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT

Herausgeber:

Kindergarteninspektorat
Deutsches Bildungsressort

Anschrift:

Deutsches Bildungsressort
Kindergarteninspektorat

Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen
Tel. 0471 417 651 | Fax 0471 417 659
SA.Kindergarteninspektorat@schule.suedtirol.it

Redaktion:

Christa Messner
Sabine Runggaldier
Silke Schullian

Lektorat:

Michaela Steiner
Thomas Summerer

Erstellt von der

Arbeitsgruppe „Sprache, Schriftsprachkultur,
Zwei- und Mehrsprachigkeit“
unter der Koordination von Silke Schullian

Mitglieder der Arbeitsgruppe

Birgit Kerschbaumer
Martina Mair
Christa Nössing
Sabine Runggaldier
Carolin Telser
Christiane Unterkircher
Kathia Wegher

Sondernummer der Zeitschrift WIR

Eingetragen beim Landesgericht Bozen
Nr. 22/93R vom 27. Oktober 1993

Titelbild

Foto: Karin Thiltges

Gestaltung und Druck:

dipdruck ohg Bruneck

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	4
Einführung	6

GRUNDLEGENDES – VERTIEFEN UND WEITERDENKEN

Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit ...	7
Gisela Szagun	
Frühkindliche Sprachentwicklung	9

PHILOSOPHIEREN – NACHDENKEN UND HINTERFRAGEN

Doris Daurer	
In Gespräche eintauchen, gemeinsam nachdenken	16
Karolin Zuegg	
Mädchen und Jungen philosophieren	18
Veronika Sölva	
Philosophiestündchen	20
Margarethe Gunsch	
Stark sein	22

DIALOG IM ALLTAG – WAHRNEHMEN UND MITTEILEN

Sabine Runggaldier	
Eine sprachanregende Lernumgebung schaffen	24
Christa Nössing	
Mit Wimmelbildern die Sprache fördern	26
Claudia Pichler	
Sprachliches Lernen, eine lustvolle Kooperationsleistung. ...	27

MIMIK UND GESTIK – DARSTELLEN UND AUSDRÜCKEN

Maria Feichter	
Die Gefühlsgesichter	29
Edith Kofler, Barbara Pramstraller, Veronika Sölva	
Ich kenne meine Gefühle, nehme sie wahr und kann sie benennen	30
Christa Nössing	
Wenn wir im Land der Grüffelos leben	32

ZUGÄNGE ZUR SCHRIFTSPRACHE – LESEN UND SCHREIBEN

Erika Brinkmann, Hans Brügelmann	
Erste Lese- und Schreibversuche würdigen und anregen ...	35

Sigrid Barbi	
Die Schreibwerkstatt	45
Angelika Seifert	
Unsere Namen	52

BILDERBÜCHER, GESCHICHTEN UND GEDICHTE – ZUHÖREN UND ERZÄHLEN

Irene Herbst, Irmgard Orsi	
Die Kindergartenbibliothek	54
Christiane Unterkircher	
Besondere Leseräume	59
Kathrin Tratter	
Erzählen	60
Kathrin Tratter	
Das Bilderbuch „Steinsuppe“	61
Brigitte Trienbacher	
Das Bilderbuchgeheimnis „Anton und die Blätter“	62
Birgit Kerschbaumer	
Das Guckloch-Bilderbuch	64
Gertrud Schweigkofler	
Die Traumschachtel	66
Christa Nössing	
Lyrik für Kinder	68

SPRACHLICHE VIELFALT – ENTDECKEN UND KENNENLERNEN

Sabine Kugler	
Die Sterntaler	69
Angelika Seifert, Mathilde Tasser	
Mehrsprachige Bilderbücher „Prinzessin Ardita – Princessa Ardita“	73
Sabine Runggaldier	
Mein erstes Sprachenportfolio	76

VERNETZUNG MIT ANDEREN BILDUNGSFELDERN – VERBINDEN UND ERWEITERN

Sabine Runggaldier	
Schiff Ahoi – Die Piraten kommen!	79
Silke Schullian	
Lebens- und Erfahrungsraum Wald	89

Liebe Pädagoginnen,

nahezu ein ganzes Dorf ist aktiv geworden, die Rahmenrichtlinien zu schreiben und diese Handreichung vorzubereiten. Viel Zeit hat das Sondieren, Diskutieren, Beraten, Sammeln, Aussortieren, Verwerfen, Abstand-Gewinnen, Sich-wieder-und-neu-Zusammenfinden, die Arbeit-wieder-Aufnehmen in Anspruch genommen. Das, was Sie in die Hand nehmen, ist ein Zwischenergebnis und doch Grundlage, Ihr Wissen und Ihre Praxis zu prüfen, neue Fragen zu stellen, zu überlegen und nachzudenken, ihre Interaktionskultur und auch die des Teams zu analysieren.

An der Entwicklung der Sprache und des Sprechens wird in besonderer Weise offensichtlich, dass Bildung ein aktiver, kreativer und sozialer Prozess ist. Kind und Bezugsperson sind engagiert tätig. Ohne Eindrücke aus der Umwelt, ohne Vorbilder, ohne aufmerksame Zuwendung und kommunikative Resonanz lernt kein Kind sprechen. Sind diese Grundbedingungen gegeben, vollbringt das Kind in seinen ersten Jahren eine hohe Leistung. Als Kinder wachsen wir in sprachliche Handlungsformen hinein, wir betrachten die Sprachaneignung nicht als Aufgabe. Rosemarie Tracy hat einmal gemeint, das Kind steige mit schlafwandlerischer Sicherheit in den Prozess der Sprachaneignung ein, weil es ja keine Ahnung von der Schwierigkeit der Aufgabe, die ihm bevorsteht, habe. Dieser Prozess ist ausgesprochen komplex und dauert auch lange an. Entscheidend ist, dass Erleben und Verstehen Hand in Hand gehen. Nur wenn das Kind das Gehörte mit Handlungen und Situationen unmittelbar verbinden kann, lernt es, Sprache zu verstehen und schließlich auch zu sprechen.

Kinder sind geborene Lerner, sie lernen von Anfang an, jedoch auf ihre je eigene Weise. Und sie sind eigentlich immer am Lernen und unternehmen enorme Anstrengungen, um die Welt um sich herum zu verstehen und zu meistern. In ihrem Lernen gehen Mädchen und Jungen den ihnen bedeutsamen Fragen und Themen nach, mit großer Begeisterung, Entdeckerfreude. Sie experimentieren mit Sprache in der gleichen Weise, wie sie ihre Lebenswelt erkunden. Für sie gibt es noch kein Richtig und Falsch. Die Lernenden sind die wichtigen Akteure des Bildungsprozesses. Deshalb geht es auf der Seite der Erwachsenen um Aufmerksamkeit, in Beziehung und in Verbindung sein, sprachliches Vorbild, Zuhören, Antworten, Aufgreifen, Anknüpfen, Impuls geben.

In unseren Kindergärten ist jedes Kind wichtig, das ist eine bestimmende Grundlage für einen gelingenden Kindergarten. Feinfühlig und entwicklungsangemessen auf jedes Kind einzugehen, ist die große Herausforderung an Sie als Pädagogin.

Den faszinierenden und lang anhaltenden Prozess, in dem sich Mädchen und Jungen der Sprache(n) bemächtigen, beo-

bachten Sie tagtäglich und verstehen ihn in ihrer individuellen Ausformung kontinuierlich besser. In der engen Zusammenarbeit mit den Familien und in der handlungsbezogenen, alltagsintegrierten sprachlichen Bildung haben Sie alle bereits den Königsweg, die Mädchen und Jungen in ihren Entwicklungsbestrebungen zu unterstützen, ausfindig gemacht. Die professionelle Begleitung verlangt Ihnen ein großes Fachwissen und viel Handlungskompetenz ab. Je jünger die Mädchen und Buben sind, umso mehr achten Sie darauf, eine anerkennende und vertrauensbildende Beziehung mit ihnen aufzubauen. Die große Heterogenität erhöht die Komplexität im Kindergarten, verlangt ständige Auseinandersetzung, lässt viele Fragen immer wieder akut werden und bringt Sie aufgrund der großen Gruppen immer wieder in unwegsamen Situationen:

Lese ich/lesen wir die Signale richtig?

Fühlt sich das Kind eingeladen, ermutigt?

Hat es Vertrauen zu mir?

Wie ermögliche ich/ermöglichen wir von Anfang an Anerkennung, Achtung, Beteiligung, Selbstbestimmung?

Sind wir bereit, den Rhythmus der Kinder im sprachlichen Lernprozess zu beachten?

Geben wir ausreichend Möglichkeiten zum Gespräch?

Gilt es, die Regeln der Gruppenkommunikation zu prüfen und mit den Kindern zu analysieren?

Wie können wir die Beziehung zu den Familien stärken und deren Aufmerksamkeit für die sprachliche Bildung erweitern?

Welche Erfahrungen kämen dem Kind entgegen und unterstützen es darin, seine Fähigkeiten zu erweitern, den Schritt in die Zone der nächsten Entwicklung zu setzen?

Ist mir bewusst, dass ich selber viel mehr verstehe, als ich zum Ausdruck bringen kann? Nicht anders ist es bei den Kindern.

Kinder haben ein großes Repertoire an sprachlichen Ausdrucksformen: Die nonverbalen und stimmlichen Botschaften sind zunächst auch die wichtigsten. Gestik Mimik, Blick, Körperhaltung, Lautstärke, Melodie signalisieren uns das Befinden und bald auch die Absichten, die sie uns nahe bringen wollen. In ihren musikalischen, mimischen, gestischen, bildnerischen, tänzerischen Ausdrucksformen teilen Ihnen die Jungen und Mädchen jenseits der rationalen Sprache Entscheidendes mit. Sie als Pädagoginnen nehmen ihre Aktivitäten, ihr Verhalten, ihr spielerisches Handeln mit in den Blick.

Kinder mit anderen Ausgangssprachen nehmen in den letzten Jahren in unseren Kindergärten zu und Ihre Erfahrungen sowie die Lernanlässe der Mädchen und Jungen werden noch vielfältiger. Diese Mädchen und Jungen haben sich in ihren ersten Lebensjahren in ihrer Erstsprache – manchmal sind es auch zwei – bereits viele Fähigkeiten angeeignet und sozial

kommunikative Muster ausgebildet. Sie haben ihr Lebensumfeld zu weiten Teilen sprachlich erfasst. Mit dem Eintritt in den deutschsprachigen Kindergarten wird das sprachliche Selbstverständnis dieser Mädchen und Jungen relativiert. Vieles, worin sie bereits kompetent waren, gelingt ihnen in der deutschen Sprache nicht. Wie die Kinder diese Diskrepanz bewältigen, hängt auch vom sprachpädagogischen Konzept des Kindergartens ab. Kinder haben den Erwachsenen voraus, dass sie sich spontan geben, unbefangen sind und gut andere so akzeptieren, wie sie sind.

Ich bedanke mich bei der Koordinatorin der Arbeitsgruppe Dr. Silke Schullian, bei Dr. Sabine Runggaldier, die eng mit Silke Schullian zusammengearbeitet hat, sowie bei allen Mitglie-

dern der Arbeitsgruppe und bei jenen Pädagoginnen, die Beiträge für die Handreichung bereitgestellt haben. Selbstverständlich geht mein Dank auch an Prof. Gisela Szagun, Dr. Doris Daurer, Prof. Erika Brinkmann und Prof. Hans Brügelmann für die Fachbeiträge.

Liebe Pädagoginnen, ich wünsche Ihnen, dass Sie aufmerksam für das Dialogische und Vertrauensbildende in den Beziehungen sind und es Ihnen gelingt, die Sprach- und Sprechkultur entwicklungsförderlich zu gestalten und leben.

Die Inspektorin
Christa Messner



Kindergarten Laag

Einführung

Die Handreichung zum Bildungsfeld „Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit“ unterstützt pädagogische Fachkräfte bei der Verwirklichung der Ziele zur sprachlichen Bildung, die in den Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol aufgezeigt sind.

Die Rahmenrichtlinien thematisieren folgende Bildungsziele:

- Die Ausdrucksfähigkeit des Kindes und die Fähigkeit, aktiv zuzuhören und seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen
- Das Bewusstsein für die Bedeutung kultureller Werkzeuge in der Verständigung
- Das Nachdenken über gesprochene Sprache
- Das kindliche Interesse für Schriftsprachkultur und darauf bezogene Kompetenzen
- Die Zwei- und Mehrsprachigkeit

Die gesammelten Beiträge dieser Handreichung beinhalten einzelne oder mehrere Ziele. Die Anregungen und dokumentierten Bildungsprozesse aus den Praxisbeispielen zeigen auf, wie die Ziele zur sprachlichen Bildung angestrebt werden können.

Die Handreichung ist nach folgenden Schwerpunkten aufgebaut:

- Grundlegendes – Vertiefen und Weiterdenken
- Philosophieren – Nachdenken und Hinterfragen
- Dialog im Alltag – Wahrnehmen und Mitteilen
- Mimik und Gestik – Darstellen und Ausdrücken
- Zugänge zur Schriftsprache – Lesen und Schreiben
- Bilderbücher, Geschichten und Gedichte – Zuhören und Erzählen
- Sprachliche Vielfalt – Entdecken und Kennenlernen
- Vernetzung mit anderen Bildungsfeldern – Verbinden und Erweitern



Kindergarten Laag

Die Praxisbeispiele weisen vielfältige Zugänge zur sprachlichen Bildung auf. Einige Beiträge sind ausführlicher und geben Prozesse der sprachlichen Bildung wieder, während andere Ideen und methodische Anregungen bieten. Neben den Beiträgen aus den Kindergärten haben Gisela Szagun, Doris Daurer, Erika Brinkmann und Hans Brügelmann spezifische Beiträge für die Handreichung verfasst. Diese Fachbeiträge bieten theoretisches Grundlagenwissen, das wesentlich ist, um Mädchen und Jungen in ihrer sprachlichen Bildung im Kindergartenalltag zu begleiten.

Eine dialogische Haltung und die Gestaltung von Interaktionen auf der Basis sicherer Beziehungen sind Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse. Die reflexive Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit der eigenen Haltung und dem pädagogischen Handeln steigern die Qualität sprachlicher Bildungsprozesse.

Die Umsetzung von Anregungen aus den Beiträgen ist auf die Situation im Kindergarten abzustimmen und im Sinne der Co-Konstruktion in die pädagogische Arbeit einzubetten.

Die Handreichung stellt einen ersten Versuch dar, gelungene Beispiele zur sprachlichen Bildung zu sammeln. Wir danken allen, die an der Handreichung mitgearbeitet und Beiträge zur Verfügung gestellt haben.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen und eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Handreichung.

Sabine Runggaldier und Silke Schullian

Anmerkung: Die Namen der Kinder in den Beiträgen wurden geändert. Lediglich in Beispielen, die Lernprozesse einzelner Kinder dokumentieren, wurden die Namen beibehalten.



Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit

AUSSCHNITT AUS DEN RAHMENRICHTLINIEN

Der Erwerb sprachlicher Kompetenz ist einer der wichtigsten Aspekte der menschlichen Entwicklung und grundlegende Voraussetzung für Kommunikation und damit für den Zugang zur Welt.

Die Entwicklung von Sprache und Sprechen stellt einen komplexen, interaktiven und co-konstruktiven Prozess dar, der bereits vor der Geburt beginnt und lebenslang andauert. Der Spracherwerb vollzieht sich vor allem in der Interaktion mit anderen Menschen. Von Anfang an tritt das Kind mit seinem Umfeld in Dialog, und zwar mittels Gestik, Mimik und Lauten. Es lernt Sprache nicht nur über Nachahmung, sondern stellt, zunächst unbewusst, eigenständig Hypothesen darüber auf, wie Sprache aufgebaut ist. Dabei wird dem Prozess des kindlichen Erwerbs der zweiten Sprache und der besonderen Rolle der Erstsprache, als Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Sprachen bilden sich in einer sozialen Umgebung mit vielfältigen sprachlichen Anregungen und Spielanlässen heraus, die das Lernen über alle Sinne in den Mittelpunkt stellen. Am besten lernt das Kind Sprache im persönlichen Kontakt mit einer ihm zugewandten Bezugsperson und im positiven sozialen Kontakt mit Personen, die ihm wichtig sind. Dabei werden sprachliche Kompetenzen am erfolgreichsten im Zusammenhang mit Handlungen erworben, die für das Kind selbst Sinn ergeben und sein Interesse aufgreifen. Die Bezugspersonen sind sprachliche Vorbilder für das Kind. Den pädagogischen Fachkräften kommt dabei eine besondere Aufgabe zu. Eine Stärkung der sprachlichen Kompetenz berücksichtigt und nutzt diese Aspekte und bezieht alle Bildungsorte kindlicher Entwicklung mit ein.

Sprache entwickelt sich in vielfältigen Lebenszusammenhängen – in der Familie, in Alltagssituationen, in Bildungseinrichtungen. Das sprachliche Klima und das Bildungsniveau der Familie haben einen großen Einfluss auf die Qualität der sprachlichen Entwicklung eines Kindes. Kinder mit wenig sprachlicher Anregung in ihrer Familie sind in ihrer sprachlichen Entwicklung häufig benachteiligt und brauchen außerhalb ihrer Familie besonders vielfältige sprachliche Lernchancen. Ebenso erhalten Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, im Kindergarten zusätzlich gezielte sprachliche Angebote, wobei zur Sprachförderung auch die Wertschätzung der Familiensprachen und eine aktive Zusammenarbeit mit den Eltern gehören. Sprachliche Bildung muss die gesamte Kindheit begleiten. Sie stellt ein durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag dar und wird in alle Bildungsfelder miteinbezogen und als langfristiger, ganzheitlicher Prozess verstanden.

Der Erwerb sprachlicher Kompetenz hat verschiedene Dimensi-

onen. Zu diesen gehören nonverbale Aspekte von Sprache und Kommunikation, der mündliche Sprachgebrauch, der Einblick in die Schriftsprache, die Entwicklung von schriftsprachlicher Kompetenz sowie Zwei- und Mehrsprachigkeit. Die Stärkung der Interessen und Kompetenzen, die sich auf diese Dimensionen beziehen, sind für die sprachliche Entwicklung und Stärkung des Kindes insgesamt von großer Bedeutung.

Die Sprachensituation in Südtirol ist durch sprachliche Vielfalt gekennzeichnet. Neben den drei Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch gibt es zunehmend andere Erstsprachen von Menschen, die zugewandert sind. Die zahlreichen Dialekte und Hochdeutsch, die Zwei- und Mehrsprachigkeit bedürfen daher besonderer Beachtung.

Bildungsziele

Die Stärkung der sprachlichen Kompetenz zielt darauf ab, dass das Kind Interesse an Sprache und Sprachen sowie Freude am Sprechen und am Dialog erwirbt. Dabei fördert die sprachliche Bildung:

- Die Ausdrucksfähigkeit des Kindes und die Fähigkeit aktiv zuzuhören und seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen
Das Kind wird bei der Entwicklung vielfältiger, nonverbaler Ausdrucksformen (z. B. Körpersprache, Gestik, Mimik, Bewegung) sowie in seiner Fähigkeit, sich sprachlich mit anderen auszutauschen (Dialog im Rollen- und Theaterspiel), gestärkt. In einem Ambiente, das vielfältige Sprachanlässe schafft, erlebt sich das Kind als aktiver und kompetenter Sprecher, erwirbt Kompetenzen im Hochdeutschen und baut diese aus.
- Das Bewusstsein für die Bedeutung kultureller Werkzeuge in der Verständigung
Kinder sprechen in Bildern und Musik, verständigen sich über Bewegung, Mimik, Gestik und Intonation. Sie gewinnen Erkenntnisse durch Pantomime und Tanz.
- Das Nachdenken über gesprochene Sprache
Das Kind entwickelt die Fähigkeit, den lautlichen Aspekt und die Elemente der Sprache zu erfassen, die Lautstrukturen gesprochener Sprache wahrzunehmen (Anlaute, Reime, Silben) und ein Bewusstsein für Sprache und deren Elemente zu erlangen.
- Das kindliche Interesse für die Schriftsprachkultur und darauf bezogene Kompetenzen
Schriftsprachkultur steht für vielfältige Erfahrungen und Lernchancen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur. Das Kind wird darin gestärkt, sprachliche Abstraktionsfähigkeit sowie ein Verständnis für Erzählungen und Texte zu entwickeln, sein Interesse an Büchern und Geschichten



Kindergarten Bruneck/Bruder Willram

zu erweitern sowie sich mit Symbolen, Zeichen und unterschiedlichen Schriften auseinanderzusetzen. Die Eltern- und die Familiensprachen der Kinder werden in die Aktivitäten zur Förderung der Schriftsprachkultur miteinbezogen.

- Die Zwei- und Mehrsprachigkeit
Zwei- und Mehrsprachigkeit ist ein bedeutsamer Aspekt sprachlicher Bildung und stellt eine besondere Chance für

Kinder dar. Es gilt, die spezifischen Entwicklungsprofile, Bedürfnisse und Kompetenzen von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen. Kinder werden ermutigt, Neugierde auf Sprachen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Lebensform zu sehen.

Frühkindliche Sprachentwicklung

Gisela Szagun

Die meisten Kinder erwerben bis zum Alter von ungefähr vier Jahren die grundlegende Grammatik einer ersten Sprache. Das ist eine erstaunliche Leistung, die sie mühelos vollbringen – wenn auch auf unterschiedliche Weise. Erwachsene begleiten und unterstützen diesen Prozess und können sich am ersten Lallen, an ersten Satzbildungen, Wortschöpfungen und amüsanten Fehlern erfreuen. In diesem Beitrag gehe ich auf einige Aspekte des Spracherwerbs ein, die für das pädagogische Handeln bei der Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder von Bedeutung sein können.

Sprache – ein natürliches Verhalten

Es liegt in der Natur der Menschen, miteinander zu kommunizieren. Diesem Zweck dient die Sprache. Für Kinder gehört der Erwerb einer Sprache genauso zum Aufbau typischer menschlicher Verhaltensweisen wie das Laufen auf zwei Beinen oder die Bindung an andere Menschen. Die kindliche Sprachentwicklung ist ein natürlicher Prozess. Kinder lernen ihre erste Sprache mühelos und ganz von alleine. Dieser Prozess bedarf keiner Instruktion, keines Trainings und keiner bewussten Übung. Er ist also grundsätzlich verschieden von dem Erwerb der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Geige spielen, bei denen Instruktion erforderlich ist.

Voraussetzungen für den Erwerb der Sprache sind die genetische Ausstattung des Menschen zum Erwerb einer grammatikalisierten Sprache und eine menschliche Gemeinschaft, in der gesprochen wird. Eine grammatikalisierte Sprache ist dadurch gekennzeichnet, dass sie abstrakte Symbole regelhaft kombiniert. Das bedeutet, dass Laute sich regelhaft zu Wörtern verbinden, dass Wörter regelhaft verändert werden und sich nach bestimmten Regeln zu Sätzen verbinden. So verändern wir die Einzahl eines Wortes nach bestimmten Regeln zur Mehrzahl: aus Blume wird Blume-n, aus Kerze Kerze-n, und nach einer anderen Regel wird aus Hund Hund-e und aus Tier Tier-e. In Sätzen müssen Wörter in einer bestimmten Ordnung stehen. Wir können nicht „Auf Sofa dem Katze schläft die“ sagen, sondern die Regeln der Wortstellung erfordern: „Auf dem Sofa schläft die Katze“ oder „Die Katze schläft auf dem Sofa“. Kinder erwerben die in ihrer Erstsprache geltenden Regeln unbewusst. Sie sind genetisch ausgestattet, eine Grammatik zu erwerben. Aber das alleine reicht nicht. Es ist erforderlich, dass sie sich in einer sozialen Umwelt befinden, in der gesprochen wird. Ohne eine solche Umwelt gibt es keinen Spracherwerb. Der kindliche Spracherwerb geschieht in einer menschlichen Gemeinschaft und Kultur.

Wächst ein gesundes Kind in einer solchen Gemeinschaft auf, kann es kaum daran gehindert werden, seine Erstsprache zu

erwerben. Auch unter fordernden Bedingungen – wie beim Wechsel von einer Sprache und Kultur in eine andere oder sogar in eine zweisprachige Kultur – findet ein Kind allmählich in die neue/n Sprache/n. Das Beispiel von Kai soll dies verdeutlichen.

Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung von Kai

erarbeitet von Jutta Kröss

Zum Zeitpunkt der Beobachtungen war Kai zwei Jahre und acht Monate alt und besuchte das erste Jahr den Kindergarten in Bozen. Kais Eltern stammen aus Syrien und deren Erstsprache ist arabisch.

Oktober 2010 Alter 2; 8 (in Jahren; Monaten)

Der Junge sitzt im Morgenkreis zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Mädchen Elena. Kai verfolgt mit seinen Augen das Sprechen und Handeln der pädagogischen Fachkraft. Einige Male öffnet er selbst seinen Mund und es scheint so, als würde er neue, ihm unbekannte Laute üben zu bilden.

November 2010 Alter 2; 9

Kai sitzt im Morgenkreis gegenüber der pädagogischen Fachkraft zwischen zwei älteren Kindern. Das Ritual „Morgenkreis“ ist ihm bereits bekannt und beim Morgenlied „Wir singen guten Tag“ singt Kai: „... alle singen, singen, singen, ... alle singen ... Tag!“ Anschließend singen die Kinder „Wir klatschen auch für Anna, guten Tag!“ Und klatschen dabei in die Hände. Kai ahmt die Bewegungen nach und kann bereits alle Namen der Kinder der Gruppe nennen.

Dezember 2010 Alter 2; 10

Kai hält die Klangschiel in der Hand und schlägt fünf Mal auf die Schale. Das Zeichen für das Ende der Freispielzeit und des gemeinsamen Aufräumens. Kai steigt auf einen Stuhl und ruft: „Aufräumen! Fe(r)tig ... (etwas in Arabisch) ... (H)ände waschen!“ Sebastian kommt aufgeregt zu mir und sagt: „Hast du gehört, unser Kai kann „aufräumen“ sagen! Ganz alleine auf Deutsch!“ Kai lächelt Sebastian an und Sebastian nimmt seine Hand. Gemeinsam räumen die beiden Jungen die Bausteine in die Kiste.

Jänner 2011 Alter 2; 11

„Jutta, Jacke anziehen, ...helfen!“ ruft Kai. Kai hält mir seine Jacke mit beiden Händen entgegen und lächelt mich an. Ich antworte: „Ja, Kai, ich helfe dir beim Anziehen der Jacke! Wo ist deine Hand?“ Kai ruft: „Da!“ und streckt seine rechte Hand mir entgegen. „Deine Hand muss jetzt in diesen Ärmel der Jacke, ... hoo ruck! Und die andere Hand da hinein!“ „Kai, nun hast du die Jacke angezogen! Was fehlt noch?“, frage ich. „S(ch)uhe, S(ch)uhe, ... eins, zwei!“

Februar 2011 Alter 3; 0

Kai kommt in den Gruppenraum gerannt und ruft: „Jutta, s(ch)nell, Daniele Hände waschen, nein!“ Kai nimmt mich an der Hand und zieht mich in den Waschraum. Dort geht er nicht zu den Waschbecken hin, sondern führt mich zu den Toiletten für die Jungen. Hier zeigt mir Kai, was Daniele gemacht hat. Kai öffnet alle Türen und schlägt sie wieder zu. Dies wiederholt er zwei Mal und sagt dann: „Daniele, nein, nein, nicht so!“ und zeigt auf die schwingenden Türen in den Toiletten. (Kai teilte mir mit, dass er beobachtet hat, dass Daniele sich nicht an die ausgemachten Regeln im Kindergarten hält.)

März 2011 Alter 3; 1

Kai ist mit seinem Freund Daniele auf dem Bauplatz. Gemeinsam bauen sie an einem Turm. Daniele spricht mit Kai in italienischer Sprache: „La nostra torre é alta, ooo Kai?“ Kai antwortet: „No, é groß!“, und zeigt mit seiner Hand auf die Höhe des gebauten Turmes. Daniele schüttelt nur den Kopf und antwortet schließlich: „Ja, groß, così!“

April 2011 Alter 3; 2

Gemeinsam in einer Kleingruppe von insgesamt vier Kindern betrachten und lesen wir das Bilderbuch „Emma isst“ von Jutta Bauer. In einer Schachtel bringe ich die kleine Emma mit. Die Mädchen und Jungen ertasten und hören, was in der Schachtel sein könnte. Nun öffnen wir die Schachtel und Kai ruft sofort: „Bär!“, sobald er Emma entdeckt hat. Gemeinsam betrachten wir Emma und benennen die Körperteile. Kai benennt Augen, eins, zwei, Mund, Ohren, Hände, Fuß, Po und Hose. Anschließend betrachten wir das Bilderbuch und versuchen zu beschreiben, was Emma macht; zum Beispiel sagt Kai „Emma essen Fisch nicht groß!“

Wenn Kinder zwei Sprachen im natürlichen Kontext erwerben, vermengen sie die beiden Sprachen gelegentlich – wie im Beispiel über die Geschehnisse im Dezember. In ihrem Kommunikationsbedürfnis wollen sie sich mitteilen. Die Sprachen auseinander zu halten, lernen die Kinder allmählich ganz von alleine.

Was passiert im Dezember?

(Kindergarten Bozen/Maria Heim)

Sara: „Neve. Schnee.“

Marco: „Ein pupazzo di neve. Mit einer Karotte die Nase machen.“

Sara: „Mit bottoni die Augen und den Mund.“

Anna: „Auch einen ombrello.“

Marco: „Eine sciarpa.“

Silvia: „Die slitta.“

Gabriel: „Skifahren.“

Die Sprache Erwachsener

Eltern müssen Sprache nicht lehren. Wohl aber müssen Eltern mit ihren Kindern sprechen. Das beste Sprachangebot ist, wenn Eltern ganz natürlich und mit Freude mit ihren Kindern sprechen. Das Vorlesen aus Büchern, das Sprechen über gemeinsame Erlebnisse und das Erklären von Zusammenhängen bieten dem Kind reichhaltige Sprache an.

Zu Beginn des Spracherwerbs, wenn Kinder zwischen ein und drei Jahre alt sind, sprechen Erwachsene mit Kindern anders als untereinander. Sie sprechen in einer höheren Tonlage, mit breiter Variation der Tonhöhen, trennen die Wörter etwas klarer, gebrauchen einfache Sätze und einen Basiswortschatz. Ihre Sprache bezieht sich vielfach auf das Hier und Jetzt. Sie gebrauchen viele Fragen und auch inhaltliche Wiederholungen. Erwachsenen ist es meistens nicht bewusst, dass ihre kindgerichtete Sprache derart verändert ist. Diese besonderen Merkmale des Sprechens begünstigen jedoch den Spracherwerb. Auch förderlich für den Spracherwerb ist es, wenn Erwachsene sich auf die wechselnden Inhalte kleiner Kinder einlassen, wenn sie dem Thema des Kindes folgen und sich auf Gegenstände und Ereignisse beziehen, die das Kind interessieren. Sie orientieren sich so am Inhalt des Kindes und machen es damit für das Kind leichter, aufmerksam zu bleiben und die formale Struktur der Sprache aufzunehmen.

Ein besonderes Merkmal der kindgerichteten Erwachsenensprache sind die Erweiterungen unvollständiger oder fehlerhafter kindlicher Äußerungen. Kleine Kinder lassen grammati-

sche Elemente aus oder produzieren sie fehlerhaft. In etwa 15 bis 20 Prozent der Fälle wiederholen Erwachsene die kindliche Äußerung in einer korrekten Form. Im Kasten „Erweiterungen“ sind Beispiele angeführt. Der Erwachsene fügt nach einer unvollständigen kindlichen Äußerung ein grammatisches Element hinzu, so einen Artikel oder ein Hilfsverb. Oder der Erwachsene wiederholt eine Äußerung mit fehlerhafter Grammatik korrekt. Erwachsene haben mit Erweiterungen keine lehrende Absicht. Sie streuen sie ein, ohne sich dessen bewusst zu sein – als Teil des natürlichen Dialogs. Damit bieten sie die richtige grammatische Form dann an, wenn das Kind aufmerksam ist und den Inhalt schon kennt. Erweiterungen können als eine implizite Korrektur betrachtet werden.

Erweiterungen

nach Szagun 2004

Hinzufügung von sprachlichen Elementen:

ANN: Zepa.

Mutter: Ein Zebra.

ANN: Lupseut.

Mutter: Das Flugzeug?

FAL: Die Maus schön.

Mutter: Die Maus ist schön?

Wiederholung mit korrekter Grammatik:

EIL: Zwei Bär.

Mutter: Zwei Bären.

FAL: Mit die Tiere.

Mutter: Mit den Tieren.

LON: Is der tasse [= kasse].

Mutter: Das ist die Kasse.

Wahrscheinlich liegt das Geheimnis der förderlichen Wirkung von Erweiterungen gerade im rechten Maß und darin, dass sie sensibel in den Gesprächsfluss eingestreut werden. Bei den vielen unvollständigen Sätzen und Fehlern der Kinder würden häufige Wiederholungen mit Korrektur wahrscheinlich störend wirken. Jedoch mit höchstens einem Fünftel von erweiterten Äußerungen wird der Gesprächsfluss nicht beeinträchtigt. Im folgenden Kasten wird aus den Beispielen deutlich, wie natürlich Erweiterungen sich in den Gesprächsfluss einfügen.

Erweiterungen im Gesprächsfluss

nach Szagun 2004

Ann hat mit einer Puppe gespielt und diese dann beiseite gelegt:

ANN: Wo is der Puppe?

Mutter: Die Puppe? Die hat sich schon rumgedreht.

Fin und seine Mutter spielen „Einkaufen“ im Kaufladen. Es geht darum, wer an der Kasse sitzt und wer einkauft.

Mutter: Bis' du an der Kasse, ja?

FIN: Nein, da Mama hinsetzen.

Mutter: Ach, da soll ich sitzen? Gut, dann verkauf ich dir noch was.

Wenn die Kinder älter sind, so etwa im Kindergartenalter, dann können Erwachsene ihre Sprach- und Denkentwicklung fördern, indem sie mit ihnen Gespräche über bestimmte Themen führen. Dabei geht es darum, die Vorstellungen und Ideen der Kinder hervorzulocken und ernst zu nehmen. Gerade abstrakte Begriffe müssen sich Kinder über Jahre erarbeiten, und hier sind Sprache und Denken auf das Engste verknüpft. Beim „Philosophieren mit Kindern“ wird das deutlich. Auch bei den ersten Gesprächen mit kleinen Kindern haben die Erwachsenen die Rolle von sensiblen Statisten, die das Kind unterstützen und anregen können (siehe Dokumentationen zum Philosophieren).

Individuelle Variabilität

Kinder gleichen Alters weisen oft erstaunliche Unterschiede in ihrem sprachlichen Können auf. Das eine Kind spricht mit zwei Jahren in Zweiwort- und sogar Mehrwortsätzen, das andere hat kaum begonnen, Wörter zu kombinieren und spricht hauptsächlich in Einwortsätzen. Anhand der Beispiele von FAL und EME soll gezeigt werden, wie unterschiedlich das Tempo des Spracherwerbs sein kann. Beide Kinder zeigen zu Beginn monatelang lediglich Einwortäußerungen. Dann jedoch kommt FAL sehr schnell zu längeren Äußerungen, während dies bei EME sehr viel länger dauert. Sie erreicht erst im vierten Lebensjahr, was FAL im dritten Lebensjahr erreicht. In der Darstellung des Spracherwerbverlaufs wurde für beide Kinder pro Altersniveau jeweils ein Satz ausgesucht, der beispielhaft für das sprachliche Können auf diesem Altersniveau ist (weitere Details über die Sprachstichproben, auf denen die Beispiele basieren, finden sich in Szagun, 2007 und 2010).

Das Kind FAL: Schnell von Wörtern zu Sätzen

Alter	Beispielsätze von FAL
1;4	Ab.
1;5	Mam.
1;6	Ein.
1;8	Auge.
1;9	Ball.
1;10	Katze raus.
2;0	Kuh nicht Stall geh'n.
2;1	Das is auch ein Hund.
2;2	Das aufgemachen.
2;4	Der kann da steh'n, da.
2;5	Der hat ein Knochen in Mund.
2;6	Äpfel komm'n da unten hin.
2;8	Nein, die dürfen nich in den Zoo rein.
2;9	Wenn die mit'n Schwanz so wedeln, freu'n die sich.
2;10	Ich bin auch ein Eichhörnchen, das sich zusammenrollt.

Das Kind EME: Langsam von Wörtern zu Sätzen

Alter	Beispielsätze von EME
1;4	Da.
1;5	Das.
1;6	Mama.
1;8	Eis.
1;9	Meiner.
1;10	Auto.
2;0	Ich.
2;1	Bauch.
2;2	Ein.
2;4	Baby.
2;5	Männer.
2;6	Auch ein.
2;8	Ich da.
2;9	Eben tanken, Papa.
2;10	Meine Puppe hat Aua.
3;0	Mami, ich hab Post gekriegt.
3;1	Un' der hat ein gelben Stuhl.
3;2	Du bist von Bert der Bruder.
3;4	Ich hab mein Zauberstift nich wieder funden.
3;5	Könn'n wir beide ein Pferd spiel'n?
3;6	Un' dann muss man immer ein'n Deckel hier vor.

Wir neigen dazu, einen schnelleren Spracherwerb als den besseren zu beurteilen. Vergleicht man die Kinder FAL und EME im Alter von zwei Jahren, so würde FAL besser abschneiden. Auch wollen wir wissen, welches der Kinder normal ist. Ist eine langsamere Sprachentwicklung nicht normal?

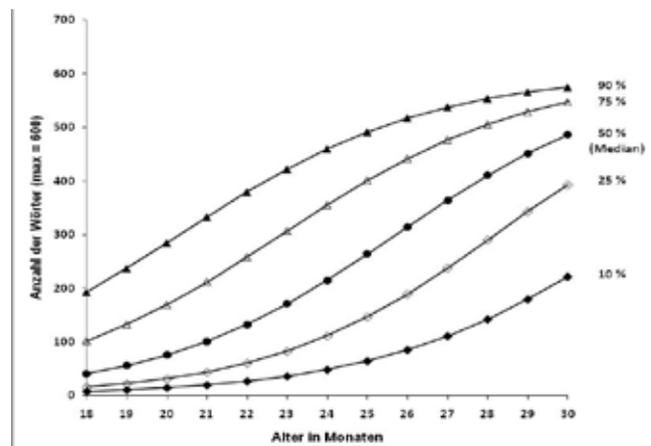


Abbildung 1: Unterschiedlichkeit von Kindern beim Wortschatzwachstum: die Linien trennen das 10., 25., 50., 75. und 90. Perzentil der Kinder pro monatlicher Altersgruppe zwischen 18 und 30 Monaten ab.

Um das zu beantworten, müssen wir uns ansehen, wie der Spracherwerb für eine so große Anzahl von Kindern verläuft, dass sie die Bevölkerung repräsentieren. Die Abbildung 1 zeigt den Verlauf des Wortschatzwachstums zwischen 18 und 30 Monaten auf der Basis von Daten von 1.240 Kindern. Anhand des Elternfragebogens FRAKIS (Szagun, Stumper & Schramm, 2009) wurde gemessen, wieviele Wörter die Kinder aus einer Liste von 600 Wörtern beherrschen. Die mittlere, gepunktete Linie, die den Median darstellt, zeigt die durchschnittliche Tendenz. Diese zeigt, dass der Wortschatz von 41 Wörtern im Alter von achtzehn Monaten auf 486 Wörter im Alter von dreißig Monaten ansteigt. Jedoch offenbart die Grafik enorme individuelle Unterschiede zum Durchschnitt. Das unterste Zehntel der Kinder erreicht mit dreißig Monaten 185 Wörter, das oberste Zehntel (die oberste Linie) im gleichen Alter 575 Wörter. Mehr noch: wenn man die extrem langsamen und extrem schnellen Kinder (das unterste und oberste Zehntel) abtrennt und die 80 Prozent Kinder dazwischen betrachtet, so ist der Unterschied im Sprachstand so erheblich, dass er fast zwölf Monate beträgt. Mit achtzehn Monaten haben die Kinder des 90. Perzentils (oberste Linie) 185 Wörter. Die Kinder des 10. Perzentils (unterste Linie) dagegen haben eine derartige Anzahl, 184 Wörter, erst mit neunundzwanzig Monaten. Das heißt, dass ein eineinhalbjähriges Kind und ein zweieinhalbjähriges Kind auf dem gleichen Sprachstand sein können. Derartige Unter-

schiede im frühen Spracherwerb sind normal. Normal ist nicht, dass jedes Kind im gleichen Alter den gleichen Sprachstand hat. Normal sind Unterschiedlichkeit und Vielfalt.

Kindliches Lernen

Erwachsene machen Kindern das Sprachangebot, das sie benötigen, um Sprache erlernen zu können. Das eigentliche Lernen jedoch vollzieht das Kind in Eigenaktivität.

Die Nachahmung ist ein Lernmechanismus, der eine Rolle spielt. Manche Kinder nutzen die Nachahmung mehr als andere. Jedoch ahmen sie nach bestimmten Prinzipien nach. So ahmen sie Wörter dann nach, wenn sie sie schon verstehen, aber noch nicht aktiv benutzen. Kurz danach tauchen diese Wörter in ihrem aktiven Wortschatz auf. Ähnlich sieht es bei grammatischen Strukturen aus. Solche, die weit über ihrem Niveau liegen, ahmen sie nicht nach. Solche, die im Bereich ihrer Möglichkeiten liegen, schon. Es gibt jedoch individuelle Unterschiede bei der Vorliebe für Nachahmung. Manche Kinder sind große Nachahmer und wiederholen häufig – ganz oder in Teilen – was ein Erwachsener gerade gesagt hat. Andere Kinder haben dafür überhaupt keinen Sinn und tun es nicht. Auf die Schnelligkeit oder Qualität des Spracherwerbs hat das keinen Einfluss.

Der wichtigste Lernmechanismus ist die Verallgemeinerung auf der Basis von Analogie. Kinder sammeln ähnliche Formen im Gedächtnis und bilden daraus ein allgemeines – oder abstraktes – Muster. Das sei am Beispiel der Mehrzahlformen verdeutlicht. Wenn man die Formen Blume-n, Flasche-n, Katze-n, Geschichte-n, Wespe-n und Ente-n kennt, dann kann man auch Kiste-n und Lampe-n bilden. Das allgemeine Muster ist: Wör-

ter auf -e erhalten ein -n. Dummerweise erlaubt dieses Muster auch Formen wie Tiere-n und Kekse-n. Und diese sind – außer im Dativ – falsch. Ein anderes Mehrzahlmuster im Deutschen addiert ein -e nach Konsonanten. Das Kind kann diese Muster noch nicht immer auseinanderhalten. Es setzt konsequenterweise gelegentlich ein zusätzliches -n nach dem Auslaut -e.

Ein weiteres Mehrzahlmuster im Deutschen ist, dass Substantive, die auf einen unbetonten Vollvokal enden, ein -s erhalten, wie in Oma-s, Auto-s, Sofa-s. Wieder bei einem anderen Mehrzahlmuster gibt es gar keine Endung am Substantiv. Maskuline Wörter, die auf -er enden, haben ein solches Muster. In der Mehrzahl heißt es: die Bagger, die Teller, die Eimer. Da Kinder sich aber stark an Lautmustern orientieren, bilden sie auch die Bagger-s, Eimer-s, Tiger-s. Denn das -er am Ende eines Substantivs wird im deutschsprachigen Raum überwiegend wie ein kurzes -a gesprochen.

Derartige Fehler müssen uns nicht beunruhigen. Im Gegenteil. Sie offenbaren die Regeln, mit denen Kinder operieren und sind Ausdruck ihrer regen geistigen Aktivität. Die Fehler zeigen uns, dass die Kinder im Prozess des Aufbaus grammatischer Regeln sind. Für die Mehrzahl sind einige Regeln und die dazugehörigen Fehler in den Beispielen im Beispielkasten zusammengefasst.

Wenn Kinder eine zweite Sprache im natürlichen Kontext erwerben, passiert es auch, dass sie die Regelmäßigkeiten der einen Sprache in der anderen anwenden. Einige derartige Beispiele sind im darauffolgenden Kasten dargestellt. In den deutschen Äußerungen wenden die Kinder entweder grammatische Prinzipien oder Ausdrücke aus dem Italienischen an.

Fehler haben System

Regel:

Wörter auf -e bekommen in der Mehrzahl ein -n:
Blumen, Kerzen, Bananen

Fehler:

Laufen die Tieren alle weg.
Die Hunden sieht man nicht oft.
Alle Schafen in'n Flugzeug.
Un' die Zügen blinken auch immer.

Wörter auf unbetonten Vokal bekommen in der Mehrzahl ein -s:

Mamas, Opas, Autos, Sofas
am Ende eines Wortes gesprochen wie -a

So viele Anhängers hier dran.
Da sind die Mülleimers.
Da tu ich die kleinen Tigers rein.

Fehler haben System – auch sprachenübergreifend Kindergarten Laag, Pfatten, Leifers	
Deutsch	Italienisch
„Erster sind wir Zug gefahren nach Bozen. Wir sind in ein Haus, wo hat Matthias eine Geschichte erzählt.“	... in una casa, dove ...
„Wieviele Jahre hast du?“	Quanti anni hai?
„Das ist mein Post.“	Il mio posto.
„Ich bin mit dem Auto gegangen.“	Sono andato con la macchina.
„Ich habe nicht geschlafen, weil die Lutsch war net gespent.“	La luce non era spenta.
„Dann sie tut die Augen zu und dann hat sie Angst, warum sie ist alleine im Bett.“	... perché ...
„Cosa fate? Una Fischkanne?“	Canna da pesca.

Kinder nutzen auch die Häufigkeit, mit der sprachliche Formen vorkommen, zum Lernen. Wenn ähnliche Muster häufig sind, wird das Lernen einfach. Davon profitiert der Erwerb des grammatischen Geschlechts der Substantive, wenn Deutsch als erste Sprache von kleinen Kindern gelernt wird. Im Allgemeinen ist der Erwerb des grammatischen Geschlechts deutscher Substantive für Kinder und Erwachsene, die Deutsch als zweite Sprache sprechen, sehr schwer. Ein- bis Dreijährige deutscher Erstsprache jedoch nutzen zwei Prinzipien: einmal die Regelmäßigkeiten des Wortanlautes und Wortauslautes in Substantiven, und zum anderen die Häufigkeit, mit der immer wieder die gleichen Substantive vorkommen und sich mit Artikeln kombinieren. So sind Wörter auf -e feminin: die Blume, die Flasche, die Katze etc. Substantive mit Konsonantenkombinationen am Wortanfang und Wortende sind tendenziell maskulin: der Zwerg, der Schwamm, der Strumpf. Weil der Basiswortschatz begrenzt ist und die gleichen Wörter häufig vorkommen und weil kleine Kinder lautliche Information beim Spracherwerb nutzen, lernen sie das grammatische Geschlecht der Substantive im Deutschen schnell. Sie lernen es mit anderen Prinzipien als Kinder, die Deutsch als zweite Sprache erwerben. Häufigkeit spielt auch beim Wortschatzerwerb eine Rolle. Beim Vorlesen oder Erzählen aus Büchern kommen Wörter vor, die für das Kind neu sind und immer wieder angeboten werden. Eine solche Häufung des Wiederholens einzelner Wörter ist eine exzellente Gelegenheit zur Erweiterung des Wort-

schatzes. Da das Interesse und die Konzentration des Kindes gegeben sind, kann es aus dem mehrfachen Angebot neuer Wörter gut lernen.

Sensible Phase

Kleine Kinder lernen eine neue Sprache mit einer erstaunlichen Schnelligkeit. Sie erwerben die grundlegende Grammatik ihrer ersten Sprache zwischen eineinhalb und vier Jahren. Es ist eine erstaunliche Leistung, in zweieinhalb Jahren eine Grammatik zu meistern, einen erheblichen Wortschatz zu erwerben und eine Sprache fließend zu sprechen. Bei Erklärungen für diese erstaunliche Fähigkeit geht man davon aus, dass junge Menschen eine erhöhte Sensibilität ihres Gehirns für sprachliches Lernen haben. Diese Sensibilität ist besonders ausgeprägt bei jungen Kindern, eben in dem Alter, in dem der Spracherwerb typischerweise stattfindet. Man spricht von einer „sensiblen Phase“ für Sprache.

Eine sensible Phase ist eine Zeitspanne, in der ein junger Organismus eine erhöhte Sensibilität für das Erlernen eines Verhaltens hat und dieses schnell lernt. Neurologische Reifungsprozesse und Umweltbedingungen bestimmen die Dauer einer sensiblen Phase. Außerhalb der sensiblen Phase ist der Organismus weniger empfänglich für das Verhalten. Jedoch sind die Grenzen der sensiblen Zeitspanne oft nicht exakt bestimmbar. Bei schlechten Umweltbedingungen kann sich die Sensibilität verlängern.

Derzeit wird oft in den Ratgebern von einem „Zeitfenster“ für Sprache gesprochen. Es wird auch behauptet, dass sich das Zeitfenster für den Erwerb von Sprache abrupt schließt und eine grundlegende Grammatik bis zum Alter von zweieinhalb oder drei Jahren erworben sein muss, damit der Spracherwerb normal verläuft. Falls das nicht geschieht, so gilt das Versäumnis als nicht aufholbar. Empirische Belege für derartige Behauptungen gibt es nicht. Wohl aber solche, die dagegensprechen. Gehörlose Kinder, die ein Cochlea-Implantat (eine elektronische Mikroprothese bei Gehörlosigkeit des Innenohrs) erhalten, können einen natürlichen Grammatikerwerb haben, auch wenn dieser erst mit circa drei Jahren beginnt.

Studien zum Zweitspracherwerb bei Kindern legen nahe, dass es ein abruptes Schließen eines Zeitfensters für den Spracherwerb nicht gibt. Es ist eher so, dass die erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen allmählich nachlässt. So zeigen empirische

Ergebnisse, dass die Fähigkeit zum Zweitspracherwerb bei Kindern am besten ist, wenn dieser bis zum Alter von ungefähr vier Jahren beginnt. Zwischen fünf und sechs Jahren ist eine graduelle Abnahme der Fähigkeit zum Zweitspracherwerb beobachtbar. Das deutet nicht auf ein abruptes Ende, sondern auf ein allmähliches Nachlassen der Sensibilität für sprachliches Lernen hin. Es gilt nicht: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“. Wohl aber gilt, dass Hänschen es schneller und mühelos lernt.

Literatur

- Szagun, G.: German – Szagun. Talk Bank. 2004. <http://childes.psy.cmu.edu>
Szagun, G.: Das Wunder des Spracherwerbs: So lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim: Beltz. 2007
Szagun, G.: Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch, 3. aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz. 2010
Szagun, G., Stumper, B. & Schramm, A.S.: Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung. 2009 (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt: Pearson Assessment. <http://www.pearsonassessment.de>



Kindergarten Bozen/Roen

In Gespräche eintauchen, gemeinsam nachdenken

Doris Daurer

Kinder haben viele Fragen an die Welt, wollen hinter die Dinge schauen. Hand in Hand mit dem Spracherwerb beginnen Kinder, philosophische Fragen zu stellen, welche die Menschheit zu allen Zeiten befasst hat: Warum müssen Katzen nicht Zähne putzen? Woher weiß die Sonne, dass sie scheinen soll? Wenn die Blumen verwelkt sind, kommen sie dann auch in den Himmel?

Philosophieren mit Kindern bedeutet, Fragen aus ihrer Lebenswelt als Anlass zum gemeinsamen dialogischen Denken zu nehmen: Gemeinsam mit den Mädchen und Jungen das Alltägliche in den Blick nehmen, das Erlebte hinterfragen, erfassen und tiefer kennenlernen. Wird die Auseinandersetzung mit diesen Fragen unterstützt und nicht durch fertige Antworten erstickt, so wird der identitätsstiftende, persönlichkeitsbildende Kern im Kind genährt und sinnerfülltes Leben ermöglicht.

Entscheidend beim Philosophieren mit den Kindern ist die innere Haltung der pädagogischen Fachkraft, die eine philosophische sein muss. Andernfalls reduziert sich das Philosophieren auf die Anwendung der Methode sowie auf das Denkwerkzeug, und das Selbst des Kindes wird beeengt. Welches Bild sich Kinder und Erwachsene von der Welt machen, beeinflusst wesentlich ihr Denken und Handeln. Nachhaltigkeit in der Handlungskompetenz verlangt nach Reflexivität. Philosophieren versteht sich als Nachhaltigkeit im Denken und zielt auf die Stärkung der Persönlichkeit sowie auf demokratisches Handeln.

Dass Kinder und pädagogische Fachkräfte gemeinsam Wissen konstruieren und die Frage nach dem Sinn beantworten, ist als pädagogisch-didaktischer Ansatz in den Rahmenrichtlinien verankert. In Interaktion, im sozialen Dialog und im co-konstruktiven Prozess ereignet sich Bildung als Sinnkonstruktion. Kinder müssen Erwachsene um sich haben, die ihnen bei ihrem Bemühen zuhören und mit ihnen interagieren.

Beim Philosophieren handelt es sich um eine dynamisch wechselseitige Tätigkeit, die für die Entwicklung des eigenen Selbst von außerordentlicher Bedeutung ist. Es geht darum, eigene Ideen zu entwickeln und auszudrücken, diese Thesen mit anderen auszutauschen und zu diskutieren. Im Vordergrund steht die soziale Interaktion als Schlüssel zur Wissens- und Sinnkonstruktion.

Das Selber Denken ist für die Entfaltung und Entwicklung des Weltbildes des Kindes und seiner authentischen Persönlichkeit entscheidend. Deshalb ist es unabdingbar, dass sich eine jede pädagogische Fachkraft stets reflektiert. Nur so ist Offenheit im Prozess der Fragens und Hinterfragens, des Miteinander-Forschens und -Entdeckens gewährleistet.

Innenraum – Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst

Die reflexive Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkraft mit ihrer Beziehungsfähigkeit und ihrer Arbeitshaltung, ihrem Wertebewusstsein und Weltbild setzt einen aufrichtigen, verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst voraus und bildet den konstruktiven Nährboden für die Interaktion. Daher gilt der Selbstreflexion höchste Aufmerksamkeit. Empathie, Identität und Selbstkompetenz haben darin ihre Wurzeln und den Ursprung ihrer Kraft.

Philosophieren mit Kindern verlangt, sich selbst zu erkennen, seine eigenen Grundüberzeugungen benennen zu können. Es verlangt eine Selbstprüfung der Gedanken zu einem bestimmten Thema. Auf diese Weise gelingt es, die Augen und Ohren für das offener zu halten, was Mädchen und Jungen meinen und sagen.

Außenraum – Du

Neben den Räumlichkeiten, wie beispielsweise der vorbereiteten Umgebung, wird der Außenraum wesentlich durch die Persönlichkeit der Beteiligten geprägt: dem Du, dem die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte begegnen. Dieses Du sind neben den Kindern, den Kolleginnen, der Leiterin, dem Küchen- und Reinigungspersonal auch Eltern sowie alle Personen, die Einfluss auf den Alltag im Kindergarten nehmen.

Mit großem Feingespür nähert sich die pädagogische Fachkraft den Philosophien der Anderen. Es braucht Raum, Zeit, Respekt, Offenheit, Kraft und Wertschätzung, um im Du erkennen zu können. Insbesondere in der Interaktion mit den Kindern ist dabei hohe Achtsamkeit und Sensibilität erforderlich, sodass im Blick auf die Erweiterung der Sachkompetenz wie beispielsweise grammatikalisch richtiger Satzbau, korrekter Umgang mit Materialien, Einhaltung erforderlicher Grenzen usw. das Erkennen von philosophischem Potenzial nicht verloren- oder untergeht, zu kurz kommt oder gar durch eine richtige Antwort erstickt wird. Achtsamkeit und Sensibilität unterstützen das Wahrnehmen und Aufgreifen des philosophischen Potenzials der Kinder, welches sich in vielen Alltagssituationen lebendig und authentisch anbietet.

Weil das Kindergartenkind gemäß seiner Entwicklung das eigene Ich, seine Identität und Authentizität sowie sein Weltbild und Werteverständnis erst herausbildet, ist es besonders sensibel und verletzlich. Auch die Missachtung oder Geringschätzung des philosophischen Potenzials des Kindes, etwa zugunsten der Erweiterung der Sachkompetenz, ist als Gefährdung einer persönlichkeitsfördernden Entwicklung zu betrachten.

Wissen genügt meist nicht, um etwas zu verstehen. Es braucht

daher pädagogische Konzepte, welche den kindlichen Verarbeitungs- und Aneignungsprozessen gerecht werden. Wer ausschließlich in einer Welt der Antworten lebt, kommuniziert nicht mit Kindern, die in der Welt der Fragen zu Hause sind. Philosophieren mit Kindern als pädagogische Grundhaltung verlangt danach, an der eigenen Fragekompetenz zu arbeiten.

Zwischenraum – Dialogisch-Philosophisches als Interaktionsmöglichkeit

Philosophieren ist das gemeinsame Erwägen von Gründen. Dies geschieht überwiegend im Gespräch. So entwickelt sich neben einer philosophischen Denkbewegung gleichzeitig eine Gesprächskultur: erklären, zuhören, spekulieren, deuten, Thesen erstellen ... Die unterschiedlichen Persönlichkeiten werden

im wechselseitigen wahrgenommenen Sein respektiert, ergänzen und bereichern einander in ihrer Vielfalt. Jungen und Mädchen brauchen Zeit für ihre Erfahrungen sowie Ermutigung und Unterstützung dabei, ihre Welt zu deuten. Das Philosophieren unterstützt und begleitet diesen Weg, in dem sich die Kinder auch sprachliche und kognitive Kompetenzen in reflexiver Weise aneignen und diese ausbauen.

Die konkrete und immer wieder aufs Neue zu führende philosophische Auseinandersetzung bewirkt, dass das Nebeneinander zu einem Miteinander wird. Philosophieren ist eine Tätigkeit, wie Wittgenstein formuliert hat, sie ist den Kindern angeboren und außerordentlich gewinnbringend für die Sinnfindung, Persönlichkeitsentfaltung und Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe.



Kindergarten Bruneck/Bruder Willram

Mädchen und Jungen philosophieren

Karolin Zuegg

Welche Kompetenzen erweitern Kinder beim Philosophieren?

- Philosophieren setzt an der Neugierde und dem Wissensdurst der Kinder an. Es unterstützt sie im Prozess des Entdeckens sowie selbstständigen und kritischen Denkens.
- Die Mädchen und Jungen werden sich ihrer eigenen Fragen und Probleme bewusst.
- Sie werden beim Philosophieren dazu motiviert, Ansichten, Meinungen, Aussagen ... zu hinterfragen und gemeinsam nach Lösungen und Antworten zu suchen.
- Die Kinder stärken ihre Ausdrucksfähigkeit, indem sie ihre Gedanken und Meinungen in der Gruppe äußern.
- Sie üben sich in respektvollem Verhalten und öffnen sich.
- Die Jungen und Mädchen erlangen dabei ein Demokratieverständnis.
- Sie steigern ihr Selbstwertgefühl, denn es wird ihnen bewusst, dass ihre Gedanken wertvoll und einzigartig sind.
- Philosophieren bereitet den Mädchen und Jungen Freude und Lust.

Wie werden Kinder zum Philosophieren angeregt?

Die Zugangsweise zum Philosophieren ist unterschiedlich:

- Bilder setzen Impulse und führen unmittelbar in eine Fragestellung oder werden selbst zum Gegenstand des Nachdenkens.
- Rätsel stoßen an, Dinge neu zu betrachten.
- Gedankenexperimente mit der Ausgangsfrage: „Was wäre, wenn ...?“ dienen dazu, mögliche Folgen einer Behauptung, einer Regel oder einer Handlung zu bedenken.
- Texte, Märchen, Fabeln, Bilderbücher und Geschichten regen Kinder dazu an, sich mit einer philosophischen Fragestellung auseinanderzusetzen und Geschichten selbst weiterzudenken.

Wie unterstützt die pädagogische Fachkraft Kinder beim Philosophieren?

- Sie nimmt die Fragen der Jungen und Mädchen auf und bietet einen Rahmen für philosophische Gespräche.
- Sie ermutigt Kinder, selbst ihre Fragen darzustellen, indem sie ihre Fragen sammelt und in den Raum stellt.
- Sie vereinbart gemeinsam mit den Kindern Gesprächsregeln und hält diese visuell fest.
- Sie beachtet individuelle Unterschiede der Mädchen und Jungen und sieht die Gesprächsrunde als Lernfeld der Kinder in Bezug auf Offenheit, Verständnis und Akzeptanz gegenüber anderen.
- Sie klärt mit den Kindern Wörter und Begriffe.
- Sie lässt den Mädchen und Jungen Zeit zum Beschreiben und Darstellen.

- Sie sagt offen, wenn sie etwas nicht weiß.
- Sie bleibt beharrlich bei der gestellten Frage und beleuchtet sie mit den Kindern von allen Seiten.
- Sie hört aktiv zu, spiegelt Aussagen der Kinder, indem sie klärend wiederholt und Rückfragen stellt (Habe ich richtig verstanden, dass ...?).
- Sie sieht selbstverständliche Tatsachen nochmals mit neuen Augen und hinterfragt diese kritisch.
- Sie gliedert komplexe Fragen in Teilfragen.
- Sie wird selbst zur fragenden Forscherin und nimmt eine dialogische und erkundende Haltung ein.

Regeln der Philosophiestunde:

- Wir sitzen im Stuhlkreis.
- Wir halten die Hand auf.
- Wir sprechen nicht durcheinander.
- Wir sind leise, wenn andere sprechen.
- Wir hören den anderen zu.
- Alles ist richtig.
- Nichts ist falsch.

Hilfsgegenstände, die sich gut zum Philosophieren eignen:

- Kronen und Kränze – Efeukränze, Lorbeerkränze ...
- Sprechball – Massageball, Sprechstein ...
- Instrument zum Beginnen und Beenden des Gesprächskreises – Kalimba, Rassel, Gong, Triangel ...
- Sanduhr – wir philosophieren so lange, bis der Sand durchgelaufen ist.



Kindergarten Bruneck/Bruder Willram

Weitere Hilfsmittel:

- Gemälde von Philosophen der Antike
- Verschiedene Bilderbücher
- Philosophierbuch mit den gesammelten Fragen der Kinder
- Finger- oder Handpuppen

Zum Dokumentieren bieten sich an:

- Ein Aufnahmegerät
- Papier und Stifte
- Fotoapparat
- Philosophierbuch

Phil & Sophie

Die zwei Fingerpuppen erklären den Kindern, was Philosophen und Philosophinnen sind und was sie machen. Phil und Sophie freuen sich immer ganz besonders über die Wörter „warum“ und „weil“. Die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens Oberplanitzing möchten Mädchen und Jungen dazu ermutigen, Fragen zu stellen und ihre eigenen Antworten zu suchen, die sie dann den anderen mitteilen.



Phil & Sophie – Anregung aus dem Kindergarten Oberplanitzing

DENK-WERK-ZEUGE

Begriffe klären

- Was bedeutet das? – Eingrenzen

Beschreiben

- Zeit zum Beschreiben für sich selbst und für die Kinder lassen
- Wie schaut ... aus?
- Womit kannst du das vergleichen?
- Beschreib mir das doch genauer!

Erklären

- W-Fragen stellen (wie, wo, was, warum)
- Was ist? Wie ist? Erkläre noch einmal! Mach ein Beispiel!

- Was ist das Gegenteil?
- Was meinst du mit ...?

Hinterfragen

- Ist das immer so?
- Könnte es auch anders sein?
- Sehen das alle so?
- Wenn ein Marsmännchen kommen würde, das davon keine Ahnung hat, wie würdest du ihm das erklären?
- Bezug auf den Einstieg nehmen.

Begründen

- Warum ist das so?
(Warum-Fragen sind keine philosophischen Fragen, weil sie immer eine Behauptung innehaben. Im Gespräch jedoch gehen Warum-Fragen in die Tiefe)

Differenzieren

- Geht es alle an? Geht es nur mich an? Unterscheiden lernen
- Denken alle so?
- Wie sehen, fühlen, denken die anderen?

Spiegeln

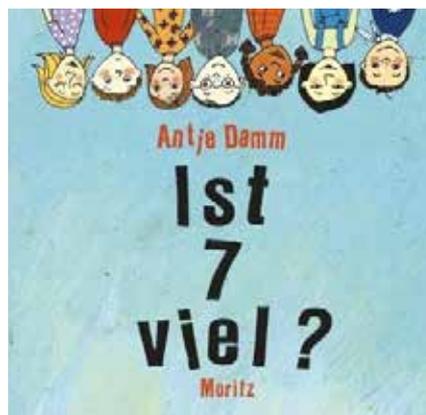
- Habe ich richtig verstanden, dass ...?

Zusammenfassen

- Gibt es etwas, worauf wir uns alle einigen können?

Ergänzung aus dem Kindergarten Bruneck/Bruder Willram

Ich ließ mich gemeinsam mit den Kindern auf diese neue Erfahrung des Philosophierens ein. Dabei unterstützte uns das Buch von Antje Damm „Ist 7 viel?“, aus dem wir Fragen entnahmen.



Philosophiestündchen

Veronika Sölva

Reflexion zum Philosophieren mit den Kindern:

- Die Kinder waren interessiert daran, sich mitzuteilen, ihre Gedanken zu erklären und Antworten auf die jeweiligen Fragen zu finden.
- Die Aussagen und Gedankengänge der Mädchen und Jungen bereicherten mich.
- Die Kinder hielten die Gesprächsregeln ein und genossen die wertschätzende Haltung und den gegenseitigen Respekt, mit denen wir uns in unserem Gesprächskreis begegneten.
- Wir haben die Regeln visualisiert und die Jungen und Mädchen erinnerten einander daran, die Hand aufzuhalten, die Meinungen ihrer Gesprächspartner zu akzeptieren und diese nicht zu unterbrechen.
- Das Transkribieren der Aussagen der Kinder war zeitaufwendig. Es lohnte sich aber, denn so konnten die Kinder mit ihren Eltern die Gespräche in den Portfoliomappen nachlesen und den Prozess des Gesprächs nachvollziehen.
- Die Rückmeldungen der Eltern waren positiv. Viele hatten sich nicht erwartet, dass das Philosophieren den Kindern gefallen würde, andere meinten, es sei für die Kinder zu schwierig. Sie waren erstaunt über die Gedanken der Kinder.
- Als wir das Angebot des Philosophierens beendeten, waren die Kinder darüber enttäuscht, da sie das ganze Buch von Antje Damm besprechen wollten. Ich stellte den Mädchen und Jungen das Buch weiterhin zur Verfügung und bemerkte, dass ein paar Tage später einige Kinder, die an den Philosophierunden teilgenommen hatten, sich selbstständig im Kreis einfanden. In einer ruhigen Ecke sahen sie sich das Buch an und unterhielten sich angeregt darüber. Bis zum Ende des Kindergartenjahres fanden immer wieder solche Gespräche statt.
- Für das Philosophieren ist eine philosophische Grundhaltung erforderlich. Diese Haltung sollte von den pädagogischen Fachkräften nicht nur in den Philosophiestunden, sondern auch im Alltag gelebt werden.
- Philosophische Gespräche wirken gleichzeitig sprachfördernd. Die Kinder lernen über Themen zu sprechen, zu denen sie meistens ihre Gedanken noch nicht artikuliert hatten. Sie hatten die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern, zuzuhören, zu reflektieren und ihnen wichtig gewordene Aussagen gemeinsam mit mir aufzuschreiben.

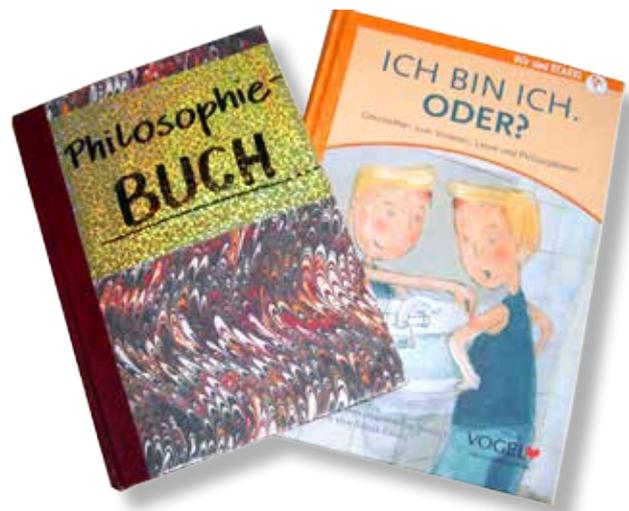
Literatur

Jaeger, Marlene (19. – 21. August 2009): Philosophieren mit Kindern. Unterlagen des Seminars im Lehrgang „Entwicklung der Sprache und der Kommunikation“. Nals, Bildungshaus Lichtenburg

Einmal in der Woche treffen sich neun bis zehn Kinder (alle Vier- bis Sechsjährigen) am Nachmittag mit mir auf unserem Versammlungsteppich zum sogenannten Philosophiestündchen. Jedes Mal steht eine andere Frage im Raum, für die wir uns ungefähr 20 bis 25 Minuten Zeit nehmen.

Bisher haben wir uns mit folgenden Fragen auseinandergesetzt und nach Antworten gesucht:

- Wo gehen die Jahreszeiten hin, wenn sie nicht mehr da sind?
- Wo sind die Menschen, wenn sie gestorben sind?
- Was können wir tun, um glücklich zu sein?
- Hab ich eine Oma, wenn sie schon gestorben ist?



Mit diesem Angebot fördern wir die sprachlichen Kompetenzen und es fließen auch soziale und emotionale Aspekte ein. Es ist mir ein Ziel, alle Kinder so gut wie möglich zu beteiligen, in ihnen die Lust am Sich-Austauschen und Philosophieren zu wecken und zu stärken. Für die Gruppe soll spürbar sein, wie wichtig die Gemeinschaft ist; alleine philosophieren ist nicht so spannend.

Hab ich eine Oma, wenn sie schon gestorben ist?

Georg: „Jo, wenn sie in Himmel oben isch.“

Chantal: „Ober man sieht sie nimmer.“

Sofia: „Sie isch in Himmel oben, ober i hon jo no a ondere. I hon fünf und oane isch schon in Himmel.“

David: „Mein Opa isch a schon gstorben, dor sell isch a in Himmel. Woasch in sell hon i gor nia gsegn. Er hot net guat aufgepasst und hot an Unfoll gmocht.“

Jonathan: „Dass mein toter Opa ollm bei mir isch. Den sieht man net, ober man spürt's.“

Einige Jungen und Mädchen hören gespannt hin.

Lorenz: „Man spürt ober a, wenn dor liebe Gott orschaug.“
Robert: „I woäß lai, wenn dor liebe Gott orschaug, donn kann er die Leit sehn.“
David: „Vielleicht passt dor liebe Gott auf mein Opa auf.“
Greta: „Mein Hund ist in Himmel und ich sprech immer mit mein Hund in Himmel.“
Chantal: „Verschiedene Sochn.“
David: „Na, ober dor Hund isch a ondere Sproch. Meine Oma isch net oben in Himmel, die sell isch auf dor Erde, weil zem siech i sie auf'n Grob.“
Georg: „Vroni, woasch wos, in Eggental oben zem wohnt meine Oma und mein Opa. Und zem isch a Foto drauf, wo meine Uroma gstorbn isch.“

Erneut werfe ich die Frage auf, ob wir tote Menschen spüren können.

Georg: „Jo, ober i kann meine Uroma lai oben in Eggental gspüren. Weil zem wor i ersch no a kloans Baby, wenn sie gstorben isch.“
Chantal: „Ober i kann mir nichts denken, wenn ba mir neamand gstorbn isch. Weil i wor no a Baby, wenn olle gstorbn sein, ober i hon no zwoa Omas und zwoa Opas. Zwoa in dor Slowakei und zwoa do in Eppan.“
Jonathan: „Mein Opa isch gstorbn, wenn i in Bauch wor von dor Mami. I hon ober a Bild bei dor Oma draußn in Brixen.“
Greta: „Ich habe auch alle Oma und alle Opa.“
Lorenz: „Mein Opa isch gstorbn. Dor sell sich in Aldein oben, a wo die Oma isch. Zem miaßn mir a bissl steahn bleiben und zem isch a Kirch und zem isch a a Friedhof.“
David: „I woäß a net wia meine Oma gstorbn isch, i hon sie a nia getroffen. Sie wor schon ollm toat.“
Sofia: „Zwoa Omas sein gstorbn, bol i no net auf dor Welt wor. Ober i hon no vier.“
Jonathan: „Und i hon zwoa Omas und oan Opa.“
Lorenz: „I hon no a Glück. Wenn oan Opa schon gstorbn isch und oane Oma, nor hon i no a Oma, die sell isch dahoam. Meine Mami hot gsgog, sie kennen wieder von neuen wochsen.“
Greta: „I hat ein Oma und ein Opa, ein Oma und ein Opa und noch ein Oma und ein Opa.“
Georg: „I hon ollm lai oan Oma ghob und oan Opa.“
David: „Die Mama hot a Computer und wenn sie net do isch, zem schreib i in dor Oma ollm a Briaf, wia's ihr geiht.“
Chantal: „Meine Hund sein a schon gstorbn. Jetzt hon i lai mehr oan.“

Es folgt ein angeregter Austausch unter den Kindern über verstorbene Tiere, und unser Philosophiestündchen klingt aus.

Rückblickende Gedanken:

- Ich staunte in diesen Gesprächen immer wieder über die Tiefgründigkeit der Gedanken mancher Mädchen und Jungen und über ihre sprachliche Gewandtheit. Ein Kind hielt sich eher im Hintergrund und beschränkte sich auf das Zuhören, wollte aber immer dabei sein.
- Der äußere Rahmen war jedes Mal derselbe und wirkte auf die Kinder: vorbereitete Sitzkissen, Efeukronen, Buch und Aufnahmegerät gehörten dazu. Bisher verzichtete ich bewusst auf Anschauungsmaterial.
- Ich notierte insgesamt dreimal eine Frage der Kinder in unserem Philosophiebuch. Bei den anderen Philosophiestündchen las ich den Kindern je eine Geschichte aus dem Buch „Ich bin ich – oder?“ vor und wir setzten uns mit einer dazu passenden Frage auseinander.
- Von einigen Familien erhielt ich positive Rückmeldungen und ich beobachtete immer wieder, wie Eltern in der Garderobe lasen und sich untereinander austauschten. Auch wollten manchmal die Kinder, dass ihnen ihre Mutter oder ihr Vater ihre dokumentierten Aussagen vorlasen.

Stark sein

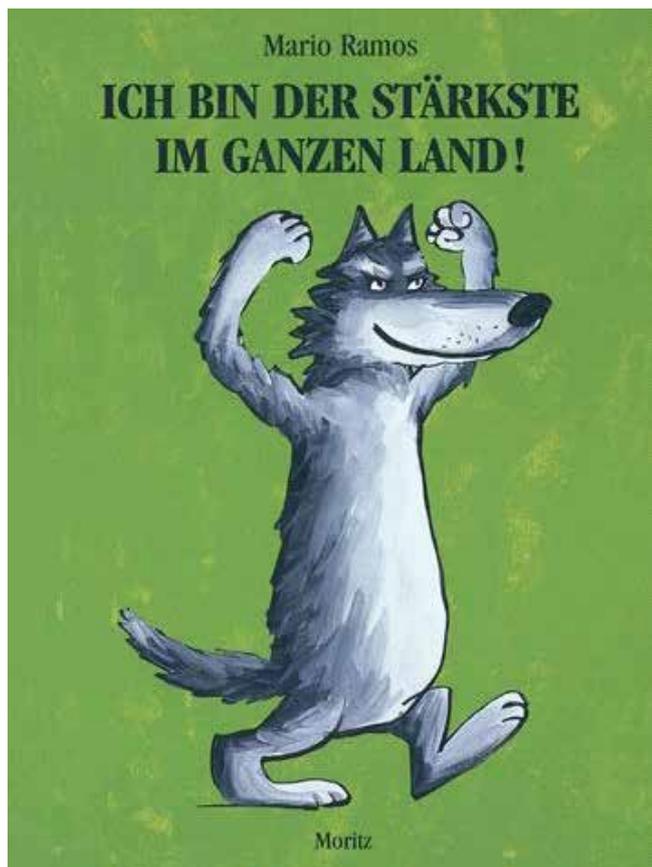
Margarethe Gunsch

Welche Kompetenzen werden gestärkt?

- Dimensionen von Groß und Klein erfahren und Unterschiede erkennen
- Sich eigene Gedanken machen und diese in Worte ausdrücken
- Respektvoll mit den Meinungen der anderen Kinder umgehen

Didaktische Überlegungen

- Vom Bilderbuch „Ich bin der Stärkste im ganzen Land“ ausgehen
- Die große Drachemutter gestalterisch darstellen
- Übers Starksein in der Kleingruppe philosophieren



Der große böse Wolf läuft durch den Wald mit dem Wunsch, sich bestätigen zu lassen, dass er der Größte, der Stärkste, der Wildeste ist. Alle, aber auch alle, wie das kleine Häschen, das Rotkäppchen, die drei kleinen Schweinchen sowie die sieben Zwerge, pflichten ihm bei. Nur ein Quabbelwabbel, der ihm über den Weg läuft, antwortet, dass seine Mama die Stärkste sei. Dass der Wolf dies nicht akzeptieren mag, liegt auf der Hand.

Warum will der Wolf so oft hören, dass er der Stärkste ist?
 Franziska: „Weil er will, dass sie alle vor ihm Angst haben.“
 Simon: „Weil er gern der Stärkste ist.“

Warum denkt der Wolf, dass er der Schrecklichste, Größte und Stärkste des Waldes ist?
 Laura: „Er hat gemeint, dass es so eine große Mama nicht gibt.“
 Lian: „Er dachte, dass die Dinos ausgestorben sind.“

Was würdet ihr sagen, wenn euch der Wolf begegnet und euch fragt, wer der Stärkste im ganzen Land ist?
 Die pädagogische Fachkraft schlüpft in die Rolle des Wolfes (Handpuppe) und spricht jedes Kind einzeln an. Sie fragt nach: ...

Laura, wer ist für dich der Stärkste im ganzen Land?
 Laura: „Du sicher nicht. Das ist meine Mama; und die Dinos; und die Superhelden, die im Fernseher sind.“
 Warum?
 Laura: „Weil die Mama den Josef – ganz alleine – auf den Berg, auf den Spitz rauf getragen hat.“

Franziska, wer ist für dich der Stärkste im ganzen Land?
 Franziska: „Du denkst immer nur an dich, das ist gemein. Du glaubst, nur du bist stark. Das ist es aber nicht, weil stark sind alle, nicht nur du. Wenn du meinen Tati siehst, der wird dich in die Luft werfen und dann landest du auf dem Bauch. Weil mein Tati ist der Stärkste und er ist der Superheld.“
 Warum?
 Franziska: „Weil der Tati ganz stark ist und ich möchte, dass er der Superheld ist.“

Miriam, wer ist für dich der Stärkste im ganzen Land?
 Miriam: „Das ist der Tobias, mein Bruder.“
 Warum?
 Miriam: „Weil er ganz starke Muskeln hat und mich tragen kann.“

Sarah, wer ist für dich der Stärkste im ganzen Land?
 Sarah: „Das ist mein Papi.“
 Warum?
 Laura: „Weil er mich ganz alleine aufs Hochbett von der Melanie hinaufgehbt hat und dabei hat er nicht einmal beide Hände gebraucht.“

Lian, wer ist für dich der Stärkste im ganzen Land?

Lian: „Mein Papi.“

Warum?

Lian: „Weil er mit einer ganz kleinen Axt einen ganz dicken Buchenstamm abhacken kann.“

Simon, wer ist für dich der Stärkste im ganzen Land?

Samuel: „Mein Opa.“

Warum?

Simon: „Weil ich bei ihm bergsteigen kann. Ich kraxle hinauf bis auf seine Schultern. Und dann bin ich so hoch, dass ich zum Oberboden gelangen kann. Mein Opa ist nur so stark und groß, weil er viel Gemüse und Fleisch essen tut. Sogar vier Giggerlen kann er auf einmal essen.“

Was ist eigentlich stark?

Lian: „Stark wie Eisen.“

Warum?

Lian: „Weil's Metall ist und das ist hart.“

Laura: „Stark sind Muckis, das sind Muskeln, volle große Muskeln. Da muss man volle trainieren, damit man die groß kriegt: laufen, Rad fahren, schwimmen und Liegestützen machen.“

Franziska: „Ja, und Eisen ist auch ganz schwer zu tragen. Wenn man Muskeln kriegen möchte, muss man viele Eisen auf so eine Stange hinauftun und mit denen trainieren. Das heißt, mit den Armen in die Luft heben. Das ist stark.“

Sarah: „Stark ist die Pippi Langstrumpf.“

Warum?

Sarah: „Weil die Pippi kann mit einer Hand ihr Pferd hochhalten. Stark ist, wenn man ganz schwere Sachen tragen kann.“

Carmen: „Die behinderten Menschen sind aber nicht stark.“

Warum?

Franziska: „Weil sie nicht gehen und nichts tragen können.“
Vielleicht können sie aber etwas anderes gut.

Franziska denkt nach.

Franziska: „Jetzt weiß ich es. Bei den Augen sind sie stark, weil sie ganz gut sehen können.“

Sarah: „Oder sie können gut lachen.“

Ist das stark?

Sarah: „Ja, weil sie das gut können.“

Heißt das, dass stark sein nicht nur mit Muskeln zu tun hat, oder wenn man etwas Schweres tragen kann, sondern stark ist man auch, wenn man etwas gut kann. Stimmt das?

Alle: „Ja.“

Worin seid ihr stark?

Simon: „Ich bin beim Laufen, Hüpfen und Tribblen stark.“

Warum?

Simon: „Weil ich das gerne tue.“

Miriam: „Ich bin beim Radfahren gut, weil ich ein großes habe.“

Lian: „Beim Trampolin hüpfen, weil ich das gut kann und ganz hoch hüpfen.“

Sarah: „Beim Schaukeln, weil ich so hoch schaukeln kann, dass ich fast runterfalle und fast eine Rolle mache.“

Laura: „Fußball, weil ich ganz gut im Tor bin. Ich habe sogar einmal den Ball vom Samuel und Rahman gehalten und das ist volle schwer.“

Franziska: „Beim Calcettospielen, Radfahren, beim Laufen, beim Bäume kraxeln, beim Schwimmen, weil ich das gelernt habe.“

Franziska: „Stark sind alle.“

Verstehe ich das richtig? Stark sein kann jede und jeder?

Alle: „Ja.“

Warum?

Alle: „Weil jeder etwas kann.“

Eine sprachanregende Lernumgebung schaffen

Sabine Runggaldier

Die Räumlichkeiten im Kindergarten regen Mädchen und Jungen zum Sprechen und Erzählen an. Die vorbereitete Lernumgebung mit vielfältigen Materialien bietet Sprechansätze, die die Kinder in ihrer Sprachentwicklung unterstützen. Neben Schriftbildern zur Visualisierung des Aufbewahrungsortes der Materialien sowie Schrift und Symbolen in den Schreibwerkstätten gibt es weitere Möglichkeiten über Raumgestaltung Sprachansätze zu bieten.

In meiner Tätigkeit als Projektbegleiterin konnte ich einige Beispiele für eine sprachanregende Lernumgebung aus den Kindergärten der Gemeinde Bozen sammeln.



Visualisieren von Zeitabläufen



Visualisieren des Wochenplans



Visualisieren von Handlungsabläufen (Tische decken, Hände waschen, Anziehen ...).



Sichtbarmachen von Wünschen und Bedürfnissen der Kinder

Mit Wimmelbildern die Sprache fördern

Christa Nössing

Wimmelbücher bieten den Mädchen und Jungen mit ihrem bildhaften Detailreichtum unendlich viele Gesprächsanlässe und entzünden die Lust am eigenen Erzählen. Eine Idee war, auch den Waschraum für das sprachliche Lernen zu nutzen. Dazu haben wir verschiedene Bilder aus den Posterkalendern von Ali Mitgutsch im Waschraum angebracht.

Das Wimmelbild zieht Kinder unmittelbar ins Bildgeschehen. Eine Vorleserin brauchen die Bilderwelten nicht, sie kommen ohne Text aus, denn es sind Bilder, die sich selbst erzählen. Für unseren Waschraum haben wir Sachthemen wie Sommererlebnisse im Schwimmbad, Tiere im Zoo, Leben auf dem Bauernhof, die Baustelle und das Leben im Hochhaus gewählt. Diese charakteristischen Lebensräume sind den kindlichen Betrachtern größtenteils bekannt und sie haben großes Interesse daran. Unterschiedliche Szenen zeigen typische, einfach überschaubare und deutliche Situationen und Ereignisse. Da wird geärgert, gestritten, gelacht, geliebt und gearbeitet. An jeder Ecke passiert ein harmloser Streich, oder etwas, das man eigentlich gar nicht darf und das gerade deswegen einen Riesenspaß macht. Lebenslust, augenzwinkernder Humor, Einfallsreichtum und der Blick auf die Alltagswelt finden sich in den Wimmelbildern von Ali Mitgutsch wieder.

Wimmelbilder machen die Welt für Kinder lesbar. Das gemeinsame Betrachten fordert die Mädchen und Jungen dazu heraus, ihre sprachlichen und erzählerischen Fähigkeiten zu erweitern.

Benennen und Beschreiben

Kinder festigen und erweitern ihren Wortschatz, wenn sie das, was sie sehen, benennen.

Sie lernen beim gemeinsamen Betrachten das zu verstehen und zu versprachlichen, was sie sehen.

In einem nächsten Schritt beschreiben die Jungen und Mädchen die einzelnen Objekte in ihrer Besonderheit. Dabei machen Suchspiele am meisten Spaß. Im Waschraum konnten wir diese Suchspiele vermehrt beobachten.

Wenn die Kinder die dargestellten Alltagsszenen gemeinsam betrachten, werden sie dazu angeregt, über unterschiedliche Wahrnehmungen des Dargestellten und mögliche Interpretationen der Zusammenhänge zu sprechen.

Beim Betrachten verknüpfen die Kinder das Gesehene mit den eigenen Erlebnissen und Erfahrungen und denken sich aus, wie es weitergehen könnte.

Wimmelbilder unterstützen die Kinder dabei, sich die Welt anzueignen, bieten ihnen Gesprächsanlässe und entzünden ihre Lust am eigenen Erzählen.



Einige Kinder bevorzugen bestimmte WC, weil dort ihre Lieblingsbilder hängen.

Sprachliches Lernen, eine lustvolle Kooperationsleistung

Claudia Pichler

Der Erwerb sprachlicher Kompetenz vollzieht sich in Interaktion zwischen dem Kind und seiner Familie, seinen Freunden und Freundinnen und den pädagogischen Fachkräften im Kindergarten. Für die Förderung seiner Sprach- und Denkfähigkeit ist neben hirnpfysiologischen Bedingungen vor allem eine vertrauensvolle, konstante und empathische Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson die Basis. Nur in einer Atmosphäre der Wertschätzung, mit einem aufrichtigen Interesse für das Kind und seine Ausdrucksweisen, mit einer persönlichen, sensiblen Teilnahme an seinen Gedanken, Gefühlen und Bemühungen kann sprachliches Lernen gelingen. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur erlebt und erlernt werden.

Sprache baut sich dann auf, wenn Kinder einer Sprachsituation persönliche Bedeutung beimessen, dem Sprech Anlass ein individuell vorhandenes Interesse zuweisen und in dem Sprachgegenstand einen Sinn für eine Lernauseinandersetzung mit sich selbst erkennen können. Es muss sich für das Kind lohnen, zuzuhören und zu sprechen.

Sprachliche Bildung ist fester Bestandteil der gesamten pädagogischen Tätigkeit im Tagesablauf. Auf lustvolle, entdeckende und dialogische Weise im Sinne einer lernmethodisch begründeten Didaktik mit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis und dem Prinzip der Co-Konstruktion werden die sprachlichen Kompetenzen aller Mädchen und Jungen gestärkt.

Dazu ein Beispiel aus dem Kindergarten Meran/Stadt:

„Sprachliche Bildung stellt ein durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag dar, wird vom gesamten Kindergarten-Team getragen und in allen Bildungsfeldern miteinbezogen.“ (aus den Leitsätzen des Kindergartensprengels Meran zur sprachlichen Bildung)

Der vierjährige Lee ist mit seiner Familie von China nach Meran gezogen und besucht dort den Kindergarten, wo er zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Berührung kommt. Da er sich in der deutschen Sprache nicht ausdrücken kann, hat der Junge Schwierigkeiten mit den anderen Kindern in Kontakt zu treten. Das führt dazu, dass er meist alleine spielt.

Die pädagogischen Fachkräfte machen es sich zur Aufgabe, eine zwischenmenschliche Atmosphäre zwischen Lee und ihnen herzustellen, in der Vertrauen, Beziehung und das Gefühl des bedingungslosen Angenommenseins wachsen können. Sie gestalten Bildungsorte und Lernräume, in welchen sich die Themen und Interessen von Lee widerspiegeln.

Sie beobachten Lee öfters in der Sandkiste beim Kuchenbacken.



Lee hat Freude beim Kuchenmachen.

Lee schöpft Sand in den Eimer, klopft darauf und zieht den Eimer weg. Gelingt der Kuchen, freut er sich, klatscht, lacht und verziert ihn mit Steinen und kleinen Ästen. Dasselbe Spiel wiederholt sich im Gruppenraum in der Sandwanne. Das Sandkuchenbacken mit anschließendem Verzehr (im Spiel) wird zu einem Ritual. Lee beginnt den Kontakt zu den anderen Kindern und zu den pädagogischen Fachkräften zu suchen, indem er sie täglich zum Kuchenessen einlädt. Dies nutzen die pädagogischen Fachkräfte, um mit Lee sprachlich enger in Kontakt zu treten. Das Kleinteam entscheidet, mit Lee einen richtigen Schokoladekuchen zu backen.



Das Rezept wird gemeinsam mit den Kindern mit Bildern veranschaulicht.



Lee hat Freude daran, die Zutaten zu verrühren.



Und wie schmeckt der Teig?

Welche Zutaten brauchen wir? Welche Menge der Zutaten kommt in den Kuchenteig? Wie werden die Zutaten vermischt? Wie lässt sich ein Backpulverbriefchen öffnen? Wie sieht der Teig aus? Warum ist er so braun?

Als der Kuchen fertig ist, ruft Lee: „SCHOKOLADEKUCHEN!“

Reflexion der pädagogischen Fachkräfte:

Erst als Lee Vertrauen zu uns pädagogischen Fachkräften gewonnen hat und wir mit ihm eine Bindung aufgebaut hatten, begann er, Kontakt auf nonverbaler Ebene aufzunehmen, indem er uns die Hand gab und sich den anderen Kindern im Spiel näherte. Uns war es wichtig, ihn in seinem Tun zu bestätigen und ihm durch Gestik, Mimik und Sprache Wertschätzung und Anerkennung entgegenzubringen. Im Beobachten erkannten wir seine Interessen und Stärken. Am Anfang stand der soziale, nicht so sehr der sprachliche Aspekt im Vordergrund. Durch das Kuchenbacken erlebte sich Lee als Teil der Gruppe. Im gemeinsamen Tun knüpfte er erste Kontakte zu den anderen Kindern und teilte mit ihnen ein Erlebnis. Er hatte beim Backen und Verteilen des Kuchens ein Erfolgserlebnis und



Alle Kinder dürfen ein Stück vom selbst gebackenen Kuchen probieren.

erfuhr die Wertschätzung aller für sein Interesse und seine Person. Im Gefühl der Anerkennung und Erleben der Gemeinsamkeit mit den anderen hat es sich für Lee gelohnt, zu sprechen.

Die Gefühlsgesichter

EMOTIONEN VERBAL UND NONVERBAL AUSDRÜCKEN

Maria Feichter

Die Kinder lernen ihre Emotionen kennen und drücken diese nonverbal oder verbal aus. Dies wird allen Kindern erleichtert durch Mimik und Gestik, durch Gegenstände oder eben durch die Gefühlsgesichter. Bei verschiedenen Gelegenheiten drücken die Kinder ihre Gefühle aus, verleihen ihren Emotionen Worte und steigern so ihre sprachlichen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten.



In der Großgruppe werden die Gefühle zunächst in einem einleitenden Spiel aufgegriffen. Die Kinder sitzen im Kreis. In die Kreismitte werden Bilder mit fröhlichen, traurigen, ängstlichen Gesichtern gelegt. Diese werden besprochen und die Kinder versuchen, mit ihrer Mimik die Gesichter nachzuahmen. Anschließend stellen wir verschiedene Gegenstände zu den entsprechenden Bildern und erarbeiten den Symbolcharakter der Gegenstände. So stellen folgende Gegenstände beispielsweise Gefühle dar:

Blume	= glücklich sein
Kissen	= müde sein
Gespenst	= ängstlich sein
Wasserglas	= traurig sein

Jedes Kind holt sich einen Gegenstand aus der Kreismitte und legt diesen vor sich hin. Wird das Spiel öfters wiederholt, so lernen die Kinder ihre Emotionen in Worte zu fassen und kommentieren ihre Wahl. Auch schüchterne Kinder haben die Möglichkeit, ihren Gefühlszustand sinnbildlich mitzuteilen. Sobald die Mädchen und Jungen unterschiedliche Gefühle bereits benennen können, werden die Gefühlsgesichter eingeführt.

Wir haben mit den Kindern nochmals über die Gefühle gesprochen und gemeinsam vereinbart, welche Gefühlsgesichter in der Gruppe aufgehängt werden.

Einige Kinder bastelten aus Papptellern vier verschiedene Gesichter. Dabei entschieden sich die Kinder für vier Gefühle: zornig, müde, traurig, glücklich.



Anhand dieser Gefühlsgesichter haben wir das Spiel „Wie geht es dir?“ gespielt.

Die Kinder sitzen im Kreis, an der Wand hängen die Gesichter, und ein Kind nach dem anderen erhält eine Wäscheklammer mit seinem Namen. Jedes Kind antwortet auf die Frage „Wie geht es dir?“

Auszug aus einem Gespräch:

Maria: „Und wenn man will, kann man a sogn, wieso man fröhlich ist.“

Samuel: „Mir geht's gut, weil i de Kette un hon.“

Judith: „Mir geat's guit, weil di Daniela heint kimp und mir Zuckerlen mitbring.“

Maria (flüstert der pädagogischen Fachkraft ins Ohr): „Mir geat's guit, weil mi ollm Oma und Opa obholen kem.“ (Die pädagogische Fachkraft spricht anstelle des Mädchens.)

Die Kinder klammern ihre Namen an das jeweilige Gefühls-gesicht und auch die pädagogischen Fachkräfte erzählen, wie es ihnen geht. Die pädagogische Fachkraft fragt auch nach dem Befinden der Kinder, die heute nicht im Kindergarten sind.

Judith: „Margit geats net guit, sie hot sich in Fuiß gibrochn.“

Nicht alle Jungen und Mädchen kommentieren ihr Befinden, manche sagen auch nichts dazu. Alle Kinder wollen ihren Namen zu einem Gesicht klammern und ihr eigener Gesichtsausdruck gleicht sich dabei dem lachenden oder weinenden Gesicht an.

Ich kenne meine Gefühle, nehme sie wahr und kann sie benennen

Edith Kofler, Barbara Pramstraller, Veronika Sölva

Wir haben mit den Kindern zum Thema Gefühle gearbeitet. Einige methodische Anregungen stellen wir im Folgenden dar.

len eine Farbe. Dies geschieht in Einzelsituationen und wird von einem Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft begleitet.

Gefühlsmemory



Die Kinder betrachten die einzelnen Bilder der selbst angefertigten Memorykarten und benennen die jeweiligen Gefühlszustände:

MÜDE	WÜTEND
LANGWEILIG	ÄNGSTLICH
FREUNDLICH	STAUNEND
UNFREUNDLICH	NACHDENKLICH
GLÜCKLICH	TRAURIG

- Jedes Kind entscheidet sich für ein Gefühlsbild und teilt der Gruppe mit, wann es dieses Gefühl verspürt.
- Das Memory wird gespielt.

Märchenerzählung

Die pädagogische Fachkraft erzählt ein Märchen. Die thematisierten Gefühle werden mit den Kindern besprochen. Die Kinder visualisieren anhand der Gefühlsmemorykarten die verschiedenen Gefühle und tauschen sich im Gespräch aus.

Gefühlsbarometer



Auf einer Farbskala von hell bis dunkel ordnen die Mädchen und Jungen Gefühlskärtchen zu und geben somit ihren Gefüh-



Gefühlwürfel

Auf jeder Seite des Würfels wird ein Gefühlskärtchen angebracht. Dazu werden passende Fragen formuliert:

- Was macht mich wütend? Wann bin ich wütend?
- Wer/was bringt mich zum Staunen?
- Wer/was macht mich traurig? Wann bin ich traurig?
- Wer/was macht mich ängstlich?
- Wer/was macht mich glücklich?
- Was langweilt mich? Wann ist mir langweilig?



Die Gefühlsuhr

Die Gefühlsuhr ist für die Kinder eine Möglichkeit, Gefühle auszudrücken und mitzuteilen. Durch die Gefühlsuhr lernen Kinder auch, Gefühle zu benennen und sie richtig zuzuordnen.



Im Kindergarten erarbeiten wir die verschiedenen Gefühle; wir besprechen, wodurch bestimmte Gefühle ausgelöst werden und wie wir sie zeigen können.

Die Kinder bringen nun durch Mimik und Gestik Gefühlszustände wie traurig, müde, wütend, glücklich und ängstlich zum Ausdruck.

Mädchen und Jungen fotografieren die unterschiedlichen Gesichtsausdrücke und kleben die Fotos auf eine runde Scheibe. In der Mitte der Scheibe befestigen sie einen Zeiger. So gestaltet jedes Kind seine eigene Gefühlsuhr.

Die Jungen und Mädchen brachten ihre Gefühlsuhren an der Garderobentür an und drehten während des Tagesablaufes je nach Stimmung und Gefühlslage an ihrer Uhr. Gerne teilten die Kinder einander mit, warum sie sich gerade so fühlten. Oftmals überlegten die Mädchen und Jungen miteinander, warum die Uhr eines Kindes gerade ein bestimmtes Gefühl anzeigt.



Wenn wir im Land der Grüffelos leben

JEUX DRAMATIQUES. DAS AUSDRUCKSSPIEL AUS DEM INNEREN ERLEBEN

Christa Nössing

Mit „Jeux Dramatiques“ wird eine Methode pantomimischen Ausdrucksspiels bezeichnet, eine Art des freien Theaterspiels. Im Ausdrucksspiel kommt es vor allem zum sinnlichen Erleben durch die improvisierte Raumgestaltung und das spontane Verkleiden mit farbigen Tüchern, Hüten, Brillen, Gürteln, Fellstücken und anderen, die Vorstellungskraft anregenden Hilfsmitteln.

Oft werden auch Klanginstrumente oder Musikstücke begleitend eingesetzt.



Die Zielsetzung

Ziel dieses Theaterspiels ist es, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre inneren Bilder zum Ausdruck zu bringen und ihre schlummernden, schöpferischen Fähigkeiten wachzurufen. Die Freude am Spiel und der individuelle nonverbale Ausdruck stehen im Vordergrund.



Die Spielregeln

- Die Kinder lassen sich Zeit, um ihre momentane Stimmung zu erfüllen.
- Sie suchen sich ihre Rolle selbst aus.
- Sie spielen vor allem für sich selbst.
- Alle spielen so, wie sie sich gerade fühlen, also ihren Stimmungen entsprechend.
- Die Kinder respektieren den Freiraum der anderen.
- Sie können auch nur zuschauen, wenn sie aus irgendeinem Grund nicht mitspielen möchten.



Amelie macht aus Silvia einen fröhlichen Grüffelo.

Die Merkmale dieses Ausdrucksspiels

- Es wird kein Text gesprochen, die Kinder drücken sich durch Bewegung, Gestik, Mimik und Laute (zum Beispiel in der Grüffelo-Sprache) aus.
- Es gibt keinen Probestress und keine eingeübten Rollen.
- Es gibt auch keine einstudierten Spieltechniken.

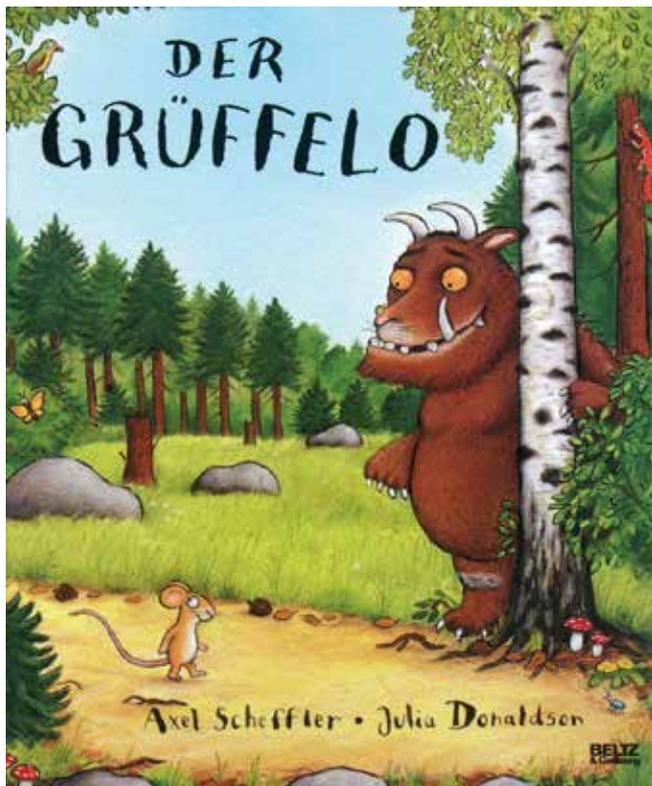
- Es gibt weder Bewertung noch Kritik, kein richtig und kein falsch. So hat niemand Angst, Fehler zu machen, denn jeder persönliche Ausdruck wird in seiner Eigenständigkeit angenommen.
- Jedes Spiel ist einmalig und kann nicht in derselben Form wiederholt werden.
- Im Spiel finden persönliche Lebens- und Lernprozesse statt, die einen geschützten Rahmen erfordern.
- Alle Mitspielenden sind für das Gelingen des Spiels verantwortlich. Dadurch ist es den Kindern möglich, Momente von packender Intensität zu erleben.
- Mit dem Gong beginnt das Spiel.

Das Bilderbuch „Grüffelo“ ist bei den Mädchen und Jungen beliebt und wird am Bilderbuchplatz häufig zum Vorlesen ausgewählt.

Die Kinder wünschten sich, die Geschichte als Theater zu spielen.

Der Grüffelo von Axel Scheffler und Julia Donaldson

Dieses Buch beschreibt mit Witz und Humor, wie sich eine kleine Maus durch Pffiffigkeit und Gewandtheit im großen Wald vor Gefahren schützt. In solchen Situationen ist es immer gut, wenn man einen starken Freund hat. Und wenn man keinen



hat, muss man sich einen erfinden. So hat es die kleine Maus gemacht und jedem, der sie fressen wollte, mit dem schrecklichen Grüffelo gedroht. Dabei gibt's Grüffelos doch nicht, denkt die Maus, bis sie ihm begegnet ...

Wenn Tücher uns verzaubern

Das bedeutendste Arbeitsmaterial beim Ausdrucksspiel sind die Tücher in vielen bunten Farben. Für das Grüffelospiel haben wir aber auch verschiedene Handschuhe, Schnüre, Felle, Sackstoffe und Stoffohren mitgebracht. Als Kulisse verwendeten die Kinder Bänke, Hockertreppen und Bananenschachteln.

Wenn das Spiel beginnt

Als Einstieg begrüßten wir uns als Monster. So konnten die Kinder lautstark in die Rolle des Grüffelos schlüpfen, mit der Rolle vertraut werden, Ängste abbauen und eine Abwehrhaltung einnehmen.



Wenn wir in die Rolle schlüpfen

Die Kinder erzählten, wie der Grüffelo aussieht: „Er hat feurige Augen“, rief Alex und „Zähne, die Tiere zu kauen“, ergänzte Matthias, „eine giftige Warze und knotige Knie, eine Zunge

so lang“, sagten einige Kinder durcheinander. Nun verkleideten sich die Kinder gegenseitig, immer zwei Kinder taten sich zusammen und machten einen lustigen oder fürchterlichen Grüffelo aus sich selbst.

Dieses Partnerspiel machte den Kindern Spaß und sie genossen sichtlich das gegenseitige Verkleiden. Alle Grüffelos bekamen Stacheln auf den Rücken.

Dann wurden die Häuser der Grüffelopärchen gebaut und die Wohnung eingerichtet und ausgeschmückt.



Wenn wir im Land der Grüffelos leben

Wir pädagogischen Fachkräfte begleiteten das Spiel der Kinder verbal und erzählten aus dem Leben der Grüffelos. Die Kinder spielten dazu und sprachen in der Grüffelosprache ... „Es ist Nacht im Grüffeloland, viele Grüffelos schlafen, sie schnarchen und bei ihren Grüffeloträumen bewegen sie sich im Traum. Es lebten viele Grüffelos auf der Gand und kratzten sich im Schlaf an der Warze. Die Grüffelos waren große, wilde Kerle und wenn es Tag war, schauten sie nach, ob sie noch alle Klauen hatten und ob sie noch richtig stinken konnten.“

Wenn wir vom Erlebten erzählen

Mit dem Gong hatte das Spiel begonnen und mit dem Gong hörte es wieder auf. Dadurch konnten die Kinder unterscheiden, was noch Spiel war und wann es zu Ende war.

Nun setzten sich alle Kinder zum Nachgespräch in den Kreis und berichteten einander von ihrem persönlichen Spiel-Erleben.

Stefan: „Mir hot am Beschtn die Mäusejagd gfoln.“

Philipp: „Mir hot a gfoln af Mäusejagd zu gehn und wia i gschlichn bin.“

Madlen: „Mir hobn die vorletztn Grüffelos gfoln und mit dor Simone und Anna zu spieln.“

Leonardo: „Mir hot gfoln, mit dor Anna zu tonzn.“

David: „Mir hot gfoln af Mäusejagd zu gehn und wenn olls voll Mäuse wor.“

Jens: „Mir hot olls gfoln!“

Maximilian: „Mir hot olls vom Spiel gfoln und es Monsterpiel.“



Nach dem Erzählen räumten die Kinder gemeinsam alle Sachen auf und halfen einander.

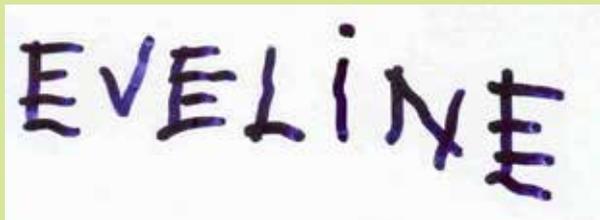
Erste Lese- und Schreibversuche würdigen und anregen

MÄDCHEN UND JUNGEN BRAUCHEN INDIVIDUELLE ZUGÄNGE ZUR SCHRIFTSPRACHE

Erika Brinkmann, Hans Brügelmann

Lesen, Schreiben, Rechnen – mehrere Jahrhunderte war die Einführung in diese Welten Domäne der Schule. Inzwischen wissen wir, dass der erste Schultag auch in dieser Hinsicht keine Stunde null ist. Mädchen und Jungen kennen beim Schulanfang nicht nur Buchstaben und Zahlen, sie kennen Schrift als Sprache vom Vorlesen, von Schildern aus der Umwelt, vom Gebrauch ihres Namens beim Signieren ihrer Zeichnungen und Werke. Kinder wachsen in unterschiedlichen Schriftwelten auf, die ihr Interesse an Büchern, ihre Einstellung zum Lesen und Schreiben nachhaltig prägen. Sie bringen aber auch konkrete Vorstellungen darüber mit, wie Schriftsprache funktioniert.

Die fünfjährige Eveline muss sich jeden Morgen ihre langen blonden Haare mit dem ziependen Kamm frisieren lassen. Viel Zeit für schmerzhaft Gedanken über den Sinn des Lebens und die Ungerechtigkeiten in der Welt. Um so mehr ist die Mutter erstaunt, als plötzlich ein leises Lächeln über das Gesicht ihrer Tochter huscht und diese sagt: „Jetzt weiß i endlich, warum i drei Kämm‘ in mei‘m Nam‘n hab‘!“ (Brügelmann/Brinkmann 2005, 17)



Einerseits interpretiert Eveline die Schriftzeichen in ihrem Namen durch einen emotionalen Bezug. So wie Clara, die weint, als Rob für seinen Vater PAPA schreibt: „Das ist doch mein Papa!“ Dass Eveline das „E“ mit vier Querstrichen schreibt, obwohl sie es so wohl noch nie gesehen hat, hat mit dem kognitiven Bedürfnis nach klarer Abgrenzung vom „F“ mit zwei Querstrichen zu tun. Anders ist nicht zu erklären, dass wir das mehrzinkige „E“ auch bei anderen Kindern finden, und zwar in ganz verschiedenen Ländern.

Egal, ob die Theorien der Kinder falsch oder richtig sind: Aus ihren Erfahrungen entwickeln sie konkrete Strategien, um mit typischen Stolperstellen umzugehen. In ihren Lese- und Schreibversuchen lässt sich dabei eine allgemeine Entwick-

lungslogik nachzeichnen, deren Kenntnis für eine angemessene Förderung wichtig ist.

Deshalb haben wir zu den folgenden zwei Fragen das zusammengetragen, was uns hilfreich für die praktische Arbeit im Kindergarten erscheint:

- Was wissen wir über die Wege der Kinder zur Schrift(sprache) und die Vorstellungen, die sie dabei entwickeln?
- Welche erprobten Möglichkeiten gibt es, sie auf diesem Weg anzuregen und sie bei ihren Lese- und Schreibversuchen zu unterstützen?

Lesen und Schreiben können Kinder besonders gut lernen, ...

- wenn sie schon frühzeitig Büchern aller Art begegnen und frei in ihnen stöbern dürfen;
- wenn sie viele Geschichten vorgelesen bekommen und andere sich mit ihnen darüber austauschen;
- wenn sie begreifen, dass mit Schrift Bedeutung festgehalten wird;
- wenn sie erfahren, dass in den Schriftzeichen Sprechlaute festgehalten werden, die ein anderer wieder laut werden lassen kann;
- wenn sie merken, dass der Gebrauch von Schrift für sie persönlich nützlich sein kann;
- wenn sie erleben, dass sie die Schrift ohne Hilfe der Erwachsenen selbstständig und erfolgreich nutzen können.

Was wissen wir darüber, wie sich die Kinder der Schriftsprache annähern?

Einsicht (O): Schrift ist hilfreich im Alltag.

Der Motor des Lesen- und Schreibenlernens ist die Motivation, die Welt besser zu verstehen und in ihr etwas zu bewirken. Darum ist es wichtig, dass die Mädchen und Jungen erfahren: Lesen und Schreiben zu können lohnt sich – für mich. Dies können sie schon früh erfahren, wenn sie in ihrer Umwelt beiläufig erleben, dass Schrift von anderen zur Kommunikation, als Merk- und als Planungshilfe, zur Orientierung, Unterhaltung und Informationsgewinnung genutzt wird. Noch wirkungsvoller ist diese Erfahrung, wenn Kinder erleben, dass Schrift auch für sie selbst bedeutsam und hilfreich sein kann.

Schrift im Alltag

Im Kindergartenalltag gibt es viele Anlässe, um Gelegenheiten für den Schriftgebrauch zu arrangieren:

- Anwesenheitslisten mit zunehmend schwierigen Anforderungen:
 - mit vorgegebenem Namen, der jeden Tag angekreuzt wird



Kindergarten Bozen/Kunterbunt

- mit vorgegebenem Namen, der zum Tag abgeschrieben wird
- ohne Vorgabe, sodass der Name aus dem Kopf geschrieben wird
- Tagespläne mit Bild-Symbolen und Schriftwörtern – möglichst am Morgen gemeinsam erstellt
- Namensschilder am Garderobenplatz und für persönliche Fächer
- Namenskarten, die
 - morgens selbst herausgesucht werden



- im Gesprächskreis von wechselnden Pärchen verteilt werden
- Beschilderung des Kindergartens und seiner Räume – auch mehrsprachig



Brief Kindergarten Salurn

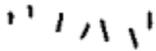
- Einrichtung eines Postkastens, über den die Kinder einander und Dritten Briefe schicken können
- Merkzettel für Aufgaben oder Sachen, die die Eltern mitgeben sollen

In einer ersten Phase des Umgangs mit Texten nehmen Kinder den besonderen Status der Schrift-Elemente noch gar nicht wahr. Diese haben für sie eher Schmuck-Charakter, während die Bedeutung Bildern oder äußeren Merkmalen des (Kon-)Texts entnommen wird. Beim Schreiben mit Stiften geht es nur darum, sichtbare Spuren zu hinterlassen. Lesen heißt für diese Kinder bekannte Wörter benennen oder Geschichten (nach-)erzählen. Durch Beobachtungen Schriftkundiger beim

Vorlesen oder in Schreibsituationen verändert sich diese Vorstellung, ohne dass solche Nacherzähler deshalb schon selber lesen könnten – aber sie tun manchmal so „als ob“, indem sie Sprachstrukturen und Intonation imitieren und dabei auf den Text schauen oder zeigen. Dies sind Indikatoren für die

Einsicht (I): Lesen ist an Schrift gebunden und etwas anderes als Erzählen zu Bildern.

Wenn Mädchen und Jungen mit dieser Einsicht schreiben, dann ahmen sie die Schreibbewegung nach (Kritzeln) oder sie reihen verschiedene Buchstaben aneinander und fragen: „Was habe ich geschrieben?“



Leonie schreibt „Reis“



Simon liest heute YYY und morgen ZZZ



Dialogisches Vorlesen

Damit Kinder mit den besonderen Mustern der Schriftsprache und mit ihren Konventionen zunehmend vertraut werden,

- erzählen pädagogische Fachkräfte und andere Erwachsene immer wieder Geschichten
- erzählen Mädchen und Jungen Geschichten
- schauen die Mädchen und Jungen gemeinsam Bilderbücher an und sprechen darüber
- wählen Kinder frühzeitig selber Bücher aus
- lesen pädagogische Fachkräfte und andere Erwachsene oft vor
- sprechen Kinder und pädagogische Fachkräfte über das Gelesene – auch im Dialekt, in der Erstsprache
- spinnen Mädchen und Jungen Geschichten fort
- schauen die Mädchen und Jungen gemeinsam beim Vorlesen ins Buch
- geht die Pädagogin mit dem Finger beim langsamen Lesen im Text mit

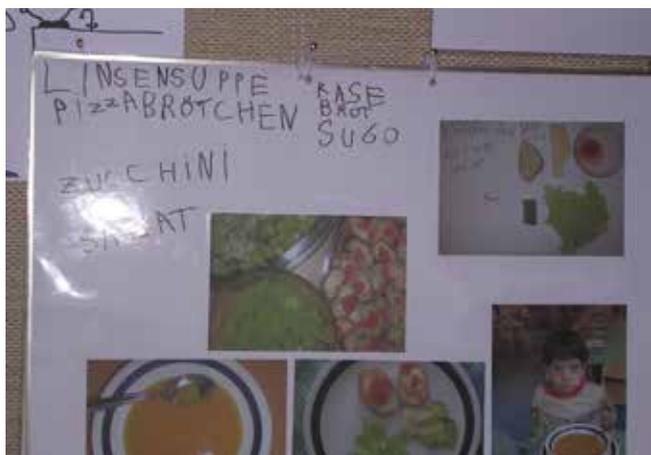


Bilderbuch erzählen, Kindergarten Bruneck/Bruder Willram

Auch wenn die Kinder sich zunehmend an der Schrift orientieren, benennen sie einzelne Wörter nur so lange zutreffend, wie diese im vertrauten oder in einem leicht erschließbaren Kontext auftauchen. Die Nacherzähler werden nun zu Kontextspekulanten („Das heißt EIS!“ – weil das Schild am Eisladen hängt). Um diese unzureichende Sicht herauszufordern, kann man nach der Bedeutung von verschiedenen Wörtern in analogen Kontexten fragen, zum Beispiel durch Präsentation gleicher Gegenstände mit unterschiedlichen Beschriftungen, über Fotos verschiedener Gebäude (zwei, drei Tankstellen) oder Waren (Saftflaschen), deren Bezeichnungen miteinander kontrastieren oder aus ihrem vertrauten Kontext herausgelöst werden. Lässt man diese dann benennen, wird schnell deutlich, welche Strategie nicht mehr greift, weil die Wörter selbst unterschiedlich aussehen.

Wörter jagen

Die Mädchen und Jungen gehen im Kindergarten mit Papier und Stift umher und schauen, wo etwas geschrieben steht. Finden sie Wörter oder einzelne Buchstaben, schreiben sie diese auf. Alternativ könnte auch die Digitalkamera eingesetzt werden. Die Kinder bringen in den Gesprächskreis, was sie allein oder zu mehreren „erjagt“ haben: Namensschilder der Kinder, Beschriftungen von Räumen und Objekten, Markennamen auf Esswaren und Kleidungsstücken, Überschriften in Zeitungen, Firmen in Prospekten (Autokennzeichen, Straßennamen, Plakatwerbung, Geschäftsnamen, Hausnummern und Verkehrsschilder).



Kindergarten Sinich

Gemeinsam wird nun sortiert, was Schrift ist und was nicht. Die gefundenen Wörter werden dann noch näher untersucht:

- Gibt es einzelne Wörter doppelt? Wann sind Wörter „gleich“?

- Kann schon jemand sagen, was einzelne der gesammelten Wörter bedeuten?

- Woran erkennt ihr die Wörter (wieder)? (Länge, Anfangsbuchstabe, markante Zeichen wie „tt“ in „Lotto“).

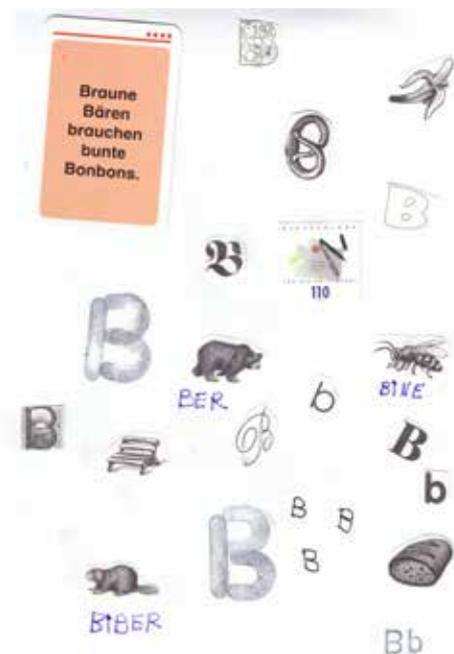
Diese Aktivitäten bieten eine gute Beobachtungsmöglichkeit dafür, wie einzelne Kinder mit Schrift umgehen, welche Vorerfahrungen sie im Umgang mit Schrift gesammelt und welche Konzepte sie für sich entwickelt haben:

- Unterscheiden sie Buchstaben und Zahlen?
- Können sie Wörter aus mehrgliedrigen Aufschriften ausgliedern?
- Welche Wörter behalten die Kinder?
- Woran erkennen sie ein Wort wieder?
- Wie unterscheiden sie ähnliche Wörter?
- Können sie die Wörter abschreiben?

Gemeinsame Gespräche zwischen und mit den Kindern über ihre gesammelten Wörter regen dazu an, über Strategien zu sprechen bzw. neue herauszufordern, zum Beispiel durch Vorgabe eines zweiten Wortes mit „tt“, durch Gegenüberstellung mehrerer gleich langer Wörter oder von Wörtern mit demselben Anfangsbuchstaben.

(aus: Brinkmann/Brügelmann 2010)

Einsicht (II): Die Bedeutung eines Wortes ist gebunden an seine grafische Form, sie kann auch unabhängig vom Verwendungskontext erschlossen werden.





Kinder, die das verstanden haben, werden zu Wortbildjägern. Sie identifizieren vertraute Wörter auch außerhalb des gewohnten Umfelds, weil sie sich an ihren grafischen Merkmalen orientieren – aber an solchen, die nichts mit der Logik der Schriftsprache zu tun haben: vor allem an einer bestimmten typografischen Form: „Das heißt „Coca-Cola“ wegen der Schleife“. Man kann sie herausfordern, indem man sie zu typischen Emblemen das passende Wort in Standardschrift zuordnen lässt. Oder es werden zu vorgegebenen Buchstaben in Standardschrift Varianten in verschiedenen Schriftarten gesammelt (Buchstabenplakat der Woche).

Um implizite Muster von ihren definierenden Merkmalen aufzubauen, kann den Kindern angeboten werden, Buchstaben aus wenigen Grundelementen zusammenzusetzen oder diese umzubauen. Mithilfe von nur fünf Elementen (z. B. in Stempelform) können die Kinder jeden Großbuchstaben herstellen. Dabei achten sie darauf, was die einzelnen Zeichen gemeinsam haben und was sie voneinander unterscheidet, zum Beispiel ein F von einem E, ein I von einem T. Sie merken aber auch, dass die Raumlage wichtig ist: ein M und ein W bestehen aus denselben Teilen, aber es kommt darauf an, was oben und was unten ist – wie bei den Zahlen, wo aus der 6 eine 9 wird, wenn man sie umdreht.

Aus diesem Grund ist andererseits die verbreitete Praxis problematisch, Buchstaben auf dem Boden aus Seilen zu legen, die die Kinder dann mit den Füßen nachgehen sollen. Denn dabei verändern sie ständig ihre Position im Raum.

Und noch eins ist wichtig: Wenn Buchstaben verglichen, nachgefahren, gestempelt oder geknetet werden, sollte immer schon ihr Lautwert eine Rolle spielen, zum Beispiel durch die Zuordnung zum entsprechenden Anlautbild (ausführlicher unter „Sprechende Anlauttabelle“).

Durch den vielfältigen Umgang mit den Buchstabenformen gewinnen die Kinder

Einsicht (III): Unser Schriftsystem besteht aus verabredeten Zeichen, den Buchstaben.



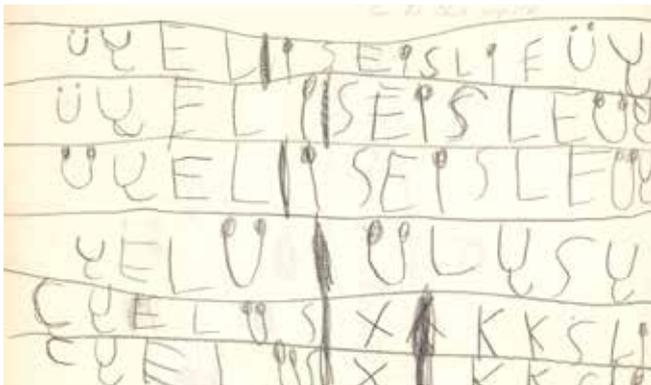
Anlautkasten, Kindergarten Bozen/Dolomiten



Bewegliches ABC, Kindergarten Eppan/Gand



Beim Schreiben zeigt sich diese Erkenntnis darin, dass die Kinder nur noch Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen verwenden.



Bei ihren Leseversuchen orientieren sie sich nicht mehr an der Gesamtform des Wortes, sondern an einzelnen Buchstaben.

Manche der Wortbildjäger geben sich schon mit dem Anfangsbuchstaben oder einem charakteristischen Merkmal im Wort (die zwei „tt“ in der Mitte) zufrieden und verwechseln deshalb „Post“ mit „Polizei“ oder „Mutter“ mit „Butter“. Solche Verwechslungen lassen sich durch ein gezinktes Memory gezielt provozieren – und damit auch die

Einsicht (IV): Nicht einzelne Buchstaben bestimmen die Identität des Wortes, sondern deren komplette Kette.

Gezinktes Memory

Wie beim gewöhnlichen Memory gibt es Bildpaare, die gemischt und dann mit der Bildseite nach unten auf dem Tisch ausgelegt werden. Gezinkt ist das Memory durch das entsprechende Schriftwort auf der Rückseite. Der Pfiff besteht darin, dass Bilder so gewählt werden, dass ihre Bezeichnungen Ähnlichkeiten in der Schriftform aufweisen: BROT BOOT BOOTE oder HIRSCH KIRSCH KIRCH oder POST STOP.

Dieses Spiel soll nicht erheben, ob oder wie gut Kinder lesen können. Die Kinder sollen also nicht lernen, die einzelnen Wörter zu lesen, das heißt mit ihrer konkreten Bedeutung zu verbinden. Es kommt auch nicht darauf an, wie schnell sie wie viele Pärchen eingesammelt haben, denn das kann am guten Gedächtnis oder an der erfolgreichen Nutzung der Schriftzüge liegen. Beobachtet wird, wie das Kind das Memory spielt: Beachtet es die Schrift überhaupt? Nutzt es Teilähnlichkeiten der Schriftwörter – aber auch nur diese? Beachtet es die Schreib-Leserichtung? Tastet es die Buchstabenfolgen systematisch ab?

Erfasst wird also nicht die Leistung, sondern die Strategie des Kindes, aus der dann erschlossen werden kann, über welche Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache es verfügt. Indem das Kind das Memory wiederholt spielt, kann es die fehlenden Einsichten gewinnen – ohne Erklärungen Dritter oder ein gezieltes Teilleistungstraining. Diagnose und Förderung sind integriert.

Zu wissen, dass Schriftwörter Bedeutung tragen und dass für ihre Identität die Übereinstimmung der kompletten Buchstabenfolge in einer bestimmten Reihenfolge entscheidend ist, sind zentrale Einsichten in Funktion und Aufbau unseres Schriftsystems. Aber wie kommt die Auswahl der Buchstaben zustande?

Kurze und lange Wörter

Den Kindern, die noch nicht lesen können, werden zwei Wortkarten gezeigt, auf denen die Bezeichnungen für einen großen und einen kleinen Gegenstand stehen, zum Beispiel ZUG und LOKOMOTIVE. Dann werden sie gefragt: „Was denkt ihr, auf welcher Karte steht wohl Zug und auf welcher Lokomotive? Und warum glaubt ihr, dass hier Lokomotive steht?“

Aus der Welt der Bilder bringen Kinder die Erfahrung mit, dass Bedeutungen durch Zeichen gegenständlich-analog abgebildet werden: große Gegenstände durch ein großes Symbol, viele Gegenstände durch mehr Zeichen als wenig Gegenstände. Ferreiro/Teberosky (1982) haben festgestellt, dass viele Kinder diese Logik auf das unbekannte Schriftsystem übertragen: vier Zahlen für vier Tiere, mehr Buchstaben für ein großes als für ein kleines Tier.

In der Aufgabe „Große und kleine Wörter“ wird sichtbar, ob die Kinder zufällig entscheiden, ob sie – wie die Kinder bei Ferreiro/Teberosky – die inhaltliche Bedeutung zum Kriterium für ihre Entscheidung machen oder ob sie sich schon an der Lautung der Wörter orientieren. Einen Fördereffekt erhält die Aufgabe durch eine entsprechende Rückmeldung: „Du hast recht: der

Zug ist länger als die Lokomotive, aber wir schreiben die Wörter nicht nach ihrer Bedeutung, sondern nach ihrem Klang. Und sprich mal Lo-ko-mo-ti-ve. Das klingt länger als Zug. Darum ist auch das Wort länger.”

Über solche Aufgaben wird mit den Kindern ein Dialog eröffnet. Dann wird vielleicht auch sichtbar, dass ein Kind richtig gewählt hat „wegen des Anfangsbuchstabens L“, also schon einen Schritt weiter ist und auf einzelne Buchstaben und Laute achtet. Seine Äußerung wiederum kann andere auf diesen Schlüssel zum Erlesen unbekannter Wörter aufmerksam machen, sodass die Kinder die neu gewonnene Einsicht an anderen Wörtern ausprobieren.

In Aufgaben, wie dem Vergleich von Karten mit Wörtern unterschiedlicher Länge, können Kinder dann zeigen, ob sie auch schon über die nächste Einsicht verfügen – oder diese im Verlauf der Aktivität gewinnen.

Einsicht (V): Die grafische Form des Wortes verweist auf seine Lautung, und erst diese bildet eine Brücke zu seiner Bedeutung.

Das Grundprinzip unserer Schrift ist das Alphabetsystem. Wörter nicht nur als Träger von Bedeutung zu betrachten, sondern auf ihre Lautform zu achten, ist aber eine hohe Anforderung. Sie zu bewältigen, erfordert keine formalen Trainings. Es genügen die unterschiedlichen Sprachspiele, wie sie zu den bewährten Traditionen der Kindergartenarbeit gehören.

Spiele mit der Lautform von Wörtern

- „Ich sehe was, was du nicht siehst – und das fängt mit L an.“ (Achtung: NICHT den Buchstabennamen „el“, sondern den Laut nennen.)
- Reime bilden: „Es war einmal 'ne Maus, die saß in einem ...“
- Lautveränderungen, wie in „Dri Chinisin mit dim Kintribiss ...“
- Wie ein „Roboter“ in Silben sprechen
- „Der Roboter ist kaputt. Was meint er, wenn er O-M-A sagt?“

Wenn die Kinder verstehen, dass die Buchstaben für Sprechlaute stehen, können sie selbstständig – ohne die Hilfe der Erwachsenen – schreiben, was ihnen wichtig ist.

Die meisten Kinder gewinnen diese Einsicht im Anfangsunterricht der Grundschule. Einige fangen aber auch schon im Kindergarten an, Wörter lautorientiert zu schreiben. Das beginnt allerdings in kleinen Schritten:



Lautorientiertes Schreiben, Kindergarten Deutschnofen

Meist notieren die Kinder zuerst nur den Anlaut. Dann erfassen sie weitere Konsonanten, weil die Mitlaute im Mund besser zu spüren sind als die Selbstlaute. Beispiele für solche „Skelett-Schreibungen“ sind „BL“ für Ball oder „LKMTW“ für Lokomotive.





Andere Kinder verwenden umgekehrt nur die Vokale, um die Silben, die Atemstöße beim Sprechen, festzuhalten: „AA“ für Mama oder „OA“ für Opa. Auch wenn das lauttreue Schreiben nicht Ziel des Kindergartens ist, können einzelne Mädchen und Jungen bei ihren ersten Erkundungen mit einer Anlauttabelle, die im Kindergarten aufgehängt wird, unterstützt werden.

Die sprechende Anlauttabelle

Anlauttabellen ordnen jedem Buchstaben ein Bild zu, dessen Begriff mit dem entsprechenden Laut beginnt. So kann ein Kind jedes beliebige Wort aufschreiben, indem es sich dieses vorspricht und zu den erkannten Lauten das passende Bild sucht, sodass es zu dem Laut den entsprechenden Buchstaben notieren kann. Bilder aber sind mehrdeutig, Laute klingen in verschiedenen Wörtern unterschiedlich, und eine Tabelle mit rund dreißig Feldern ist für Anfänger eher entmutigend.

Eine große Hilfe sind deshalb Anlauttabellen auf dem Computer (vgl. CD „Buchstabenwerkstatt“ aus Brinkmann u. a. 2008). Auf ihnen gibt es mehrere Bilder zu jedem Buchstaben. Diese kann sich das Kind durch Anklicken vorsprechen lassen. Und es kann selbst entscheiden, welches Bild es selbst in seiner persönlichen Tabelle übernehmen will. Außerdem kann das Kind – zur Kontrolle – selbst geschriebene Wörter vom Computer „vorlesen“ lassen, sodass es hört, ob alle Laute abgebildet sind.

Mit zunehmender Perfektionierung der Strategie gelingt den Kindern schließlich eine genauere Umschrift ihrer Aussprache, als unsere Rechtschreibung sie bietet:



Das „j“ in Fabian und Tobias kann man beim langsamen, genauen Artikulieren deutlich hören

Auch wenn die meisten Kinder so erst in der Grundschule schreiben, ist es für den Kindergarten wichtig, die nächsten Schritte zu kennen. So verändert das lautorientierte Konstruieren von Wörtern das Verständnis vom Lesen und vom Schreiben grundlegend. Die Kinder gewinnen damit

Einsicht (VIa): Die Lautfolge lässt sich in eine Buchstabenkette übersetzen, die die Aussprache des Wortes festhält.

Das ist auch beim Lesen ein langer Prozess. Zunächst fallen Kinder nach dem Gewinn der Einsicht (V) wieder zurück hinter (IV) und begnügen sich mit einzelnen Buchstaben als Indikatoren für die Aussprache des Wortes. Um zur Bedeutung zu kommen, riskieren sie oft schon nach dem ersten Laut oder der ersten Silbe den Sprung zum Wort, sodass sie zum Beispiel das vertraute LAMPE für „LADEN“ lesen oder im entsprechenden Kontext LAMPE für „LICHT“. Diese Strategie ist zwar angemessener als die der nur grafisch orientierten Wortbildjäger, da sie die beiden zentralen Zugänge (Lautierung der Buchstabenfolge und Sinnerwartung) nutzt und bereits miteinander verbindet. Allerdings tun die Leser und Leserinnen dies noch nicht in zureichend konsequenter Form. Wichtig: Obwohl die Orientierung an einzelnen Buchstaben der Strategie der Wortbildjäger ähnelt, handelt es sich hier um eine deutlich weiter entwickelte Strategie, denn die Kinder nehmen den Buchstaben nicht als Indikator für eine vertraute grafische Form, sondern als Hinweis auf die Lautform des Wortes.

Wie gut diese Strategie schon funktioniert, lässt sich beobachten, wenn zu einem vorgegebenen Bild von mehreren ähnlich geschriebenen Wörtern das passende ausgewählt werden

muss: zum Beispiel TIGER/TINTE/TISCH. Dies gelingt nur, wenn die Buchstabenkette konsequent abgetastet wird. Aus Fehlern in solchen Aufgaben erwächst die

Einsicht (VIb): Die Buchstabenkette lässt sich in eine Lautfolge übersetzen, die der Aussprache des Wortes entspricht.

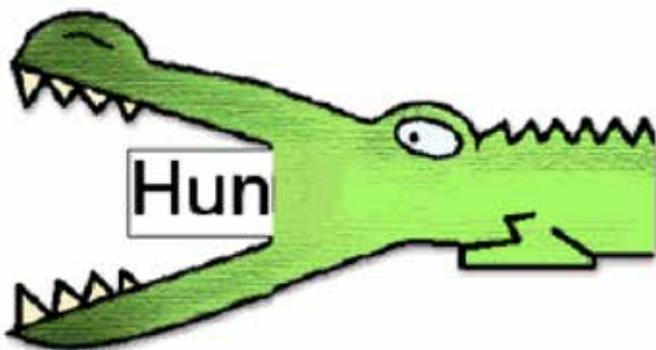
Um diese Einsicht umsetzen zu können, blenden Anfänger oft alle anderen Zugänge aus und beschränken sich allein auf den technischen Versuch, Buchstabenfolgen lautierend zu synthetisieren. Sie werden zu Buchstabensammlern, die WOOOLLEEE lesen oder BAA-DEE-IIN-GANG – und scheitern,

- weil Einzelbuchstaben lautlich mehrdeutig sind (z. B. Vokale offen/kurz oder geschlossen/lang, z. B. „o“ in „Dose“ vs. „o“ in „doppelt“);
- weil selbst derselbe Laut je nach Umgebung anders ausgesprochen werden muss (Koartikulation, zum Beispiel „K“ in „Kasten“ vs. „Kiste“).

Aus dieser Sackgasse hilft, zu einem vorgegebenen Schriftwort aus mehreren verschiedenen Bildern das passende auswählen zu lassen, denn dafür muss die Bedeutungsebene erklommen werden. Umgangen werden kann diese Falle durch Aufgaben, die gleichzeitig die Orientierung auf die (ganze) vorgegebene Buchstabenfolge und die Aktivierung der persönlichen Sinnerwartung fordern.

Das Lesekrokodil

Wenn man eine Wortkarte buchstabenweise aus dem „Wörtersack“ oder „Lesekrokodil“ zieht, wird nicht synthetisiert, sondern die Kinder werden bei jedem Schritt gefragt: „Welches Wort kann das (jetzt noch) werden?“



Diese Aufgabe ist nicht für den Kindergarten gedacht, veranschaulicht aber, warum es wichtig ist, dass schon dieser die

Sinnerwartung beim (Vor-)Lesen fördert. Denn in solchen Aufgaben wird von den Erstklässlern von Anfang an gefordert, Hypothesen zu bilden, diese dann aber auch genau zu überprüfen. Die Verbindung beider Zugriffe verhindert, dass sie als Kontextspekulanten abheben oder als Buchstabensammler verkümmern.

Aus solchen Aktivitäten gewinnen die Kinder die

Einsicht (VII): Der notwendige „Sprung zum Wort“ führt nur zum Erfolg, wenn die sorgfältige Beachtung der Buchstabenfolge mit einer gezielten Sinnerwartung verbunden wird.

Auch danach ist noch einiges zu lernen, aber das führt weit in die Grundschulzeit hinein. Es geht beim Schreiben um orthografische Besonderheiten, die sich nicht aus der Lautung ableiten lassen („Wald“ für gesprochen „walt“, „Wälder“ für „welder“). Beim Lesen müssen lange Wörter in handhabbare Bausteine wie Silben (lau-fen) oder Morpheme (Auto-fahr-er) gegliedert werden, damit man sie erschließen kann. Und der Schritt auf die Satz- und Textebene erfordert eine Integration der verschiedenen Zugriffe, die in den einzelnen Phasen unterschiedlich stark dominiert haben.

Zentrale Thesen:

- Die lautorientierte Kinderschreibweise ist die Basis für die weitere Rechtschreibentwicklung. Sie wird akzeptiert, weil damit den Kindern signalisiert wird, dass sie bereits lesbar schreiben können.
- Parallel dazu erfahren die Kinder aber auch, dass es mit der „Buch-“ oder „Erwachsenenschrift“ fest verabredete Schreibweisen für die Wörter gibt, an denen sie sich nach und nach immer stärker orientieren sollen, um später eine möglichst hohe orthografische Kompetenz zu entwickeln.
- In gesonderten Aufgabenstellungen werden deshalb in der Schule schon früh einzelne, für die Kinder besonders wichtige Wörter in der orthografisch korrekten Schreibweise angeboten und von den Kindern (z. B. in einem besonderen Heft) aufgeschrieben und gesammelt. Im Kindergarten wird das nur praktiziert, wenn ein Kind auf die richtige Schreibung besteht.
- Vor der Schule und im Anfangsunterricht hat es sich bewährt, die lautorientiert geschriebenen Kindertexte zur besseren Lesbarkeit in „Buch- oder Erwachsenenchrift“ zu übertragen, neben oder unter das Original zu kleben und den Kindern damit für ihre weitere orthografische Entwicklung Anregungen und Modelle zu bieten.



Kindertext mit Übersetzung

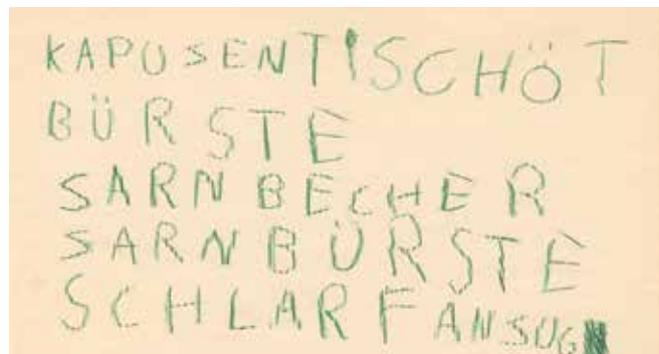
Im Kindergarten stehen deshalb Aktivitäten im Vordergrund, die die Einsichten (I) bis (V) fördern. Neben gezielten Impulsen wie den genannten Aufgaben und Spielen geht es vor allem darum, dass Schrift vom einzelnen Kind als ein im Alltag bedeutsames Instrument erlebt wird. Durch die Einbindung von Lese- und Schreibanlässen in soziale Aktivitäten und sachbezogene Projekte wird dies am ehesten deutlich. In der Literatur finden sich dafür viele Anregungen und Erfahrungsberichte (vgl. Klein 2005; Krieg/Krieg 2008).

Für die Zusammenarbeit zwischen Familie, Kindergarten und Schule ist es wichtig, dass Einvernehmen besteht über

vier grundlegende Erkenntnisse:

1. Der Schulanfang ist auch im Bereich Lesen und Schreiben keine Stunde null. Wichtige Erfahrungen machen Kinder bereits vorher. Die Lehrpersonen der Grundschule müssen wahrnehmen, was Kinder mitbringen, und daran anknüpfen.
2. Zwischen den Kindern bestehen erhebliche Unterschiede in diesen Erfahrungen – gemessen am Durchschnitt drei bis vier Entwicklungsjahre. Der Kindergarten ersetzt zum Teil fehlende häusliche Anregungen. Die Schule muss ihren Anfangsunterricht öffnen für sinnvolle Einstiege von unterschiedlichen Voraussetzungen aus.
3. Der Schriftspracherwerb beschränkt sich nicht auf den Erwerb von einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten. Sein Gelingen ist auf die Entwicklung von Einsichten und Strategien angewiesen, die über die kognitive Verarbeitung persönlicher Erfahrungen entstehen.
4. Fehler gehören zum Lernen dazu. Sie sind Folge neuer Einsichten, die übergeneralisiert werden. Mit ihrer Hilfe vereinfachen sich Kinder komplexe Sachverhalte entsprechend dem jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand. Fehler stellen unvermeidliche und produktive Zwischenformen auf dem Weg zur Norm dar.

Fehler sind Fenster in die Denkwelt der Kinder. Wenn sie etwas Neues lernen, bilden sie eine Regel. „Wauwau“ sagen sie dann auch zur Kuh und zum Schaf, weil sie ebenfalls vier Beine haben. Vom Spaziergang berichten sie, sie seien „mit den Önkels gegeht“. Und den Kuchen holen sie aus dem „Heizschrank“. Wenn nun in ihrer Mundart das „r“ in „Garten“ und „Bart“ nicht gesprochen – aber in der Schrift durchaus markiert wird, dann schreiben sie auf ihrem Packzettel für den Urlaub auch:



Insofern ist das Lesen- und Schreibenlernen nur eine Variante des Lautspracherwerbs (vgl. den Beitrag von Szagun in dieser Handreichung). Und damit gelten für seine Förderung dieselben Regeln: Vormachen, eigenes Handeln kommentieren, bei Lese- und Schreibversuchen auf den Inhalt eingehen und Fehler nur indirekt korrigieren. Vor allem aber: anregen und unterstützen, was die Kinder von sich aus probieren und wissen wollen.

Literatur

- Brinkmann, E., u. a. (2008): ABC-Lernlandschaft. Verlag für pädagogische Medien/Klett: Stuttgart. (Die „Sprechende Anlauttabelle“ findet sich auf der CD „Buchstaben-Werkstatt“)
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung „Offenheit mit Sicherheit“). Verlag für pädagogische Medien/Klett: Stuttgart (8. völlig neu bearb. Aufl.)
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2005): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: CH-Lengwil (1. Aufl. 1998)
- Ferreiro, E./Teberosky, A. (1982): Literacy before schooling. Heinemann: Portsmouth/London (span. 1979; vgl. auch ihren Beitrag: Was ist „gut zum Lesen“ für Nicht-Leser? In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1987): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 2. Ekkehard Faude: Konstanz, 78-80)
- Franzkowiak, T. (2008): BLISS-Symbole – Eine Brücke zu Buchstaben und zur alphabetischen Schrift. In: Grundschulunterricht Deutsch, H. 2/2008, 10-15 und 38-40
- Klein, H. (2005): Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Kallmeyer: Seelze-Velber
- Krieg, E./Krieg, H. (2008): Bilden, fördern und gestalten in der Kita. Ergebnisse des STEP-Projekts. Lit Verlag: Münster
- Lenel, A. (2005): Schriffterwerb im Vorschulalter. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie. Beltz PVU: Weinheim/Basel
- Zinke, O., u. a. (Hrsg.) (2005): Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Beltz: Weinheim/Basel

Die Schreibwerkstatt

ERSTE ERFAHRUNGEN MIT SCHRIFTZEICHEN

Sigrid Barbi

Was ist eine Lernwerkstatt? Welche Ziele und Schwerpunkte werden verfolgt? Welche Kompetenzen werden gestärkt? Was bedeutet das für mich als pädagogische Fachkraft? Wie können die Mädchen und Jungen im Kindergarten aktiv beim Einrichten einer Lernwerkstatt einbezogen werden? Welche Materialien setze ich wie ein? Mit diesen Fragen setzte ich mich auseinander.

Welche Ziele und Schwerpunkte werden verfolgt?

Mädchen und Jungen

- erweitern ihren Wortschatz, indem sie verschiedene und neue Materialien verwenden;
- entdecken spielerisch und in eigenem Tempo Elemente der Schriftsprachkultur;
- erkennen, dass Buchstaben Träger von Bedeutungsinhalten sind und werden motiviert, Buchstaben und Wörter zu erkennen und sich zu merken;
- experimentieren mit Reimen, Lauten ...;
- bauen ihre grafomotorischen Fähigkeiten aus;
- lernen differenziert und vernetzt. Viele Materialien sind aufgrund ihres Aufforderungscharakters, der bildlichen Darstellung ihrer möglichen Nutzung auch mit geringen Sprachkenntnissen zu verstehen und werden gerne ausprobiert;
- finden über mehrere Sinne Zugang zur Schriftsprache.

Pädagogische Fachkräfte

- schaffen eine vorbereitete Umgebung;
- verstehen sich als Lernbegleiterinnen und sind selbst auch immer Lernende;
- informieren Eltern und Interessierte über die Werkstattarbeit;
- beobachten die Mädchen und Jungen bei der Nutzung der Arbeitsmaterialien, um daraus Schlüsse für eine Veränderung oder Ergänzung der Materialien zu ziehen.

Ein Materialpaket entsteht

Eine Arbeitsgruppe des Kindergartensprengels hat ein Materialpaket „Sprache und Schriftsprachkultur“ erstellt und den pädagogischen Fachkräften des Kindergartensprengels Neumarkt zur Verfügung gestellt.

Die ausgewählten Materialien berücksichtigen die verschiedenen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen, die verschiedenen Altersgruppen und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. Das wichtigste Anliegen aber war, Materialien bereitzustellen, die es den Kindern ermöglichen, ihre Kompetenzen zu erweitern und dabei Freude zu erleben.

Inhalte des Materialpaketes „Die Schreibwerkstatt“

Mappe mit theoretischen und praktischen Grundlagen

■ Fachbücher:

- Christel van Dieken:
Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau, Herder 2004
- Helke Klein:
Kinder schreiben – Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Friedrich in Velber, Kallmeyer 2005
- Sylvia Näger:
Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg im Breisgau, Herder 2005
- Ingrid Biermann:
Buchstabentage – Kleine Aktionen für den Kita-Alltag. Freiburg im Breisgau, Herder 2001



■ Kinderbücher:

- „Wo ist Walter?“, ein Suchbilderbuch für die visuelle Wahrnehmungs- und Speicherfähigkeit und die Figurengrundwahrnehmung;
- „Allererstes Papierfalten“, einfache, Schritt-für-Schritt abgebildete Faltarbeiten zur Förderung der Feinmotorik und der Auge-Hand-Koordination.



- Spiele, die verschiedene Aspekte der sprachlichen Bildung in den Mittelpunkt stellen:
 - „Zwergenmatz und der Riesenschatz“, eine Spielesammlung zum Reimen, Silben klatschen und Heraushören von Lauten;
 - „L wie Löwe“, ein Kartenspiel; Ablegespiel zur Anlauterkennung und zum Kennenlernen der Buchstaben.



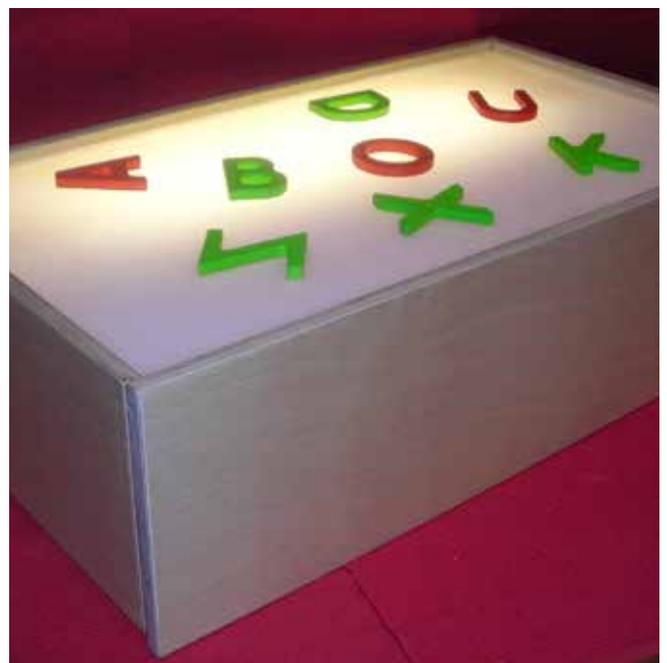
- Material, das die Freude am Experimentieren mit Buchstaben weckt:
 - Dieses Material verbindet die Anlauttabelle mit den Schriftbildern, den Fotokarten und den Spielzeugtieren.
 - Jedem Buchstaben sind ein Tier und dessen Schriftbild in der entsprechenden Schublade zugeordnet. Ein Zeichensystem ermöglicht den Kindern die Selbstkontrolle.
 - Die Sammlung soll zur Erweiterung der Anlauttabelle und -kästen mit Gegenständen aus Alltagssituationen anregen.



- Andere Materialien bieten einen vielfältigen Zugang zu Buchstaben oder Schrift und ermöglichen es, Schriftzeichen über alle Sinne zu erfahren und lautgetreu auszusprechen. In Verbindung mit Anlauttabellen können die Kinder selbstständig die Fühlbuchstaben dem Laut zuordnen.
 - Fühlbox mit Holzbuchstaben
 - Knete und ABC-Ausstechformen
 - Sandpapierbuchstaben
 - Magnetbuchstaben
 - Stempel
 - Buchstabenperlen
- Weitere Materialien wecken die Freude am Schreiben und unterstützen die Erweiterung grafomotorischer Fertigkeiten, beispielsweise die Auge-Hand-Koordination, die korrekte Stifthaltung, die Kraftanpassung und die Temposteuerung.



Bei den Bauernhoftieren ordnen die Kinder das Schriftbild dem entsprechenden Tier zu (mit Selbstkontrolle).



Der Leuchttisch eignet sich zum Experimentieren mit Buchstaben und Zeichen. Er kann mit Maismehl gefüllt und zur Sandwanne umgestaltet werden.



Die Materialsammlung verschafft den Mädchen und Jungen einen positiven Zugang zur Symbolik der Schriftsprache. Kinder denken über gesprochene Sprache nach und erwerben wichtige Schlüsselqualifikationen zum Lesen- und Schreibenlernen. Sie werden jedoch nicht im schulischen Sinne mit Lesen und Schreiben befasst.

Die Schreibwerkstatt im Kindergarten Salurn – Praxiserfahrungen und Beobachtungen

Ich konnte bei den Kindern Interesse für Buchstaben und Zahlen beobachten. Einzelne Fünfjährige konnten bereits Wörter lesen und lautgetreu schreiben. Daraufhin schlug ich den Jungen und Mädchen vor, eine Schreibwerkstatt bei uns im Kindergarten einzurichten.

Vier engagierte Mädchen und ich suchten im Büro, im Abstellraum und zu Hause nach geeigneten Materialien für die Einrichtung einer Schreibwerkstatt. Gemeinsam überlegten wir, was wir alles brauchen.

Anna, Valentina, Magdalena und Alexia wagten ein erstes Planungsgespräch für die Schreibwerkstatt:

Was ist eine Schreibwerkstatt?

Valentina: „Eine Werkstatt, wo man schreiben tut.“

Was brauchen wir für unsere Schreibwerkstatt?

Alexia: „Eine Schreibmaschine.“

Valentina: „Kärtchen, wo drauf ist, was man schreiben kann.“

Amna: „Bilder.“

Valentina: „Blätter.“

Alexia: „... normale.“

Valentina: „Briefmarken und Pakete.“

Alexia: „Holzfarben ... Jolly.“

Valentina: „Filzstifte.“

Alexia: „Kullis.“

Valentina: „Stühle.“

Amna: „Einen Tisch.“

Alexia: „Einen Gummi, Spitzer und ein Lineal.“

Valentina: „Bücher zum Schreiben.“

Beobachtungen, Gespräche mit Kindern, der Austausch mit den pädagogischen Fachkräften, das Materialpaket des Kindergartensprengels, didaktische Überlegungen sowie Anregungen aus Fortbildungsveranstaltungen halfen mir, Angebote in der Schreibwerkstatt weiterzuentwickeln, meine Arbeit zu reflektieren, Spiele auszutauschen und den Kindern Neues anzubieten.

Jans Lerngeschichte (Jan, 4 Jahre)

Die Bildungs- und Lerngeschichten sind ein Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Aktivitäten und Bildungsprozesse in alltäglichen Situationen.

Eine spezielle Form von Lerngeschichten sind Fotolerngeschichten. Diese veranschaulichen die Lerngeschichten für Kinder.

Während der Beobachtung werden mehrere Fotos vom Kind

im Arbeitsprozess gemacht, die dann als Fotoreihe zur Veranschaulichung des Textes verwendet werden.

Lieber Jan,

letzte Woche habe ich dir beim Stempeln zugesehen. Du fandest es lustig, dir von mir die gestempelten Buchstabenzeilen vorlesen zu lassen. „Was heißt das?“, fragtest du mich. Und ich las: „GZRRCHUIIZK ...“.

Als du mit dem Blatt zu mir kamst und „fertig!“ riefst, schlug ich dir vor, deinen Namen auf die Rückseite zu stempeln. Du nahmst Buchstabenstempel deiner Wahl und ordnetest sie beliebig an: „Fertig!“, riefst du wieder. Ich ermunterte dich, deine Namenskarte zu holen und zeigte dir, dass die Buchstaben deines Namens, die du mit Stiften sehr wohl immer wieder geschrieben hast, die gleichen sind, wie auf diesen Stempeln. Da sah ich in deine großen, staunenden Augen und schon warst du bei der Arbeit: zuerst stempeltest du deinen Namen, dann holtest du die Namenskarten deiner Schwestern und bildetest diese ab.

Erst gestern beobachtete ich dich, wie du konzentriert deinen langen Nachnamen gestempelt hast.

Heute aber, als deine Schwester Jasmin ihren Namen stempeln wollte, griffst du ein: Du hast ihr gezeigt, wie sie die Zeichen aneinanderreihen musste, damit JASMIN zu lesen war.

Ich habe mich gefreut, dich so begeistert zu erleben. Du hast gelernt, dass unsere Schrift aus ganz bestimmten Zeichen besteht, die, immer wieder gleich angeordnet, den gleichen Sinn ergeben. Du hast es alleine deiner Schwester zeigen und erklären können. Ich bin stolz auf dich!

Deine Sigrd





Gespräch über das „Schreiben-Lernen“

Was macht die Löwin mit dem Löwen jetzt?

Veronika: „Sie schreibt.“

Lena: „Sie lesen.“

Jakob: „Sie lernt ihm schreiben.“

Lena: „Sie schreibt vor und der Löwe schreibt.“

Was schreibt der Löwe eigentlich?

Luca: „A.“

Mehrere Kinder: „A ist wie Afra. A ist wie Anfang.“

Lena: „A ist ein Buchstabe.“

Tobias: „Der Buchstabe ist auch bei mir.“

Was braucht der Löwe, um Schreiben zu können?

Manuel: „Der Löwe braucht einen Stift.“

Lena: „.... und einen Block.“

Veronika: „.... und ein Buch.“

Asia: „Die Löwin hat ihm Schreiben gelernt.“

Wie glaubt ihr hat der Löwe das gelernt?

Lena: „Er muss üben und viele Wörter schreiben können.“

Luca: „Ja, A wie Ameise.“

Asia: „Er muss lernen alle Buchstaben zu schreiben.“

Veronika: „.... und er muss auch noch lesen.“

Und wie geht das, Buchstaben schreiben zu lernen?

Veronika: „Da muss er die Löwin fragen.“

Asia: „Er soll nicht nur eine Eins machen. Auch eine Zwei!“

Tobias: „Oder er muss gut schauen, wie es aussieht erster und dann nachschreiben.“



Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte

Ich erzählte einigen Mädchen und Jungen die Bilderbuchgeschichte „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ in Form einer Schachtelgeschichte.

Kuscheltiere sowie einfache Gegenstände waren dabei anschauliche und interessante Hilfsmittel. Sie ermöglichen es den Mädchen und Jungen, die Geschichte alleine wiederzugeben und zu vertiefen sowie Erzählerinnen und Erzähler für andere zu werden.

Die Schachtelgeschichte steht den Kindern in der Schreibwerkstatt zur Verfügung und regt auch an, Geschichten zu erfinden. Faszinierend fand ich die Gedanken, die sich Kinder über das Schreiben machen.



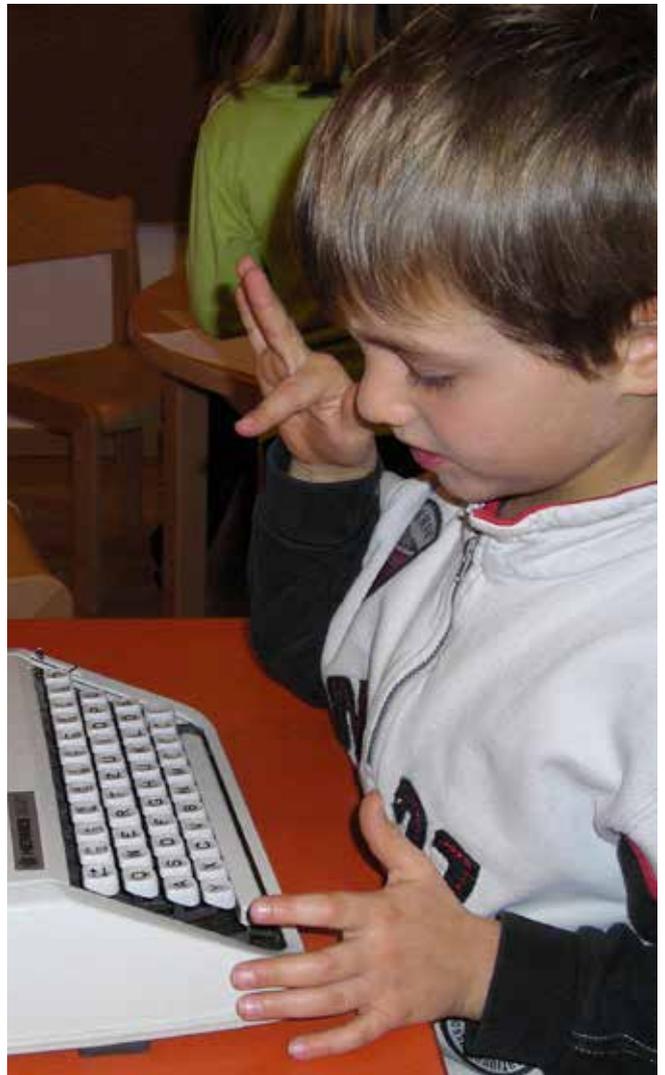
Rita und Leonardo fertigen Buchstaben aus Knetmasse an.



Helene und Lorenz schreiben mit Kreide an die Schiefertafel.



Peter beschäftigt sich mit dem Pinzettenspiel.



Jakob schreibt mit der Schreibmaschine einen Brief.

In den folgenden Wochen konnte ich bei einigen Kindern vermehrt das Interesse am Schreiben beobachten. Michael brachte sogar einen selbst gebastelten Briefkasten mit in den Kindergarten und die Kinder fingen an, sich gegenseitig Briefe zu schreiben.

Abschlussreflexion

Ich erkannte, dass durch die Tätigkeiten in der Lernwerkstatt vernetztes und prozessorientiertes Lernen möglich ist. Ich machte bereichernde Erfahrungen und konnte interessante Lernsituationen beobachten. Das konzentrierte und engagierte Arbeiten der Kinder in der Schreibwerkstatt ist mir dabei besonders aufgefallen.

Die Zwei- und Mehrsprachigkeit werde ich in Zukunft bewusster bei der Auswahl der Materialien und bei der Einrichtung einer Schreibwerkstatt berücksichtigen.

Unsere Namen

SPIEL MIT BUCHSTABEN

Angelika Seifert

Ziele:

- Vertraut werden mit Schrift und Schriftbild
- Freude beim Umgang mit Buchstaben
- Spielerischer und kreativer Umgang mit dem eigenen Namen
- Förderung der Feinmotorik
- Kennenlernen einer neuen Technik des Gestaltens
- Erleben von Gemeinschaft, in der spontane Sprachsituationen entstehen können

Materialien:

- Papierstreifen, Länge ca. 1 m, Breite 10 cm (für jedes Kind ein Streifen)
- Filzstifte
- Kleister
- zwei flache Plastikwannen
- Plastiktischdecke
- Paketschnur und Scheren
- Temperafarbe
- dicke Pinsel
- großer Tonkarton

Impulse für die Umsetzung:

Wir schreiben unsere Namen

- Jedes Kind faltet einen Papierstreifen (Hexentreppe).
- Der eigene Name wird auf den Papierstreifen geschrieben.
- Zuerst wird der Name waagrecht geschrieben, dann wird der Streifen umgedreht und der Name senkrecht geschrieben.

Wir vergleichen unsere Namen

- Wie viele Buchstaben hat mein Name?
- Wer hat den längsten Namen?
- Wir ordnen die Namen nach Länge.
- Wer hat den kürzesten Namen?
- Kinder mit gleich langem Namen stellen sich zu einer Gruppe zusammen.

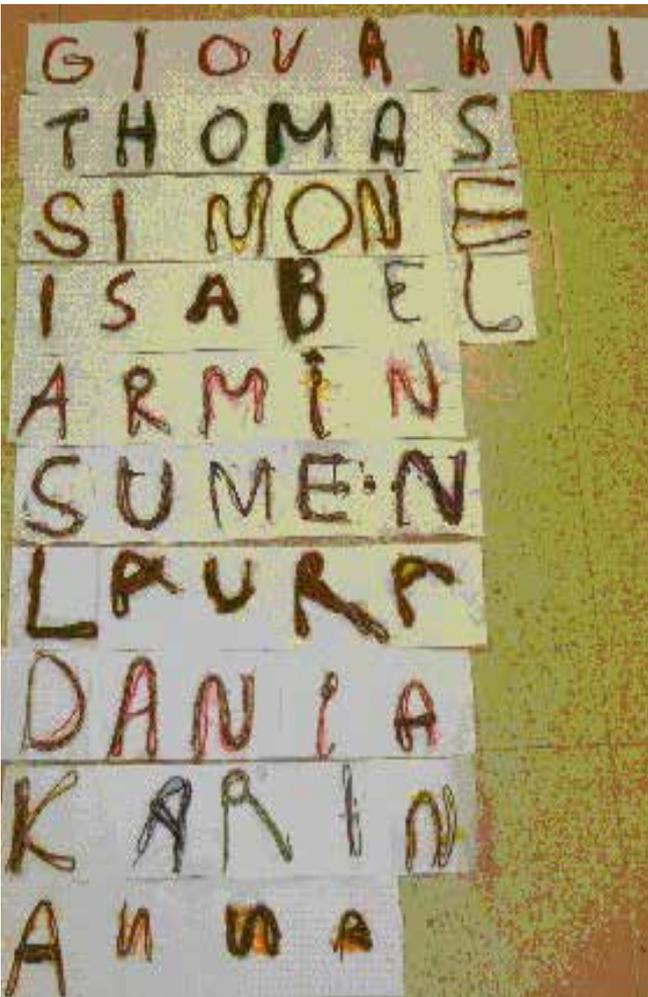
Wir legen unsere Namen

- Das Kind mit dem längsten Namen nimmt seinen Streifen und legt ihn auf den Boden.
- Das nächste Kind legt seinen Streifen so, dass ein Berührungspunkt mit einem gleichen Buchstaben entsteht.
- Der Streifen wird dabei so gelegt, dass beide Buchstaben deckungsgleich übereinander liegen.
- Auf dem Boden entsteht ein Geflecht mit unseren Namen.



Nachlegen des Namens mit Schnüren

- Mit den Scheren schneiden wir längere und kürzere Schnüre.
- Der vorbereitete Kleister wird in eine flache Plastikwanne gegossen.
- Wir geben die Schnüre in den Kleister.
- Mit den in Kleister getauchten Schnüren legen die Kinder die Buchstaben in ihrem Namen nach.
- Danach müssen die Streifen trocknen.



Wir drucken unsere Namen

- Ein Kind nach dem anderen bestreicht seinen Streifen mit Temperafarbe.
- Das Kind sucht sich eine oder mehrere Farben aus (Farbe in Plastikwanne) und bestreicht mit einem dicken Pinsel seinen Streifen.
- Der Streifen wird umgedreht und auf den Tonkarton gedruckt.
- Danach wird der Streifen vorsichtig abgezogen.

Wir haben jetzt einen Druck von unseren Namen.
Gemeinsam gestalten wir ein Plakat.

Variante:

- Die Namen werden rückwärts auf die Streifen geschrieben. Der Name steht dann beim Druck richtig. Die Buchstaben können auch einzeln gedruckt werden.
- Die Namen werden so gedruckt, dass es einen Berührungspunkt mit einem gleichen Buchstaben gibt, wie beim Legen.

Die Kindergartenbibliothek

EIN NEUER LERNRAUM ENTSTEHT

Irene Herbst, Irmgard Orsi



Lernen durch Co-Konstruktion und Partizipation

Ein wichtiges Mittel, um die sprachlichen Kompetenzen der Kinder, aber auch viele ihrer anderen Kompetenzen zu erweitern, ist, sie am Leben und an der pädagogischen Arbeit partizipieren zu lassen. Die Mädchen und Jungen erleben auf direktem Wege, wie wichtig Kommunikation und Sprache sind. Sie stellen Überlegungen an, bringen diese zum Ausdruck und tauschen sich darüber aus. Sie erfahren, dass ihre Ideen und Theorien ernst genommen werden, und merken vor allem, dass sie durch ihre sprachlichen Äußerungen etwas Maßgebliches bewirken.

Wie in den Rahmenrichtlinien beschrieben, fordert dieses Lernen die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Kindern. Sie gestalten die Bildungsprozesse gemeinsam, wobei Interessen und Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund stehen. Dies trägt dazu bei, dass Lernangebote wirkungsvoll und nachhaltig sind.

Die Öffnung des Lernfeldes nach außen

Die Vernetzung mit dem Umfeld, mit der Umgebung, in der die Kinder leben und in der der Kindergarten steht, ist von zentraler Bedeutung für die Fähigkeit der Kinder, in Zusammenhängen zu denken. Mädchen und Jungen können sich ihre Welt aktiv erobern und lernen dabei von ihrer Umwelt oder sie lernen, dafür mehr Interesse zu zeigen (Rahmenrichtlinien 2008).

„Wir sind die Bibliotheksarbeiter und Bibliotheksarbeiterinnen“

Wie ist das Projekt entstanden?

Im Kindergarten Leifers/Weißensteinerstraße ist die sprachliche Bildung ein wichtiger Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit. Eines der effektivsten Medien zur Stärkung der sprachli-

chen Kompetenzen ist das Bilderbuch.

Einem großen Repertoire an Bilderbüchern begegnen die vier- und fünfjährigen Mädchen und Jungen bei den regelmäßigen Bibliotheksbesuchen. Der Kindergarten selbst verfügt auch über eine große Auswahl an Bilderbüchern. Das Konzept der offenen Arbeit veranlasste uns, die Bilderbücher aller Gruppen zusammenzulegen. Zuerst wurden diese Bücher in einem Schrank gesammelt, jedoch gestaltete sich die Ausleihe schwierig, da der Überblick fehlte.

Deshalb wollten wir die Bücher neu einteilen und etikettieren. An dieser Neuorganisation der Bilderbücher sollten aber auch die Kinder selbst beteiligt werden.

Somit vereinbarten wir im Team, den Kindern, die im Herbst die Schule besuchen, vorzuschlagen, im Kindergarten eine eigene Bibliothek einzurichten. Sie zeigten sich begeistert und einige meldeten sich prompt zur Mitarbeit.

Auszüge aus dem Gesprächsprotokoll:

Irene (Kindergärtnerin): „Was haltet ihr davon, wenn wir im Kindergarten mit unseren Büchern auch eine Bibliothek machen?“

Nadine: „Ja, wir können ja eine kleine machen.“

Lorenz: „Ja, dann müssen wir nicht so weit gehen, um Bücher zu holen.“

Gleich beginnen die Jungen und Mädchen darüber zu diskutieren, wo wir diese Bibliothek einrichten könnten und was wir dann alles verschieben und verstellen müssten ...

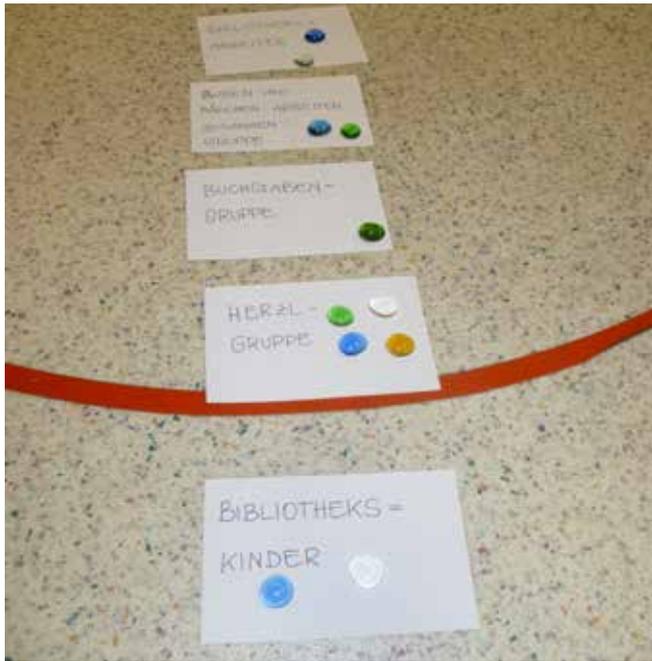
Ziele:

- Partizipation der Jungen und Mädchen – Verwirklichung eines Plans
- Nahebringen des Mediums „Bilderbuch“, Freude an Bilderbüchern
- Sprachliches Lernen durch das Äußern eigener Ideen, Vorschläge
- Vertiefung des Wissens über die Institution Bibliothek und deren Sinn
- Stärkung der Entscheidungskompetenz: Die Mädchen und Jungen entscheiden mit, an welchem Bildungsangebot sie teilnehmen wollen, und lernen auch, zu ihrer Entscheidung zu stehen und die damit verbundenen Konsequenzen zu tragen.
- Eigene Bedürfnisse und Wünsche spüren und äußern

Sobald feststand, wer am Projekt mitarbeitet, ging es zunächst darum, für diese Gruppe einen Namen zu finden. Wir sammel-

ten Ideen und stimmten dann über die Namen ab. Nach langem Hin und Her stand der Name fest:

Wir sind die Bibliotheksarbeiter und Bibliotheksarbeiterinnen



Besuch in der öffentlichen Bibliothek

Die Kinder kennen die öffentliche Bibliothek, da diese vom Kindergarten als auch von einigen Familien regelmäßig besucht wird. Unter dem Aspekt, wie eine Bibliothek aufgebaut und ausgestattet ist, haben wir diese Einrichtung aber noch nie gesehen. Wir ließen uns von der Bibliothekarin Helene vieles zeigen und erklären.

Am darauf folgenden Tag sprachen wir über das, was wir gelernt hatten, und überlegten, was wir für unsere Kindergartenbibliothek brauchen.



Auszüge aus dem Gesprächsprotokoll:

Peter: „Wir brauchen Ständer. Wir brauchen Sachbücher und Bilderbücher.“

Daniela: „Wir brauchen Möbel, um die Bücher hineinzutun. Regale.“

Max: „Wenn ein Nylon auf dem Buch drauf ist, dann kann man es nur wegwischen, wenn es schmutzig wird. Ja, Plastifizierfolie.“

David: „Da sind so runde Kärtchen auf den Büchern oben, rosarote. Da steht darauf: NEU. Das sind die neuen Bücher.“

Max: „... und wir brauchen Kisten, um die Bücher zu trennen ... für die Ordnung.“

Anja: „Rotes Schild heißt Geschichtenbuch und grünes Schild heißt Sachbuch.“

Helene: „Wir brauchen Schachteln, Kisten mit Rädern.“

Isabella: „Wo kann man die Bücher anschauen?“

Daniela: „Wir brauchen Tische und Stühle.“

Peter: „Da gibt es eine Matratze.“

Tobias: „Wir brauchen einen Tischler.“

Max: „Jo, mein Opa ist Tischler.“

Tobias: „Da waren Tische mit Rädern ... wir brauchen Holz, um die Sachen zu machen.“

Ziele:

- Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken
- Erweiterung der Bildungsorte und lebensnahe Lernerfahrungen
- Erwerb lernmethodischer Kompetenzen: Fähigkeit, wie man zu Wissen gelangt, wie man dieses kompetent nutzt und wie man es auf andere Situationen und Probleme übertragen kann.

Platz schaffen

Nun wussten wir, was wir in unserer Bibliothek alles brauchten. Jetzt ging es darum, den geeigneten Platz zu finden oder zu schaffen. Sobald die Kinder den geeigneten Platz ausfindig gemacht hatten, gingen sie sogleich an die Arbeit.

Ein Plan entsteht

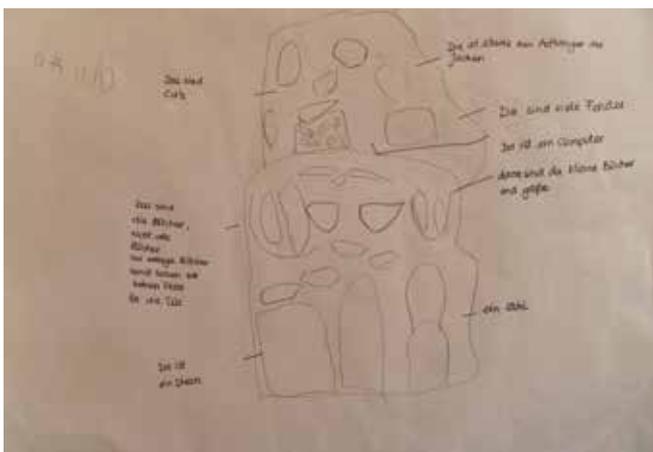
Die Mädchen und Jungen zeichneten mit schwarzer Holzfarbe, wie sie sich die Bibliothek vorstellten. Es entstanden interessante und ganz unterschiedlich gestaltete Pläne. Es war für die Jungen und Mädchen schwierig, sich die geplante Bibliothek vorzustellen, doch nach eingehendem Grübeln schafften sie es doch.

Einige Beispiele:

„Ich stelle mir in der Bibliothek viele Kästen vor, die sollen auf Rollen sein, weil uns das die Bibliothekarin empfohlen hat. Eine Couch soll in der Bibliothek stehen und auch diese soll Rollen haben. Ich wünsche mir mittelviele Bücher in der Bibliothek.“



„Ich wünsche mir CDs in der Bibliothek und einen Divan. Ich möchte nur wenige Bücher hineingeben, weil wir sonst keine Tür mehr Platz haben. Ich finde, dass auch ein Computer für das Ein- und Austragen der Bücher nicht schlecht wäre.“



Ziele:

- Arbeitsabläufe planen und strukturieren
- Verantwortungsvoll mit Werkzeugen umgehen
- Räumliche Orientierung/Wahrnehmung verfeinern
- Eigene Ideen zu Papier bringen
- Eigene Bedürfnisse und Wünsche äußern

- Ideen anderer wahrnehmen, annehmen oder hinterfragen
- Den Unterschied zwischen Möglichem und Unmöglichem erkennen

Es geht los

Auszüge aus dem Gesprächsprotokoll:

Max: „Ich war in der Bibliothek und habe die „Pickerlen“ geholt. Solche: Das sind die Schilder, die tut man so in ein Buch hinein, dann weiß man, dass es neu ist (zeigt es vor). Die sind für die Sachbücher (grün), die sind für die Geschichtsbücher (rot).“

Wir überlegen, was wir noch tun müssen.

Isabella: „Die Bücher herausholen und in Kisten tun und die Schilder hinaufkleben.“

Helene: „Die Bücher ordnen.“

Tobias: „Wir müssen Kisten bauen für die Bücher.“

Peter: „Meine Oma hat Kisten, große und kleine, ganz viele im Keller.“

Max: „Ja, ich habe auch viele zu Hause.“



Im Keller gab es viele Kisten, auch eine Matratze fanden wir. Wir überzogen sie und platzierten sie in einer Ecke der Bibliothek.

Die Mädchen und Jungen suchten aus den vielen Bilderbüchern jene aus, die sie gerne in der Bibliothek anbieten woll-

ten. Sie teilten sie in Sach- und Bilderbücher, wie sie es von der Bibliothekarin gelernt hatten, ein.



„Ja, weil nachher müssen wir auf die Geschichtenbücher rote Schilder und auf die Sachbücher grüne Schilder kleben.“

Die Bibliothekarin besucht die Bibliotheksarbeiterinnen und Bibliotheksarbeiter im Kindergarten

Wie am Beginn des Projektes vereinbart, zogen wir nun die Bibliothekarin Helene zu Rate. Sie beantwortete die Fragen der Kinder, die sich beim Zuordnen der Bücher ergeben hatten.



Außerdem brachte sie die Schilder mit, die wir für die Beschriftung brauchten, damit es die gleichen sind, die in der „richtigen Bibliothek“ verwendet werden. Sie erklärte den Kindern, wie wichtig Ordnung sein kann.

Die Jungen und Mädchen nahmen die Aussagen der Bibliothekarin ernst und brachten ihre Erkenntnisse auch in der zukünftigen Bibliotheksarbeit immer wieder ein.

An den folgenden Tagen versuchten die Bibliotheksarbeiter und Bibliotheksarbeiterinnen das umzusetzen, was sie gelernt hatten. Außerdem besprachen wir, wie wir neue Bücher, CDs und Regale beschaffen konnten.

Wir gingen gemeinsam zur zuständigen Gemeindereferentin

und ersuchten sie um finanzielle Unterstützung für unser Bibliotheksprojekt.

Ziele:

- Vernetzung mit dem Lebensumfeld der Jungen und Mädchen
- Wissenserwerb und direkte Umsetzung in der Praxis

Regeln

Es schien uns noch wichtig, einige Regeln für alle zu bestimmen und diese auch für alle sichtbar zu machen. Gemeinsam überlegten wir, was es in einer Bibliothek zu beachten gilt, fotografierten dies und hängten es an die Wand.

Ein Fest

Um allen Kindern zu zeigen, dass die Bibliothek fertig ist, gab es am Ende ein Fest.



Die Abschlussreflexion zum Projekt fand bei der Abschlussfeier statt, indem wir gemeinsam Fotos des Projektes in einer Powerpoint-Präsentation anschauten. Die Mädchen und Jungen erzählten dazu.

Anschließend veranschaulichten wir das Ganze auf einem Plakat und hängten es in der Bibliothek auf.

Besondere Leseräume

Christiane Unterkircher

Im Rahmen des Projektes „Frühe Leseförderung“ des Kindergartensprengels Bruneck setzten sich die Kindergärten Innichen, St. Johann, Reischach und Antholz das Ziel, Sprache lustvoll zu erfahren sowie Freude und Wertschätzung der Kinder im Umgang mit Büchern und Geschichten zu stärken. Das Vorlesen an speziellen Orten im und außerhalb des Kindergartens war ein besonderes Leseerlebnis im Projekt. Den Jungen und Mädchen wurden in der Sandkiste, auf dem Dachboden, im Waschraum, im Treppenhaus, in der freien Natur, am Dorfbrunnen, im Zug und im Bergwerk Prettau Geschichten vorgelesen und Märchen erzählt. Bei manchen Aktivitäten wurde auch die Dorfbevölkerung zu den Leseaktionen eingeladen. Die Fotodokumentation gibt Einblick in die Umsetzung des Projektes und will dazu beitragen, Interesse an der Buch- und Erzählkultur zu stärken.



Ein Märchenerlebnis der besonderen Art ist das Erzählen des Märchens „Schneewittchen“ im Bergwerk Prettau.



Die Kinder hören im Wald eine Geschichte.



Die Mädchen und Jungen genießen das Lesen im Zug.



Schüler und Schülerinnen der fünften Klasse Grundschule werden zu Lesepatren für die Mädchen und Jungen im Kindergarten.



Einmal in der Woche lesen besondere Menschen an besonderen Orten vor, so lasen auch der Koch, der Bürgermeister, der Nikolaus und die Kindertandirektorin.

Erzählen

Kathrin Tratter

Leitgedanken zum Thema

Regelmäßiges Vorlesen und Erzählen gehören zu den Grundlagen der sprachlichen Bildung. Auf diese Weise entwickeln die Mädchen und Jungen ein Gefühl für die Sprache und deren Struktur. Die Kinder üben sich darin, konzentriert zuzuhören, genau hinzuhören sowie Laute, Wörter und Sätze wahrzunehmen und zu differenzieren. Dabei erweitern sie den Wortschatz und das Satzverständnis.

Dialogisches Vorlesen und Aktivitäten zum Erzählen tragen wesentlich zur sprachlichen Entwicklung eines Kindes bei und regen zum Kommunizieren, Fragen und Mitteilen an. Dabei steht die hohe Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft für die Botschaften der Kinder im Zentrum des Dialogs.

Folgende Ziele werden angestrebt:

- Stärken der Freude an Bilderbüchern, Geschichten und Erzählungen
- Stärken der Erzähl- und Lesekultur
- Wecken von Freude an Sprache
- Förderung der sprachlichen Basiskompetenzen: Sprachverstehen und Sprachrhythmus
- Ganzheitliches Erleben von Geschichten: Einbeziehen aller Sinne

Didaktische Überlegungen

- Erzähl-Angebote als Ritual
Rituale sind für Kinder sehr wichtig. Sie geben Sicherheit und einen Rahmen, an dem sich die Mädchen und Jungen orientieren können. In der sprachlichen Bildung eignen sich Rituale sehr gut, um das Interesse der Kinder zu wecken und ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern.

Beispiel eines Erzählrituals: Um ins „Geschichtenland“ zu kommen, brauchen wir einen geheimnisvollen imaginären Schlüssel, der sich in unseren Hosentaschen versteckt hat. Nur durch das gemeinsame Aufsperrn des Tores mit einem bestimmten Zauberspruch gelangen wir ins „Geschichtenland“. Dort gibt es die verschiedensten Märchen, Bilderbücher und Geschichten.

- Vielseitiges Erleben von Geschichten durch:
 - Schachtelgeschichten
 - Konkrete Sinnesmaterialien
 - Bilderbuch-Kino
 - Erzählbuch-Geschichten
 - Kamishibai-Geschichten
 - Leselotte



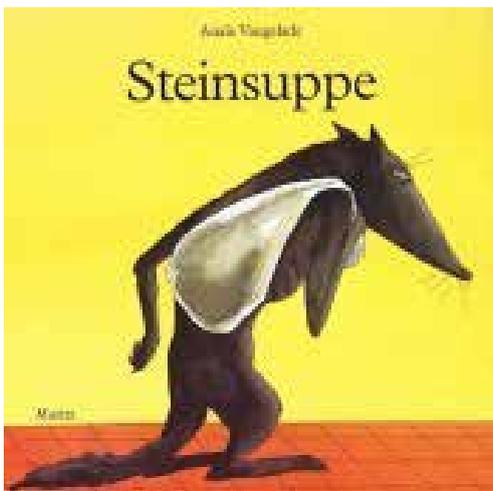
Kamishibai-Geschichte: Der Seelenvogel

- Wiederholungen anbieten
Geschichten, bei denen sich Handlungen wiederholen, eignen sich für Mädchen und Jungen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, weil dadurch die Geschichte gut nachvollziehbar wird.
- Flexibilität und Miteinbeziehen der Kinder
Die Erzähl-Aktivitäten werden so flexibel gestaltet, dass die Kinder sich aktiv in die Geschichte einbringen können. Zudem orientieren sich diese Angebote an den Interessen und Themen der Jungen und Mädchen.
- Das Interesse der Kinder für Geschichten durch besondere Einstiegs- und Abschlussmöglichkeiten wecken.
Einstiegsmöglichkeiten:
 - Gegenstand in einer Schatztruhe, den sie durch Schütteln erraten sollen (auditive Wahrnehmung)
 - Gemeinsames Gespräch
 - Fühlsäckchen (taktile Wahrnehmung)
 - Aufwärmrunde: Abklopfen des Körpers, Schütteln, Zap-peln
 - Einstiegslied: Einfaches Lied und Reimmuster
 - Stille-Minute
- Abschlussmöglichkeiten:
 - Gemeinsame Abschlussreflexion: „Wie war das für euch?“
 - Tasten, hören, riechen, schmecken der verwendeten Gegenstände oder Nahrungsmittel

Das Bilderbuch „Steinsuppe“

Kathrin Tratter

Zum Bildungsfeld „Gesundheit“ habe ich gemeinsam mit einer Kleingruppe zum Bilderbuch „Steinsuppe“ von Anaïs Vaugelade über mehrere Wochen hinweg gearbeitet. Im Vordergrund standen dabei das aktive Erleben der Geschichte sowie das Einbeziehen aller Sinne.



Ein Wolf besucht eine Henne, um bei ihr Steinsuppe zu kochen. Die Nachbarn sorgen sich um die Henne und kommen dazu. Jeder weiß einen Verbesserungsvorschlag für die Steinsuppe. Anaïs Vaugelade erzählt eine Fabel, welche die Rolle des bösen Wolfs auf verschmitzte Weise in Frage stellt.

In mehreren Etappen befassten wir uns auf vielfältige Weise mit dem Bilderbuch. Es ging einerseits darum, die verschiedenen Aktivitäten für die Mädchen und Jungen interessant und ansprechend zu gestalten und andererseits, aktiv ihre Ideen und Interessen einzubeziehen.

Auseinandersetzung mit der Bilderbuchgeschichte:

1. Einstieg in die Thematik „Gemüse“
Wir haben verschiedene Gemüsesorten gefühlt, ertastet, gerochen und schließlich gekostet.
Die Tiere der Geschichte (Plastiktiere) haben wir ertastet und benannt.
2. Kennenlernen des Bilderbuchs „Steinsuppe“
Ich habe eine Schachtelgeschichte vorbereitet und die Geschichte anhand der Tiere und Lebensmittel (hergestellt aus Salzteig) darstellend erzählt.
3. Kochen von Steinsuppe
Wir haben gemeinsam gekocht: das Gemüse ertastet, daran gerochen, die Gemüsesorten benannt, die Küchenutensilien kennengelernt und benannt, das Gemüse gewaschen, geschnitten, die Speisen geschmeckt.

4. Erzählen der Geschichte „Steinsuppe“
Wir haben die Geschichte anhand des Bilderbuchkinos „Steinsuppe“ gemeinsam erzählt.
5. Erstellen eines Rezeptes
Die Kinder haben detaillierte Zeichnungen der verschiedenen Zutaten mit dem entsprechenden Schriftbild erstellt.
6. Gemüse-Memory
Wir haben gemeinsam ein Gemüse-Memory hergestellt und damit gespielt: Wir haben verschiedene Gemüsesorten fotografiert und sie auf die Memorykärtchen gedruckt. Bei einer schwierigeren Memory-Variante kann dasselbe Objekt aus zwei verschiedenen Perspektiven oder einmal als ganzes Objekt und einmal in Details fotografiert werden.
7. Gemüse-Verkostung
Wir haben verschiedene Dip-Soßen zum gemeinsamen Verkosten der rohen Gemüsesorten hergestellt.
8. Weiterschreiben der Geschichte
Wo wird der Wolf wohl mit seinem Stein hingehen? Jedes Kind hat die Geschichte individuell weitergeschrieben.
9. Steinsuppen-Fest
Den gemeinsamen Abschluss haben wir nach den Vorstellungen der Mädchen und Jungen gestaltet.

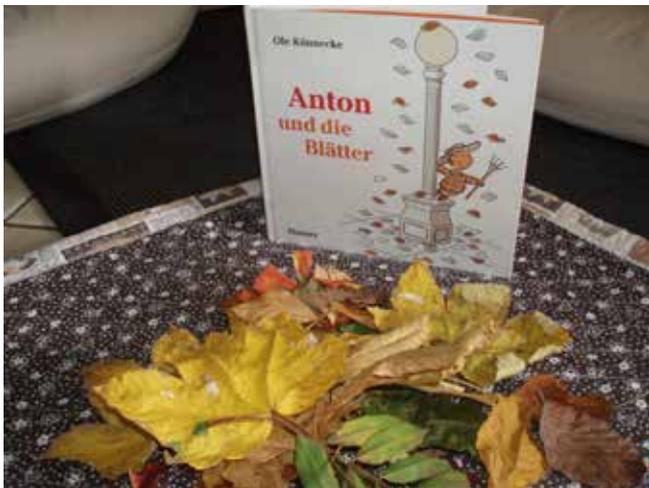
Steinsuppengeschichte von Tatjana und Alessio:

Alessio: „Der Wolf ist gegangen zu ein Tier ... ein anderes Tier.“
Tatjana: „Ein Tier, was hat lange Beine.“
Alessio: „Henne.“
Tatjana: „Ein Strauß. Der Wolf kocht die Steinsuppe.“
Alessio: „Mit Zucchini und Karotten.“
Tatjana: „Und Blumenkohl ... und Sellerie.“
Alessio: „Und mit Salat ... und Lauch. Und dann essen.“
Tatjana: „Alle Tiere essen.“
Alessio: „Auch der Wolf.“
Tatjana: „Der Hund, das Schwein, die Ente, den Pferd, die Henne und der Wolf.“
Alessio: „Der Wolf hat den Mund sooo groß.“
Tatjana: „Der Wolf frisst die Schafelen.“
Alessio: „Und auch den Haus von die Tiere. Und auch die Bank.“
Tatjana: „Er ist müde und geht in ein Baum schlafen.“
Alessio: „Der Baum hat er gefressen mit Bienen.“
Tatjana: „Da hat er Bauchweh.“
Alessio: „Und ich habe aufgemacht die Mund von Wolf und habe genommen heraus die ape. Dann geht er heim. In Baum keine ape.“

Das Bilderbuchgeheimnis „Anton und die Blätter“

Brigitte Trienbacher

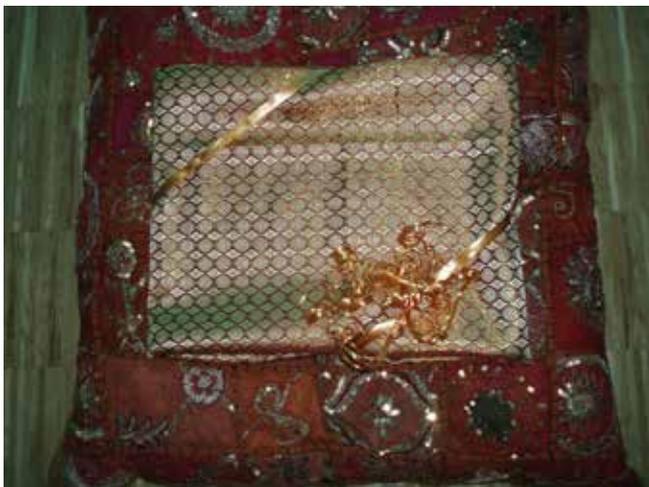
Zusammen mit einem Bilderbuch wird ein Bilderbuchgeheimnis „verpackt“. Das Bilderbuchgeheimnis ist ein besonderes Objekt, das in der Bilderbucherzählung eine bedeutende Rolle einnimmt. Beim Buch „Anton und die Blätter“ stellen Herbstblätter in ansprechend gestalteten Schachteln das Bilderbuchgeheimnis dar. Schachteln und Säckchen sind wesentlich für Büchergeheimnisse, sie verstärken den Zauber des Geheimnisses.



Anton hat schon einen großen Haufen Blätter zusammengeharkt. Nur ein Blatt fehlt noch. Da kommt ein Windstoß und weht es weg. „Halt! Hier geblieben!“ Anton rennt hinterher. Gleich sind auch Lukas, Nina und Greta zur Stelle, und los geht die wilde Blätterjagd.

Vorbereitung

- Drei unterschiedlich große Schachteln, die sich ineinander verstauen lassen.
- In der kleinsten Schachtel sind verdorrte Blätter.



- Die Schachtel auf einem Lesekissen oder Lesetuch steigert die Aufmerksamkeit der Mädchen und Jungen.

Wir haben das Ritual eingeführt, mit einem Gedicht in das Bilderbuchgeheimnis einzusteigen:

„Mach bitte deine Augen zu,
und blinze nicht, sonst schwindest du,
ich zähle jetzt genau bis zehn,
dann wirst du ganz was Tolles hörn/sehn
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ...“

Didaktische Überlegungen

Bei der Umsetzung des Bilderbuchgeheimnisses wird darauf geachtet, mehrere Sinne anzusprechen:

- hören: das Rütteln der Schachteln, erste, zweite, dritte und letzte Schachtel
- lauschen: das Rascheln der Blätter, die ich aus der Schachtel purzeln lasse
- ahnen: Geräusch erraten
- riechen: verdorrte Blätter riechen stark
- sehen: viele, verschiedene Blätter
- fühlen
- greifen
- begreifen

Die Bilderbucherzählung beginnt ...



Anton sammelt alle Blätter mit der Harke zu einem Haufen. Für ihn beginnt damit ein Abenteuer: Ein besonderes Blatt fehlt Anton für sein Ziel.

Die Kinder machen sich auf die Suche nach dem Blatt von Anton und bringen es mit in den Kindergarten.

Das Guckloch-Bilderbuch

Birgit Kerschbaumer

Die Mädchen und Jungen gestalteten ein ganz besonderes Buch: Das Guckloch-Bilderbuch.



Die Künstler und Künstlerinnen gingen an die Arbeit und malten nach Plan. Bald schon war das Guckloch-Bilderbuch fertiggestellt.



Emma und Samuel erstellten eine Skizze für die Gestaltung des Guckloch-Bilderbuches: Zwei Prinzessinnen, ein Elefant, zwei Katzen und ein Berg mit Schnee.



Dann suchten alle Kinder einen Namen für das Guckloch-Bilderbuch. „Echte Freunde“ sollte es heißen. Anhand des Guckloch-Bilderbuches können verschiedene Bildergeschichten sowohl von der pädagogischen Fachkraft als auch von den Kindern selbst erzählt werden.



Eigens für das Guckloch-Bilderbuch haben die Mädchen und Jungen eine Zauberbrille gebastelt.

Einige Ideen zum Einsatz des Guckloch-Bilderbuchs:

- Bilderbuchkino
Hinter der Kartonwand werden Dias gezeigt. Die pädagogische Fachkraft sitzt neben dem Dia-Projektor, zeigt die Bilder und erzählt die Geschichte dazu. Die Kinder verfolgen die Dias, indem sie mit der Brille durch die Gucklöcher schauen.
- Foto-Geschichten
Die pädagogische Fachkraft stellt am Computer eine „Foto-Story“ oder eine Fotoreihe zusammen, in der besondere Ereignisse des Kindergartengeschehens abgelichtet sind. Diese wird hinter der Kartonwand mittels Beamer von der pädagogischen Fachkraft an die Wand projiziert. Sie selbst berichtet dazu oder die Kinder erzählen vom Erlebten.
- Zeichnungen der Kinder
Die pädagogische Fachkraft scannt die Bilder am Computer ein und zeigt sie mittels Beamer hinter der Kartonwand. Die Kinder erzählen dazu.

Dies sind nur einige Möglichkeiten, Bildergeschichten zu erarbeiten. Bei diesen Bildergeschichten hat es sich bewährt, dass zu Beginn die pädagogische Fachkraft selbst erzählt, diese bald auch die Mädchen und Jungen anregt, aktiv zu den Bildern zu berichten und eigene Geschichten zu erzählen.

Das Guckloch-Bilderbuch ermöglicht:

- vielfältige Sprechansätze
- den Einsatz von Bildern mit unterschiedlichen Medien
- die bewusste Betrachtung von Bildern durch die geheimnisvolle Zauberbrille
- kreatives Gestalten einer Bilderbuchwand
- das Erstellen und Lesen eines Planes

Den Mädchen und Jungen hat am besten gefallen:

„Die Zauberbrille mochn.“

„Ban Guckloch innischaugn ... und i hon zwoa Zauberbrilln gemocht.“

„Die Katzn unmoln, innischaugn und gor olls wor toll!“



Die Traumschachtel

Gertrud Schweigkofler



Die Traumschachtel ist eine Span- oder Kartonschachtel, die gemeinsam mit den Kindern geschmückt wird.

Jede Traumschachtel beinhaltet unterschiedliche, geheimnisvolle Gegenstände, zum Beispiel eine Zauberfeder, einen Kristall, einen Schlüssel, eine Muschel, ein Tier ...

Einzelne Kinder in einer Kleingruppe denken sich Geschichten, Gedichte oder Reime zu diesen Gegenständen der Traumschachtel aus. Diese werden aufgeschrieben und oft auch bildnerisch dargestellt.

Welche Ziele wollen wir erreichen?

- Freude am kreativen Gestalten und Verfassen eigener Geschichten wecken
- Zugang zu Kinderliteratur, zu Bilderbüchern, zum Bilderbuchkino, zu Geschichten und Märchen ermöglichen
- Erzähl- und Lesekultur mit den Kindern und Familien leben
- Den Gesprächskreis als Ort der Mitbestimmung erfahren, in welchem kommunikative und soziale Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut werden können
- Erfahren, dass eigene Ideen und Gedanken wertschätzend und respektvoll geachtet und anerkannt werden
- Gemeinschaft erleben, Freundschaften festigen und gemeinsam „die Welt erkunden“
- Freude an Sprache und den lustvollen Umgang damit fördern
- Basiskompetenzen wie Sprachverstehen und Sprachrhythmus fördern
- den Wortschatz erweitern
- Kenntnisse gewinnen, Fertigkeiten üben und Zusammenhänge verstehen

Vorbereitung:

- Ankündigung der Traumschachtel über das Plakat: DIE TRAUMSCHACHTEL KOMMT
- Gespräch mit den Mädchen und Jungen:
 - Was könnte die Traumschachtel sein?
 - Wer kennt sie bereits?
 - Wer hat bereits mit ihr gearbeitet?
 - Wann kommt sie zu uns?
- Wir legen den Ort fest, an welchem mit der Traumschachtel gearbeitet wird.
- Wir bestimmen, welche Kindergruppe oder Kinder mit der Traumschachtel arbeiten werden.
- Wir bereiten für die Familien ein Informationsblatt zur Traumschachtel vor.
- Wir stellen Überlegungen zur Einführung der Traumschachtel an.

Erarbeitung:

- Ich hülle die Traumschachtel in ein schönes Tuch und stelle sie in die Mitte des Kreises.
- Ein Kind hilft beim vorsichtigen Auspacken und Öffnen der Schachtel.
- Wir schauen nach, was in der Traumschachtel ist.
- Ich stelle sachte, geheimnisvoll und spannend die einzelnen Gegenstände der Traumschachtel den Jungen und Mädchen vor, wir betrachten sie gemeinsam und nennen die Dinge beim Namen.
- Alle Gegenstände der Schachtel verteile ich am Tisch. Jedes Kind versucht, einen Gegenstand zu beschreiben. Die anderen erraten diesen. Wer ihn errät, nimmt den Gegenstand aus der Tischmitte und legt ihn vor sich hin.
- Die Gegenstände liegen offen auf dem Tisch und werden nach Überbegriffen geordnet: Tiere, Kleidungsstücke, Steine, Zaubergegenstände und so weiter.
- Die Gegenstände liegen auf dem Tisch, und es wird gespielt: „Ich sehe was, was du nicht siehst ...“; die Kinder erraten den Gegenstand, der beschrieben worden ist. Wer ihn errät, nimmt den Gegenstand zu sich.
- Die Gegenstände ordnen wir nach ihren Anlauten.
- Die Gegenstände verteilen wir auf dem Tisch. Reihum wählen die Kinder einen Gegenstand aus und denken sich Details dazu aus: Wo lebt dieses Tier, was könnte mit dieser Schatztruhe passiert sein?
- Die Kinder formulieren zu einem, zwei oder mehreren Gegenständen eine Geschichte, Reimsätze oder einfache Gedichte.



Traumschachtelgeschichte:

Die Geschichte vom „PINGUIN“, ausgedacht und erzählt von: Mirco, Simon, Elias und Elena

In unserer Traumschachtel befinden sich viele, verschiedene Gegenstände. Wir haben den Pinguin ausgewählt und versuchten, gemeinsam eine Geschichte über dieses Tier zu erfinden.

Der kleine Pinguin

Mirco: „Vor langer, langer Zeit lebte einmal ein kleiner Pinguin am Nordpol, wo es Eis und Schnee gibt. Der Pinguin heißt Lars.“

Elena: „Heute will der Pinguin Lars schwimmen gehen. Er geht zum Meer ...“

Simon: „... und taucht ...“

Mirco: „... und taucht unter Wasser ... und schwimmt mit den Fischen, die seine Freunde sind. Und dann spielen sie zusammen.“

Elena: „Der Pinguin Lars schwimmt und dann stößt er mit der Schildkröte ...“

Mirco: „... zusammen. Er hat die Schildkröte nicht gesehen. Sie weinen alle beide, weil sie sich wehgetan haben.“

Elias: „ Da kommt die Mami Pinguin ...“

Mirco: „... und tröstet den kleinen Lars. Er hört auf zu weinen. Auch die Mami Schildkröte kommt und tröstet ihr Junges und sagt: Es tut mir leid, dass ihr zusammengestoßen seid. Kommt mit nach Hause, dann bekommt ihr einen guten Tee und Kekse. Und der Pinguin und die Schildkröte sind sehr glücklich. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie auch noch heute.“

Die Traumschachtel hatte ich im Rahmen des Sprachprojektes über Claudia Bazzoli kennengelernt. Im Kindergarten setzte ich diese Anregung um und entwickelte sie mit den Kindern weiter.

Ideen für die pädagogischen Fachkräfte:

- Wir betten die einzelnen Aktivitäten in ein Ritual ein.
- Wir nehmen die erfundenen Geschichten der Kinder mit einem Aufnahmegerät auf und transkribieren sie.
- Die Kinder gestalten zu ihren Geschichten Illustrationen.
- Die einzelnen Geschichten legen wir nach Absprache mit den Kindern in die Portfoliomappe.
- Aus einer Traumschachtelgeschichte entwickeln Mädchen und Jungen ein Bilderbuch.
- Die Gegenstände in der Traumschachtel tausche ich je nach Jahreszeit, Festlichkeiten und Themen der Kinder aus und ergänze sie.
- Eine Dokumentationsmappe legen wir an.
- Die Kinder, die im Herbst in die Schule gehen, bringen in Absprache mit den Lehrpersonen ihre Arbeiten bei einem Vorbesuchstag mit und stellen diese vor.
- Die Erfahrungen mit der Traumschachtel reflektiere ich mit den Mädchen und Jungen.

Ideen für die Einbeziehung der Familien:

- Während der Eintrittszeit zeigen die Kinder ihrer Familie oder weiteren Bezugspersonen die schriftlich festgehaltenen Gemeinschafts- oder Einzelarbeiten.
- Die Kinder nehmen für einige Tage die Traumschachtel des Kindergartens mit nach Hause und erfinden gemeinsam mit der Familie eine Geschichte. Die Geschichte wird aufgeschrieben und zum gemeinsamen Lesen in den Kindergarten mitgebracht.
- Die Jungen und Mädchen gestalten im Kindergarten eine individuelle Traumschachtel und nehmen diese mit einem Begleitbrief mit nach Hause.
- Familien verfassen Geschichten für ihre Kinder oder Enkelkinder.

Lyrik für Kinder

KINDER FÜR GEDICHTE BEGEISTERN

Christa Nössing

Lyrische Textformen vermitteln den Mädchen und Jungen Sprachklang, Sprachrhythmus und Reim. Diese Erfahrungen sind entscheidend für ihre Literarisierung.

Hören Kinder Reimen zu, sprechen sie Verse und Gedichte nach und mit, wird ihr Gehör für die Klanggestalt der Sprache sensibilisiert.

Die Tierhandpuppe, unser sprechender Schimpanse Cocco und die Handpuppe Sybille besuchen uns regelmäßig im Kindergarten. Die beiden haben ein besonderes Hobby, nämlich Gedichte zu sammeln und zu lernen.

Der Affe Cocco bringt den Kindern bei seinen Besuchen jeweils ein Tiergedicht in einem Säckchen mit einem Foto des betreffenden Tieres mit, während Sybille Gedichte generell liebt.

Der Besuch des Affen Cocco oder von Sybille ist stets mit demselben Ritual verbunden: Cocco singt immer ein Begrüßungslied, während das Verabschiedungsritual abwechselnd in verschiedenen Sprachen gestaltet wird.

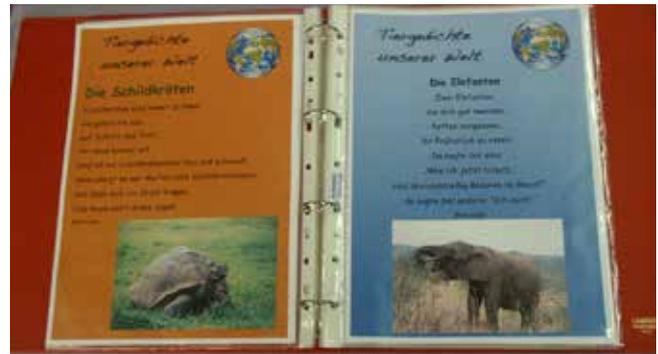


Ziele:

- Reime bringen Rhythmus in die Sprache, verbinden Vergnüglichkeit mit Konzentration und bereiten Freude.
- Die Kinder stärken die Merkfähigkeit und erweitern den Wortschatz.
- Die Jungen und Mädchen lernen wert- und anspruchsvolle Kinderliteratur von bekannten Autoren und Autorinnen wie Mira Lobe, Josef Guggenmos, Georg Bydlinski, Friedl Hofbauer, Frantz Wittkamp, Hans Baumann und Fredrik Vahle kennen und machen damit Erfahrungen.

Die Gedichte sind in einer Mappe gesammelt. Anhand der Tierfotos wissen die Mädchen und Jungen gleich, welches Gedicht sie aufgeschlagen haben. So lesen sie diese häufig.

In der Garderobe und im Gruppenraum hängen Fotos und Zeichnungen mit Tiergedichten. So sind diese immer präsent und sichtbar.



Manche Gedichte nehmen wir mit dem Aufnahmegerät auf, das macht den Kindern besonderen Spaß.

Immer wieder finden Gedichte auch einen Platz auf unserem Kästchen in der Garderobe und begleiten die Familien in der Eintrittszeit am Morgen. Wir pädagogischen Fachkräfte konnten beobachten, dass sich Eltern und Großeltern gerne Zeit nahmen für das Lesen der Gedichte und die Kinder dadurch zum Wiedergeben der Gedichte motiviert wurden. Die Bildungspartnerschaft mit den Familien wurde somit gestärkt.



Die Mädchen und Jungen hatten große Freude daran, den Eltern die Gedichte „vorzulesen“, da sie diese bereits auswendig gelernt hatten.

Die Sterntaler

EIN MEHRSPRACHIGES MÄRCHENPROJEKT

Sabine Kugler

Die Gruppe besteht aus 18 Kindern mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen in der Erst- oder Zweitsprache im Alter von zweieinhalb bis sechs Jahren. Die Kinder sprechen Deutsch, Italienisch, Mazedonisch, einige Kinder sprechen Albanisch bzw. Thai als Erstsprache.

Ziel des Projektes:

Der Schwerpunkt lag in der Arbeit mit dem Märchen der Gebrüder Grimm „Die Sterntaler“. Dabei wurde darauf geachtet:

- der Mehrsprachigkeit der Gruppe bei der Auseinandersetzung mit dem Märchen Rechnung zu tragen;
- die Familien miteinzubeziehen;
- die Kinder aktiv an der Gestaltung dieses Märchens zu beteiligen.

Welchen sprachlichen Mehrwert enthalten Märchen?

Märchenerzählungen sind meist im Präteritum gehalten und bieten somit den Jungen und Mädchen die Gelegenheit, eine Zeitform kennenzulernen, die im mündlichen Sprachgebrauch kaum verwendet wird. Mündliche Erzählungen von Ereignissen des Alltags bedienen sich fast ausschließlich des Perfekts oder sind im Präsens gehalten.

Ein weiteres „Übungsfeld“ bieten Märchen durch ihre Wortwahl. Häufig kommen in der Erzählung Wörter vor, welche dem Alltag der Kinder fern sind. Jedoch können diese oft aus dem Kontext heraus erschlossen werden. Diese Fähigkeit des Kontextbezuges spielt wiederum auch in anderen Lebenslagen eine Rolle und ist auch beim Erwerb einer Zweitsprache übertragbar.

Wenn Märchen vorgelesen werden, lernen Kinder neue Muster und Möglichkeiten des Ausdrucks und der Formulierung kennen. Manchmal lässt sich auch beobachten, dass Kinder diese Strukturen dermaßen verinnerlichen, dass sie zeitweise Textpassagen wortwörtlich zitieren und sich somit die Formulierungen aneignen. Auch dies ist ein Schritt zur Erweiterung der eigenen Sprachkompetenz.

Die Sterntaler – ein Märchen in verschiedenen Sprachen

Um die Familien miteinzubeziehen, bekam jedes Kind eine Ausgabe des Märchens in Buchform als Adventkalendergeschichte mit nach Hause.

Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der Gruppe arbeitete ich zusammen mit der Interkulturellen Mediatorin Ljubica Rapo und dem Interkulturellen Mediator Shaip Murati an der Umsetzung dieses Vorhabens. Zuerst habe ich das Märchen gemeinsam mit Ljubica Rapo nach folgenden Kriterien überarbeitet:

- der erzählende Teil wird gekürzt;
- der erzählende Teil, der ja den Rahmen der Geschichte darstellt, wird auf Mazedonisch (bzw. auf Albanisch) gesprochen;
- die Dialoge ändern wir dahingehend ab, dass zum einen jede Person, dem das Mädchen begegnet, mit ihm auch spricht; zum anderen gestalten wir die Dialoge so, dass Schlüsselbegriffe (wie zum Beispiel Brot) sowohl auf Deutsch als auch in der Antwort auf Mazedonisch oder Albanisch vorkommen;
- aus einer Erzählung wurde eine szenische Darstellung, sodass den Kindern weitere Elemente zum Verständnis zur Verfügung standen.



Тогош дојде едно уплакано дете и и кажа
„Bitte, gib mir deine Mütze.“
„Еве, земи ја мојата капа.“

Nach der szenischen Darstellung kam es zu einem anschließenden Austausch:

Ljubica (interkulturelle Mediatorin): „Simon, weißt du noch, wie man Sterne auf Mazedonisch sagt?“

Stefan: „Des isch babyleicht, des hoast ЗВЕЗДАНИ.“

Ljubica: „In dem Märchen spricht man immer von einem Mädchen, девојче und von keinem Jungen.“

Mirco: „Stefan, woasch du, wie man Bruder auf Mazedonisch sogt?“

Stefan: „Des isch babyleicht, des hoast брат.“

Mirco: „Stefan, du bisch schlau. Du konnsch Deutsch und ЗВЕЗДАНИ und брат auf Mazedonisch.“

Ergänzt hat Stefan, dass er mit seinem Vater aber nicht Mazedonisch sprechen könne, der würde ihn dann nicht verstehen.

Zwei Tage später habe ich mit Shaip das Märchen auf Albanisch und Deutsch szenisch dargestellt. Der Aufbau war derselbe geblieben, nur eine der beiden Sprachen hatte sich verändert. Obwohl einige Kinder mit Erstsprache Albanisch anwesend waren, äußerten sie sich nicht verbal, jedoch war zu beobachten, dass ein dreijähriges Mädchen die ganze Zeit Shaip angelächelt und auf diese Weise nonverbal kommuniziert hat.

„Bitte, gib mir dein Brot.“

„ja urdhero, merre Copezen e Bukes time“

Dasselbe Märchen in verschiedenen Sprachen:

Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass vor allem jene Kinder, deren Erstsprachen bei den Märchenerzählungen zum Einsatz



kamen, einen ganz besonderen Bezug zum Geschehen aufbauen konnten. Für die anderen Kinder und auch für die Erwachsenen war es sicherlich ein Perspektivenwechsel, der vielleicht erst in einiger Zeit seine Wirkung zeigen wird.

Abschließende Überlegungen:

Sprachlicher Austausch unter Kindern kann zum einen dadurch erfolgen, dass sie sich gemeinsam an einer Tätigkeit beteiligen und ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich somit darüber austauschen, welchen Weg sie beschreiten könnten, welche

Beobachtungen sie machen.

Eine andere Möglichkeit, sich verbal miteinander auszutauschen, besteht auch darin, dass die Inhalte einer Geschichte, Begebenheit, eines Films oder eines Buches für alle erschließbar sind, damit sie über Elemente kommunizieren können, die sie miteinander auf einer abstrakteren Ebene verbinden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der hierbei eine Rolle spielt, ist die Möglichkeit eines Sprachenvergleichs untereinander:

Mütze (deutsch) – КАПА (sprich: kapa, mazedonisch) – kapelë (albanisch) – berretto (italienisch)

Gerade bei diesem Wort sind sowohl Mazedonisch als auch Albanisch dem Dialektausdruck „Kappele“ bzw. der hochdeutschen Form „Kappe“ sehr ähnlich.

Kinder (und Erwachsene) können auf diese Weise metasprachliche Überlegungen anstellen und sowohl über die eigene als auch über andere Sprachen nachdenken.

Märchen „Die Sterntaler“ (Gebrüder Grimm)

„ЗВЕЗДАНИ ДУКАТИ“ (Браћа Грим)

Bearbeitung des Märchens: Sabine Kugler und Ljubica Rapo

Übersetzung ins Mazedonische: Sonja Janeva und Ljubica Rapo

Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte keinen Vater und keine Mutter mehr. Es hatte auch kein Haus mehr zum Wohnen und kein Bett mehr zum Schlafen. Schließlich hatte es nur noch die Kleider, die es trug und ein Stückchen Brot. Und weil es so alleine war, ging es hinaus in die weite Welt.

Беше еднаш едно девојче, које немаше веќе ни татко ни мајка. Немаше ни куќа во која можеше да живее, ни кревет во кој можеше да спие. На крајот немаше ништо повеќе, освен облеката на себе и едно парче леб во рака.

И затоа што остана сама, тргна во далечниот бел свет.

Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Bitte, gib mir dein Brot. Ich bin hungrig.“

Девојчето му одговори: „Еве, земи го мојето парче леб, така нема више да бидеш гладен!“

Das Mädchen ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „Bitte, gib mir deine Mütze. Mich friert auf meinem Kopf.“

Девојчето му одговори: „Еве, земи ја мојата капа. Така да не ти е више ладно!“

Als das Mädchen noch eine Weile gegangen war, begegnete es einem weiteren Kind, das sprach: „Bitte gib mir dein Jäckchen.“

Mich friert an meinen Schultern."

Девојчето му одговори: „Еве, земи го мојето капутче. Така да не ти е више ладно!"

Wieder ging das Mädchen weiter und begegnete noch einem Kind, das sprach: „Bitte, gib mir dein Röckchen. Mich friert an meinen Beinen."

Девојчето му одговори: „Еве, земи ја мојета сукничка. Така да не ти е више ладно!"

Es war schon dunkle Nacht, als es in einen Wald kam. Dort begegnete es noch einem Kind, das sprach: „Bitte, gib mir dein Hemdlein. Mich friert an meinem Körper."

Девојчето му одговори: „Еве, земи го мојето кошулче. Така да не ти е више ладно!"

So stand es nun und als es gar nichts mehr hatte, fielen plötzlich die Sterne vom Himmel und wurden lauter Taler. Es hatte auch wieder ein Hemdlein an. Die Taler sammelte es ein und es war reich, solange es lebte.

И така стоеше и кога немаше ништо повеќе на себе, почна да паѓат ѕвезди од небото и се створија многу дукати. И повторно си ја имаше кошуличката.

И така си ги собра дукатите и беше богата за целиот свој живот.

Märchen „Die Sterntaler“

Perralla "Monedha Yjore"

Bearbeitung und Übersetzung ins Albanische: Sabine Kugler, Shaip Murati

Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte keinen Vater und keine Mutter mehr. Es hatte auch kein Haus mehr zum Wohnen und kein Bett mehr zum Schlafen. Schließlich hatte es nur noch die Kleider, die es trug und ein Stückchen Brot. Und weil es so allein war, ging es hinaus in die weite Welt.

Na ishte njehere nje Vajze e vogel, e cila nuk kishte me as Babe dhe as Nene.

Ajo ishte e varfer dhe nuk kishte as Dhome per te banuar e as Shtrat per te fjetur. Me ne fund nuk kishte asgje tjeter perpos rrobave ne trup dhe nje Copez te vogel Buke ne dore. Dhe ngaqe ishte ashtu aq e vetmuar, ajo u nis ne rruge te gjate neper Bote.

Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Bitte, gib mir dein Brot. Ich bin hungrig."

Das Mädchen antwortete:

Duke ecur me tutje ne rruge ajo takoi nje Plak te varfer, i cili tha;

Vajza pergjigjet: „ja urdhero, merre Copezen e Bukes time, kshtuqe me nuk do te keshe uri.“

Das Mädchen ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „Bitte, gib mir deine Mütze. Mich friert auf meinem Kopf."

Das Mädchen antwortete:

Vajza vazhdoi te ec me tutje, ateher ajo takoi nje Femije, i cili qante dhe tha:

Vajza pergjigjet: „ja merre Kapelen time, kshtuqe me nuk do te keshe te ftohte.“

Als das Mädchen noch eine Weile gegangen war, begegnete es einem weiterem Kind, das sprach: „Bitte, gib mir dein Jäckchen. Mich friert an meinen Schultern."

Das Mädchen antwortete:

Vajza kishte bere edhe me tutje nje Cope rruge, dhe kishte takuar nje Femij tjetër, i cili tha:

Vajza pergjigjet: „ja merre Jaknen time, kshtuqe me nuk do te keshe te ftohte.“

Wieder ging das Mädchen weiter und begegnete noch einem Kind, das sprach: „Bitte, gib mir dein Röckchen. Mich friert an meinen Beinen."

Das Mädchen antwortete:

Perseri Vajza vazhdoi te ecte me tutje dhe takoi edhe nje Femije, i cili tha:

Vajza pergjigjet: „ja merre Fustanin tim. Kshtuqe me nuk do te keshe te ftohte.“

Es war schon dunkle Nacht, als es in einen Wald kam. Dort begegnete es noch einem Kind, das sprach: „Bitte, gib mir dein Hemdlein. Mich friert an meinem Körper."

Das Mädchen antwortete:

Tash me kishte rene terri, kur ajo arriti ke nje Pyll. Atje ajo takoi edhe nje Femije, i cili tha:

Vajza pergjigjet: „ja merre Kemishen time. Kshtuqe me nuk do te keshe te ftohte.“

So stand es nun und als es gar nichts mehr hatte, fielen plötzlich die Sterne vom Himmel und wurden lauter Taler. Es hatte auch wieder ein Hemdlein an. Die Taler sammelte es ein und es war reich, solange es lebte.

Duke ndejtur ashtu e vetmuar dhe kur nuk kishte me asgje ne vete, befas filluan te bien Yje nga Qielli e ato ishin Monedha te Arta. Kshtu, tash ajo perseri kishte Kemish shume te mire ne trup. Ajo i mbloodhi te gjitha Monedhat e Arta dhe u be e pasur per gjith jeten qe jetoi.

Schlüsselwörter aus dem Märchen „Die Sterntaler“

DEUTSCH	MAZEDONISCH KYRILLISCH	BOSNISCH- KROATISCH- SERBISCH	ALBANISCH	ITALIENISCH
STERNTALER	ЗВЕЗДАНИ ДУКАТИ	ZV(J)EZDANI DUKATI	MONEDHAT YJORE	STELLE D'ORO
MÄDCHEN	ДЕВОЈЧЕ	D(J)EVOJČICA	VAJZË	BAMBINA
BROT	ЛЕБ	HLJEB-KRUH-HLEB	BUKË	PANE
MÜTZE	КАПА	KAPA	KAPELË	BERRETTO
JÄCKCHEN	КАПУТЧЕ	JAKNICA	JAKNA	GIACCHINA
RÖCKCHEN	СУКНИЧКА	SUKNJICA	FUSTAN	GONNELLINA
HEMDLEIN	КОШУЛЧЕ	KOŠULJICA	KEMISH	CAMICETTA
STERN	ЗВЕЗДА	ZV(IJ)EZDA	YJE	STELLA
TALER	ДУКАТ	DUKAT	MONEDH	MONETA D'ORO

Mehrsprachige Bilderbücher „Prinzessin Ardita – Princesha Ardita“

Angelika Seifert, Mathilde Tasser

„Prinzessin Ardita – Princesha Ardita“

Ein albanisches Märchen auf Deutsch und Albanisch von Silvia Hüsler und Mahir Mustafa

Das Bilderbuch erzählt die Geschichte der Prinzessin Ardita, die sehr schön und klug ist. Der König möchte, dass seine Tochter heiratet. Die Prinzessin denkt nach und sagt: „Gut, ich werde den Mann heiraten, der sich so gut verstecken kann, dass ich ihn nicht finde.“



Ausgangssituation

In unserer Kindergruppe waren acht Sprachen vertreten. Da sechs Kinder unserer Gruppe Albanisch sprachen, haben wir beschlossen, gemeinsam mit Kindern und Eltern ein albanisch-deutsches Bilderbuch zu erarbeiten.

Unserer Meinung nach spricht das Märchen von Prinzessin Ardita Mädchen und Jungen gleichermaßen an:

- Es gibt eine Prinzessin, die sehr klug ist.
- Agim ist ein junger Mann, der einige Abenteuer erlebt.
- Drei Tiere spielen im Märchen eine besondere Rolle und drei Zaubersprüche kommen vor.
- Ein geheimnisvolles Fernrohr hat in der Geschichte eine besondere Bedeutung.
- Das Buch ist ansprechend gestaltet und mit wunderschönen Bildern illustriert.
- Die vielen Symbole und Schriftzeichen in zwei Sprachen sind eine Besonderheit des Buches.

Die Auseinandersetzung mit dem mehrsprachigen Bilderbuch

erfolgte auf vielseitige Weise, um einen ganzheitlichen Zugang zum Bilderbuch zu sichern.

Mit Hilfe folgender didaktischer Methoden wurde das Bilderbuch erarbeitet:

- Schachtelgeschichte
- Sammeln von Symbolen, Schriftbildern und Figuren des Buches
- Einsatz des Mediums Overheadprojektor (Scherenschnittbilder)
- Miteinbeziehen der Familien
- Prozessorientierte Dokumentation
- Kreative Auseinandersetzung: Die Kinder zeichnen die Geschichte und gestalten zur Geschichte.



Ziele und Maßnahmen

- Das Interesse für andere Sprachen bei den Kindern anregen und ihre Neugierde wecken.
- Die Mädchen und Jungen in ihrer Sprachentwicklung stärken, auch durch Wertschätzung und Akzeptanz ihrer Erstsprache.
- Den Familien durch die Zusammenarbeit und den Austausch Einblick in die sprachliche Bildung geben. Sie erhalten Informationen, wie sie die sprachliche Entwicklung ihres Kindes unterstützen können (Die Eltern lesen das Buch zuhause den Kindern vor).
- Die Kinder setzen sich mit der Geschichte spielerisch auseinander und werden selbst tätig (mit der Schachtelgeschichte).
- Die Kinder lernen den Umgang mit dem Overheadprojektor.
- Die Kinder setzen sich mit Symbolen und Schriftbildern des Buches auseinander, besprechen sie und versuchen deren Bedeutung zu verstehen.

- Wir lernen einzelne Wörter in der anderen Sprache kennen.
- Kinder erweitern den Wortschatz.

Planung und Durchführung

Zweimal wöchentlich fanden Lesungen mit den Familien statt. Die Lesung und Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch wurde folgendermaßen aufgeteilt:

- Lesung mit Eltern von Seite 1 bis 5 (Fernrohr, Schnecke)
- Lesung mit Eltern von Seite 6 und 7 (Fisch, Kieselstein)
- Lesung mit Eltern von Seite 8 und 9 (Adler und Feder)
- Lesung mit Eltern von Seite 10 und 11 (Fuchs und Haare)
- Lesung mit Eltern von Seite 12 bis 15
„Fisch, mein Fisch, schwimm schnell zurück, bring mir Hilfe, bring mir Glück“.
- Lesung mit Eltern von Seite 16 bis 19
„Adler, mein Adler flieg schnell zurück, bring mir Hilfe, bring mir Glück“.
- Lesung mit Eltern von Seite 20 bis 23
„Fuchs, mein Fuchs, spring schnell zurück, bring mir Hilfe, bring mir Glück“.
- Lesung mit Eltern von Seite 24 bis 27 (Apfel)

Einführung mit den Kindern

Das Bilderbuch lag auf einem schönen Tuch. Die Gegenstände Fernrohr, Apfel, Fische lagen auch auf dem Tuch und kreisten das Buch ein. Ich stellte den Kindern das Buch vor. Gemeinsam schauten wir uns die Gegenstände an. Die Kinder erzählten, was sie darüber wissen.



Das Fernrohr faszinierte die Kinder. „Warum braucht man ein Fernrohr?“

Anna: „Zum Schauen.“

Stefan: „Ich schaue den Vogel an.“

Gianni: „Zum weit Schauen.“

Die Kinder mit Albanisch als Erstsprache nahmen die Geschichte als Kopie mit nach Hause und lernten sie kennen.



Lesungen mit den Familien

Bei jeder Lesung waren andere Eltern eingeladen. Ich las die Geschichte in Deutsch vor, die Eltern den albanischen Text.

Wir begrüßten die Eltern in Albanisch

MIREMENGJESI – GUTEN MORGEN

Wir lernten einen Zauberspruch kennen:

Fisch, mein Fisch, schwimm schnell zurück, bring mir Hilfe, bring mir Glück.

Wir bedankten uns bei den Eltern und verabschiedeten uns

FALEMINDERIT – MIRUPAFSHIM

VIELEN DANK – AUF WIEDERSEHEN

Die Geschichte brachten wir auf unserer Pinnwand an. Die Erzählung wuchs langsam, die Kinder und Eltern konnten sie immer wieder gemeinsam lesen.

Ausarbeitung einer Schachtelgeschichte

Figuren und Gegenstände der Geschichte wurden in einer schönen Schachtel gesammelt. Das Buch enthält viele Schriftbilder und Symbole, diese wurden laminiert und kamen in die Schachtel. Im freien Spiel holten die Mädchen und Jungen die gesammelten Figuren, Dinge, Schriftbilder und Symbole immer

wieder heraus, um diese zu betrachten und mit ihnen zu spielen. Das Märchen wurde dadurch „greifbar“ und verständlich für die Kinder. Begriffe, verschiedene Bedeutungen von Wörtern wurden verinnerlicht und gefestigt.

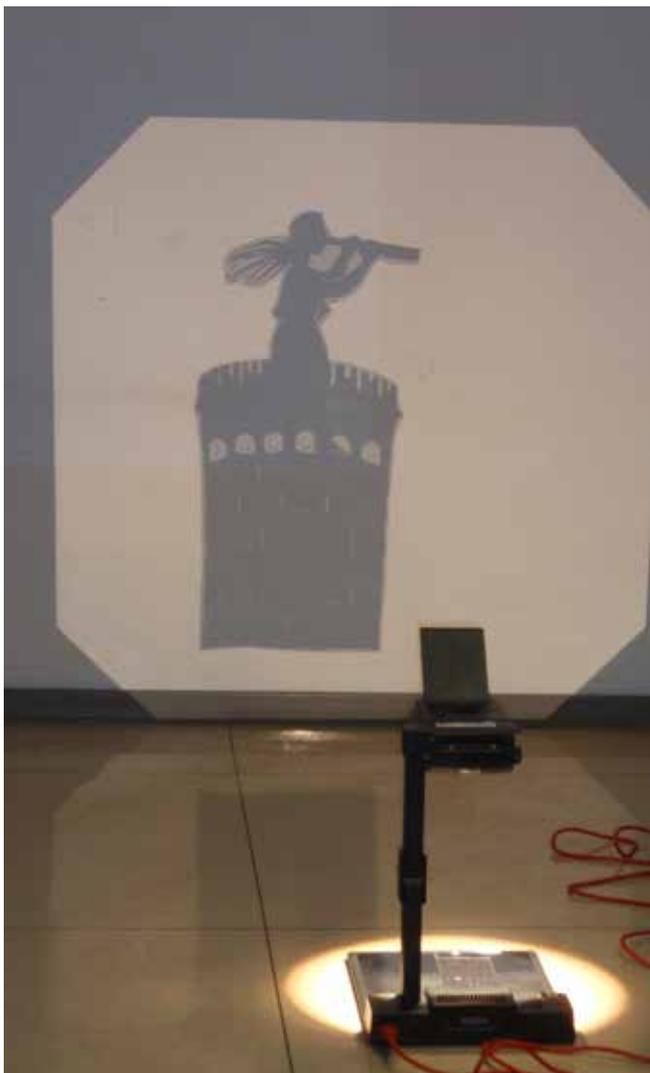
Verknüpfung sprachliche Bildung und Medienbildung

Das Märchen wurde den Kindern nochmals mit Hilfe des Overheadprojektors und Bildern aus dem Buch veranschaulicht.

Ausarbeitung eines Bilderbuches

Die Kinder malten die Geschichte. Text, Seitenzahl oder verschiedene Symbole klebten sie auf die Zeichnung.

Unser eigenes Bilderbuch entstand. Die Kinder konnten so ihren eigenen inneren Bildern von der Geschichte Ausdruck verleihen.



Schatzkiste der Sprachen. Ein mehrsprachiges Materialpaket für den Kindergarten als Beitrag zum interkulturellen Lernen

Die „Schatzkiste der Sprachen“, die von einer Arbeitsgruppe am Bereich Innovation und Beratung im Deutschen Bildungsressort zusammengestellt wurde, soll in Zusammenarbeit mit den Familien, die Kinder in ihrem sprachlichen und interkulturellen Lernen stärken.

Die mehrsprachigen Bilderbücher, Märchen- und Liedersammlungen, CDs, Spiele sowie Handpuppen, die von den Kindern und ihren Familien ausgeliehen werden, laden zum gemeinsamen Erzählen, Lesen, Singen und Spielen ein.

Die „Schatzkiste der Sprachen“ kann von den Kindergärten über die Sprachenzentren in den Bezirken und über die Pädagogische Fachbibliothek in Bozen ausgeliehen werden.

Weitere Informationen befinden sich auf der Homepage des Bereichs Innovation und Beratung www.bildung.suedtirol.it/kindergarten/didaktische-materialien/schatzkiste-der-sprachen

Weitere Buchpakete und Koffer:

- Buchpakete in verschiedensten Erstsprachen können beim Kindergarteninspektorat bezogen werden.
- „Ein Koffer voller Vielfalt“ kann bei der OEW, Organisation für Eine solidarische Welt, in Brixen Milland entliehen werden. Der Koffer enthält 40 Kinderbücher zu Themen wie Familienalltag, Familienformen, Geschlechterrollen, Jede/Jeder ist besonders, Gefühle, Ausgrenzung/Diskriminierung und Kinder dieser Welt.

Mein erstes Sprachenportfolio

Sabine Runggaldier

Sprachliche Bildung und Portfolioarbeit sind zwei wichtige Themen in der frühkindlichen Bildung. Portfolios helfen, den individuellen Lernprozess des Kindes festzuhalten und zu unterstützen.

Sprachenportfolios verknüpfen Portfolioarbeit mit sprachlicher Bildung. Sie bieten Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Stärkung der interkulturellen und mehrsprachigen Bildung von Kindern ab vier Jahren.

Dieses Sprachenportfolio ist nach den Richtlinien des Europarates entwickelt und praxiserprobt. Es enthält Ideen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Kindergärten und bietet zudem eine Vielzahl an Anregungen zur Reflexion des Lernens von Sprachen. Es besteht aus einem Handbuch und einem Ordner.



Das Europäische Sprachenportfolio (2011) von Otto Filtzinger, Elke Montanari, Giovanni Cicero Catanese kann dabei helfen, die Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertzuschätzen und zu dokumentieren.

Es besteht aus drei Teilen:

1. Die Sprachenbiografie: Dokumentation von Sprachkenntnissen und individuellen Lernerfahrungen
2. Das Dossier: Sammlung zur Lernstandserfassung
3. Der Sprachenpass: Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse; zur Dokumentation der kommunikativen Fähigkeiten

Im Sprachenportfolio wird jede Sprache einer Farbe zugeordnet und mit einem farbigen Gesicht dargestellt. Es wird gemeinsam vereinbart, welche Farbe für eine Sprache steht.

Ziele:

- Unterstützung des individuellen Lernprozesses des Kindes
- Wertschätzung und Dokumentation der Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung

Ich habe als Zusatzkindergärtnerin für die sprachliche Bildung mit einer Interessensgruppe das Sprachenportfolio erarbeitet. Wir sind dabei nach folgenden Schritten vorgegangen:

Welche Farbe wird welcher Sprache zugeordnet?

Gemeinsam mit den Kindern ordneten wir jeder Sprache eine Farbe zu. Die Kinder haben die ausgedruckten lachenden Gesichter farblich ausgemalt und auf ein großes Plakat geklebt. Ein Plakat mit der Begrüßung in den Sprachen der Familien und dem passenden farbigen Gesicht haben wir in der Garderobe angebracht, ebenso eine Tabelle zur Erklärung, welche Farbe welcher Sprache zugeordnet wurde.



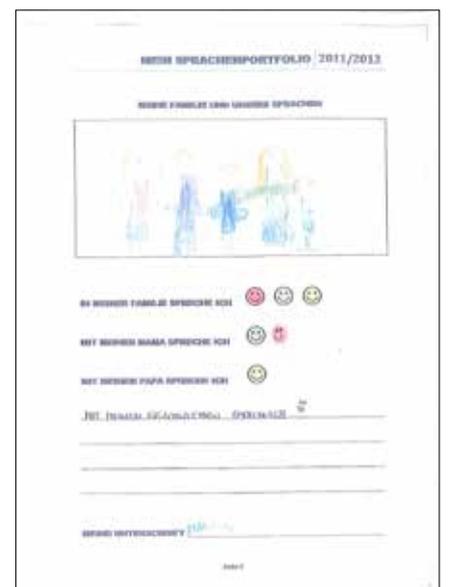
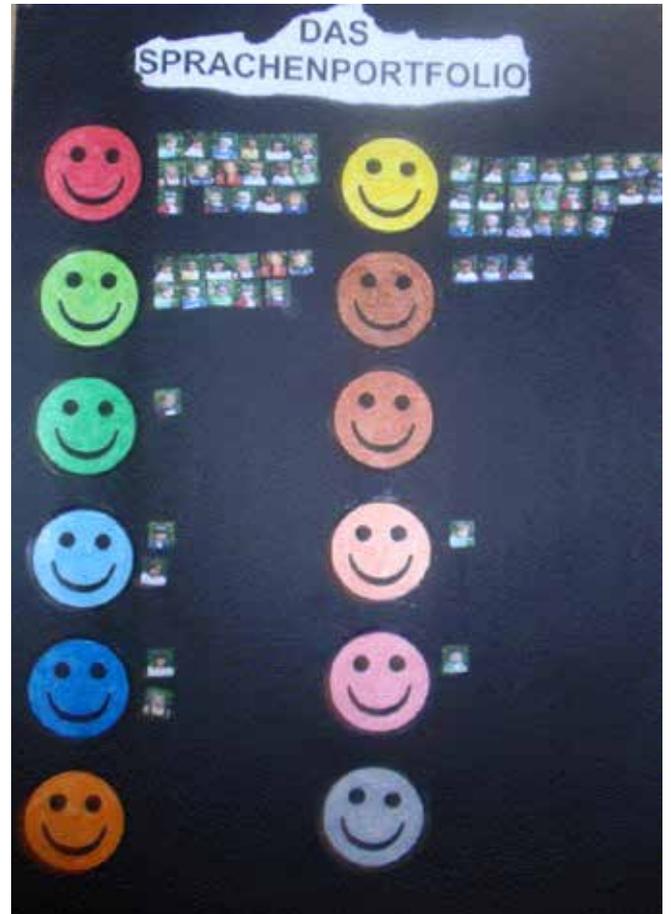
Welche Sprachen spreche ich?

Die Kinder klebten ihr Foto zu den farbigen Gesichtern, zu der Sprache, die sie sprechen. Beim Betrachten des Plakates stellte ich folgende Fragen an die Kinder: „Wer kann Deutsch sprechen?“, „Wer kann Spanisch sprechen?“, „Wie viele Sprachen sprichst du?“, „Welche Sprache würdest du gerne sprechen lernen?“

Die Kinder haben mit Freude mitgeteilt, welche Sprachen sie sprechen können. Gemeinsam stellten wir fest, dass ...

- jedes Kind mindestens zwei Sprachen sprechen kann;
- einige Kinder eine Sprache sprechen, welche die anderen Kinder nicht verstehen;
- die Mädchen bevorzugen die rosa und fleischfarbene Sprache erlernen wollen.

Für die Erarbeitung des Sprachenportfolios habe ich die Arbeitsblätter des Europäischen Sprachenportfolios genutzt. Das folgende Sprachenportfolio eines Mädchens veranschaulicht, wie die Arbeitsblätter gestaltet wurden. Das erarbeitete Sprachenportfolio wurde in die Portfoliomappe des Kindes gelegt.



MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

MEINE FREIZEITZEITEN UND FREIZEIT SPRACHEN

DEA | ARABIA | JARUKA | SLIP | LINDA

IN FREIZEITZEITEN SPRACHE ICH ☺ ☺

IN FREIZEITZEITEN SPRACHE ICH MIT MEINER FREIZEITZEIT ☺ ☺

IN FREIZEITZEITEN SPRACHE ICH MIT MEINER FREIZEITZEIT MIT MEINER FREIZEITZEIT ☺

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 1

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

MEINE KONTAKTE MIT ANDEREN SPRACHEN IN DER WELT

LESEN UND WELT ☺ ☺ ☺

WÖRTER ☺ ☺ ☺

PERFORMEN ☺ ☺ ☺

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 2

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

MEINE KONTAKTE MIT ANDEREN SPRACHEN MEIN KENNEN

ICH BIN BESCHÜFTIGT MIT MEIN

FLUGZEUG ☐ ZUG ☐ BUS ☐ AUTO ☐

ICH HABE SCHON IN

DOCH SPRACHEN DIE LEUTE ☺ ☺ ☺

ICH HABE SCHON IN

DOCH SPRACHEN DIE LEUTE ☺ ☺ ☺

ICH HABE SCHON IN

DOCH SPRACHEN DIE LEUTE ☺ ☺ ☺

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 3

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

MEINE FREIZEITZEITEN

IN MEINER SPRACHE ☺ MURAM NENNEN ICH WÖRTER: ...

IN MEINER SPRACHE ☺ MURAM NENNEN ICH WÖRTER: ...

IN MEINER SPRACHE ☺ _____ NENNEN ICH WÖRTER: _____

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 4

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

MEINE FREIZEITZEITEN

MEINE SPRACHEN WÜNSCHE ICH LERNEN

☺ ...

☺ ...

☺ ...

MEIN BILD VON MIR

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 5

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

DIE SPRACHEN MEINER UMGEBUNG

MEINE SPRACHEN KENNEN ICH UND HÖRE ICH IM ALLTAG

☺ ☺ ☺ IN PARK, AUF DER SPIELPLATZ

☺ ☺ ☺ BEIM EINKAUFEN

☺ ☺ ☺ BEIM SPACEREN

MEINE UMGEBUNG

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 6

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

DIE SPRACHEN MEINER UMGEBUNG

MEINE ZEICHEN KENNEN ICH

ICH KENNE SICH

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 7

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

DIE SPRACHEN MEINER UMGEBUNG

MEINE SCHAFTEN, DIE KENNEN ICH

ICH KENNE NOCH

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 8

MEIN SPRACHENPORTFOLIO | 2011/2012

WU AND MEINE SPRACHEN DIE MIR ZU HILFE

MEINE SPRACHEN

☺ MURAM

☺ MURAM

☺ MURAM

MEINE UNTERSCHRIFT | MURAM

Seite 9

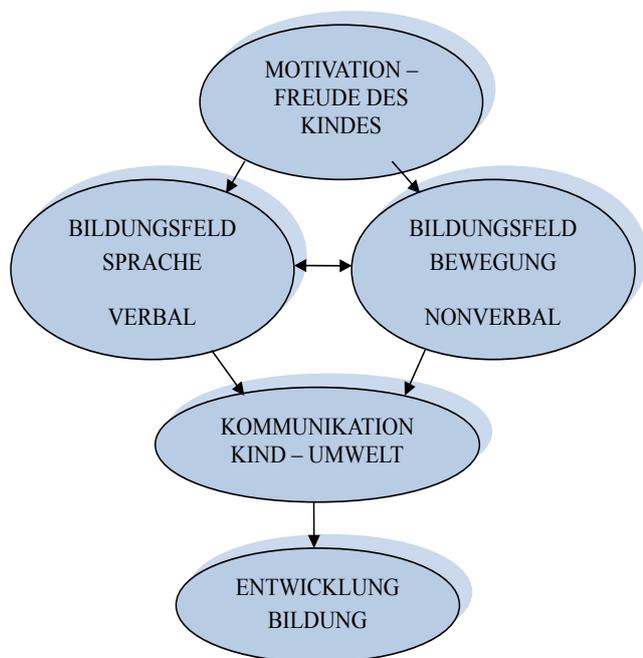
Schiff Ahoi – Die Piraten kommen!

BEWEGUNGSORIENTIERTE SPRACHLICHE BILDUNG

Sabine Runggaldier

Ich setzte mich theoretisch mit den beiden Bildungsfeldern „Sprache“ und „Bewegung“ in den Rahmenrichtlinien auseinander. Ich stützte mich dabei auch auf mein erworbenes Wissen aus dem Lehrgang „Entwicklung der Kommunikation und Sprache. Sprachliche Bildung im Kindergarten“ und auf Fachliteratur.

Die grafische Darstellung stellt das Zusammenspiel der beiden Bildungsbereiche „Sprache“ und „Bewegung“ und die Wichtigkeit einer Zusammenführung der Felder für eine gelingende bewegungsorientierte sprachliche Bildung dar.



Die grafische Darstellung zeigt auch, dass die kindliche Motivation und Freude ausschlaggebend sind, damit das Kind mit seiner Umwelt in verbaler (Sprache) oder nonverbaler Form (Bewegung) in Kontakt tritt und sich weiterentwickeln kann.

Nach Renate Zimmer (2009) können Bewegungsaktivitäten zu Sprachanlässen werden, ebenso können die sprachlichen Äußerungen des Kindes Bewegungssituationen in einer besonderen Weise deuten und damit wieder zu neuen Bewegungsanlässen werden.

Der pädagogische Hintergrund

Die bewusst inszenierte Bewegungsaktivität löst sprachliche Lernprozesse.

In meiner pädagogischen Arbeit berücksichtige ich die individuellen Unterschiede. Ich gestalte die Lernfelder und Bil-

dungsangebote so, dass ich den altersbedingten, kulturellen, entwicklungsbezogenen und geschlechtlichen Gegebenheiten gerecht werde.

Ich biete Bewegungsaktivitäten mit dem Fokus auf Sprache für eine Teilgruppe von Mädchen und Jungen an, bei denen sie ihren Bewegungsdrang ausleben und Begriffe, Geschichten, Rollen bewusst erleben können. Die Jungen und Mädchen lernen, Handlungen durch Bewegung auszudrücken und sie werden angeleitet, ihre Handlungen, Bewegungen mit Sprache zu begleiten.

Ich strebe mit den Sprach- und Bewegungsaktivitäten an, den Sprachlernprozess in Kombination mit Bewegungs- und Handlungsabläufen lebendiger und verständlicher für die Kinder zu machen.

Jeden Freitag biete ich einer Teilgruppe von Jungen „Jungen-Turnen“ an. Die Aktivität ist frei wählbar. Jene Jungen, die Interesse am Angebot haben, befestigen ihr Profilbild an einer eigens vorgesehenen Anmeldetafel. Ein silberner Kreis an der Anmeldetafel für die geplanten Sprach- und Bewegungsaktivitäten teilt den Kindern indirekt mit, dass „Jungen-Turnen“ ist. Im Team haben wir den Altersgruppen und dem Geschlecht eine Farbe zugeordnet: Den Jungen wurde die Farbe silber und den Mädchen die Farbe gold zugeordnet.

Zwölf Jungen unterschiedlichen Alters haben an der Sprach- und Bewegungsaktivität „Schiff Ahoi – die Piraten kommen!“ teilgenommen. Zu Beginn wurden die Jungen in Piraten verzaubert: Wie bewegen sich Piraten? Die Kinder haben verschiedene Bewegungen – hinken, torkeln, laufen, klettern – vorgezeigt und sprachlich begleitet. Ich stellte fest, dass die Jungen bereits ein Wissen über Piraten haben. Nach einer anfänglichen Bewegungsphase äußerte Pirat Anton den Wunsch: „Bauen wir ein Piratenschiff!“ Der Ausgangspunkt einer interessanten Piratenspielsituation war somit das Bauen eines Piratenschiffes.

Vom Bewegungshandeln zum Sprachhandeln

Bei einer Analyse der Bewegungssituation „Schiff Ahoi – die Piraten kommen!“ unter dem Aspekt, wie Sprache und Bewegung herausgefordert werden, treten folgende Szenen hervor:

Nonverbales/verbales Ausdrucksvermögen

Anton ruft: „Bauen wir ein Piratenschiff mit den Bausteinen!“ und richtet dabei den Zeigefinger auf die Bausteine. Die Jungen holen die Bausteine.

Der Junge teilte den anderen verbal und nonverbal seine Idee mit. Ich beobachtete, dass seine sprachliche Äußerung und seine Gestik bei den anderen eine Handlung, Bewegung auslöste.

Bewegungsrhythmus/Sprachrhythmus

Die Jungen reichen die Bausteine weiter und begleiten das Spiel mit einem „Ho ruck, ho ruck!“

Ich beobachtete, dass der Sprachrhythmus – Ho ruck, ho ruck – mit dem Bewegungsrhythmus übereinstimmte.

Raumorientierung/Begriffsbildung

„Holt die großen Bausteine, die sind unten und die kleinen gehören auf die großen Steine hinauf!“ Alessio fragt: „Wo sind die runden, schmalen Steine?“ „Hinter der Kletterwand. Ich hole sie.“, antwortet Gabriel. Anton ruft: „Das Klettergerüst ist der vordere Teil des Schiffes!“ Andrea: „Heck heißt der hintere Teil eines Schiffes.“

Ich stellte fest, dass Begriffsbildung und Raumorientierung sich ergänzen und im Bewegungshandeln spielerisch geübt werden.

Materiale Erfahrung/Wortschatzerweiterung

Mario: „Ich kann auf dem Baustein stehen.“ „Echte Piraten brauchen eine Augenklappe und ein Piratenkopftuch“, ruft Mustaf ihm zu. Mario und Mustaf holen Chiffontücher und binden eines als Augenklappe und eines als Kopftuch um.

Mustaf stellte dabei fest: „Hey, das rutscht immer nach unten!“ Ich frage Mustaf: „Wieso rutscht das Tuch?“ „Es rutscht, weil es so fein ist.“

Ich stellte fest, dass die Kinder die materialen Eigenschaften der Gegenstände, mit denen sie umgehen, im Bewegungsprozess wahrnehmen und in sprachlichen Äußerungen – „Ich kann auf dem Baustein stehen.“ – mitteilen. Die Kinder erweitern ihren Wortschatz, indem sie Wörter zum Bereich „Piraten“ – Augenklappe, Piratenkopftuch, Piratenschiff – in ihrer Spielsituation verwenden und anschaulich machen. Die Kinder erleben die Begriffe am eigenen Leib.

Körperwahrnehmung

„Pirat Eduardo hilf mir beim Schieben!“ ruft Alessio. Eduardo und Alessio schieben gemeinsam das Klettergerüst. Anton: „Hinauf aufs Schiff!“ Die Kinder klettern das Klettergerüst hinauf und springen auf die Bausteine (ins Schiff hinein).

Das Schieben des Klettergerüsts erforderte Kraft. Die Kinder haben einen Wechsel zwischen der Anspannung des Körpers beim Klettern und der Entspannung bei der Landung auf den weichen Bausteinen bewusst und lustvoll erlebt.

Phonologische Bewusstheit

Samuel sagt zu Mustaf: „Sch sch sch macht das Meer!“ Mustaf: „Schau, Pirat Samuel, eine Piratenschatzinsel!“

Ich stellte fest, dass beim Piratenspiel schwierige Laute in der Aussprache geübt wurden, beispielsweise der Laut „sch“ oder der Laut „p“.

Die Kinder haben den Sinn ihres Handelns in den beschriebenen Szenen der Spielsituation selbst bestimmt. Ich unterstützte und begleitete die Jungen in ihren Spielideen, nutzte diese aber auch für sprachliche Impulse.

Durch das gemeinsame Bauen, durch gemeinsame Absprachen entstand das Piratenschiff.



Es entwickelte sich ein interessantes Rollenspiel. Die Piraten auf hoher See halten Ausschau nach einer Schatzinsel.

Pirat Mustaf hat eine Schatzinsel entdeckt. Die Piraten machen sich mit ihren Booten auf den Weg zur Insel. Werden sie den Piratenschatz finden?

Folgendes bewältigen die Piraten, um auf die Schatzinsel zu gelangen:

1. Balancieren über das Piratenschiff;
2. Klettern auf den Piratenmast;
3. Springen ins kalte Meerwasser;
4. Rudern zur Schatzinsel;
5. Ausruhen und den „Schatz“ genießen.





Die Jungen zeigten Lust am Rollenspiel und lebten begeistert die Rolle des Piraten. Sie präsentierten sich in dieser Rolle – „Ich bin Pirat Alessio und finde die Schatzinsel.“ – und lebten sie ohne Scheu aus.

Ich habe die Freude am Rollenspiel genutzt, indem ich mitspielte, neue Spielimpulse gab sowie die benutzten Dinge und Geräte benannte. In diesem „Als-ob-Spiel“ haben die Jungen ihre Motorik und ihren Wortschatz spielerisch trainiert und zusätzlich ihr Sachwissen über die Piraten erweitert.

Die Jungen mussten einen Bewegungsparcours bewältigen, um auf die Schatzinsel zu gelangen. Laut Jampert, Leuckefeld (2006) vermittelt das Spiel mit der Gestaltung von Bewegungsparcours den Kindern vielfältige Erfahrungen in Kombination und Abfolgen von Bewegungsgrundformen, wodurch sie den schrittweisen Umgang mit mehrstufigen sprachlichen Aufforderungen erleben – balanciere über das Piratenschiff; klettere auf den Piratenmast; springe ins kalte Meerwasser; rudere zur Schatzinsel; ruhe dich aus und genieße den Schatz.

Ich beobachtete, dass die Kinder sich lustvoll den einzelnen Bewegungsaufgaben stellten und sie mit Freude bewältigten.

In der abschließenden Übersicht sind die Bildungsziele, die ich bei der Sprach- und Bewegungsaktivität „Schiff Ahoi – die Piraten kommen!“ anstrebte, aufgelistet:

Bildungsziele „Sprache“

Freude am Sprechen und am Dialog: sich austauschen, sich mitteilen, ins Gespräch kommen über das gemeinsame Tun.

Fähigkeit und Motivation, eigene Anliegen, Ansichten und Gefühle zum Ausdruck zu bringen: Anton teilt den Wunsch mit, ein Piratenschiff zu bauen.

Entwicklung der Fähigkeit zum Dialog: Zuhören, auf die Äußerungen von anderen eingehen.

Experimentieren mit verbalen und nonverbalen Elementen der Kommunikation: Die Jungen ahmen über Bewegung, Gestik und Mimik die Piraten nach.

Verständigung über Bewegung, Mimik, Gestik und Intonation: Mustaf gibt mit einem Fingerzeichen den anderen zu verstehen, noch zwei Piraten dürfen ins Boot.

Andrea: „Hilfe, ein Hai!“

Mustaf und Gabriel drehen sich zu Andrea und werden schneller. Die Jungen haben den Hilferuf Andreas akustisch wahrgenommen und darauf reagiert.

Bildungsziele „Bewegung“

Freude an der Bewegung, an der gemeinsamen Bewegung: der gemeinsame Bau eines Piratenschiffes; die Bewältigung eines Bewegungsparcours.

Erfahrungen mit dem eigenen Körper machen: Kraftaufwand beim Bauen des Schiffes; Ausdauer beim Bewältigen des Parcours.

Stärkung des Wohlbefindens: Ausleben des Bewegungsbedürfnisses durch das Bauen eines Piratenschiffes und durch das Bewältigen eines Bewegungsparcours.

Erlangung von Sicherheit in der Bewegung: durch das Bewältigen der Übungsaufgaben des Parcours (Klettern auf dem Klettergerüst, Springen auf dem Trampolin).

Abschließend kann ich sagen, dass die von mir angestrebten Bildungsziele durch die Sprach- und Bewegungsaktivitäten erreicht wurden. Die Bewältigung der Ziele im sprachlichen Lernen wurde von den Jungen in Kombination mit Bewegung lustvoll und spielerisch erlebt. Das kindliche Spiel ist somit die beste Methode, um Kinder in ihren Kompetenzen zu stärken. Daraus folgere ich:

„Das Kind greift und be-greift in spielerischen Bewegungssituationen.“

Literatur

Deutsches Schulamt: Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol, Bozen 2009

Jampert, K.; Leuckefeld, K.; Zehnbauer, A.; Best, P.: Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar/Berlin 2006

Zimmer, R.: Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg im Breisgau 2009, 2. Auflage

Lebens- und Erfahrungsraum Wald

DIE VERBINDUNG VON NATURWISSENSCHAFTEN UND SPRACHE

Silke Schullian

Naturwissenschaftliche Bildung ist eng mit sprachlichem Lernen verbunden. Die Mädchen und Jungen erweitern ihren Wortschatz und die grammatikalischen Strukturen der Sprache beim Beobachten, Beschreiben, Formulieren von Fragen, Bilden und Überprüfen von Hypothesen und Ziehen von Schlussfolgerungen. Umgekehrt ist für den naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn das Versprachlichen von Vorstellungen zu Naturphänomenen unverzichtbar.



Djamaal entdeckte an einem Baum „Fraßstraßen“ von Larven. Er meinte: „Hat der Wurm geschrieben?“

Der Kindergarten „Fröhlich“ in Meran hat sich intensiv mit der Verbindung von Naturwissenschaften und Sprache auseinandergesetzt. Dabei wurde das Ziel verfolgt, Verbindungen zwischen naturwissenschaftlicher und sprachlicher Bildung bewusster wahrzunehmen und für ein ganzheitliches Lernen zu nutzen.

Ausgangslage und erste Überlegungen

Für mehrere Kinder ist Deutsch die zweite Sprache. Die Mädchen und Jungen haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe. Bei der Situationsanalyse im Herbst wurde ersichtlich, dass die Kinder kaum Erfahrungen in der freien Natur sammeln können. Deshalb wurde es zum Anliegen, mit den Kindern den Lebensraum Wald zu erkunden und den Unterschied zwischen Wald und Stadt kennenzulernen.

Über Erzählungen und das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern können erste Vorstellungen gewonnen werden.

Gemeinsam mit den Jungen und Mädchen beschließen wir, mehrmals im Jahr einen Waldtag zu gestalten. Ein geeignetes Waldstück machen wir dafür ausfindig. Gemeinsam mit den Kindern überlegen wir, was für den Besuch im Wald benötigt wird und welche Verhaltensregeln wichtig werden.

Ziele

- Durch den Aufenthalt im Wald stärken sich die Mädchen und Jungen in ihrem Selbstwertgefühl. Sie lernen die neue Lernumgebung kennen, schätzen Gefahren ein und trauen sich Neues zu. Die Kinder werden in ihren Bewegungsabläufen sicherer und körperlich gestärkt.
- Die Kinder erweitern die Ausdrucksfähigkeit und den Wortschatz, indem sie sich über Erlebtes im Wald austauschen, bereits vorhandenes Wissen anderen mitteilen, Fragen aufgreifen, erarbeiten und vertiefen.
- Die Jungen und Mädchen lernen Naturmaterialien als Grundlagen für gestalterische Zwecke kennen.
- Sie erforschen, erkunden den Wald und die Naturmaterialien mit allen Sinnen, stellen Hypothesen auf und finden auf ihre Fragen Antworten.
- Die Kinder lernen den Wald als schützenswertes Umfeld kennen und erleben, dass er zu ihrem Wohnumfeld gehört.



Waldbesuche

Die Waldbesuche waren ein besonderes Ereignis für die Kinder. Bereits auf dem Weg zum Zugbahnhof sammelten die Mädchen und Jungen viele Eindrücke. Die Zugfahrt stellte für einige Kinder immer wieder einen Höhepunkt dar.

Der Weg zum Wald war für viele Kinder eine echte Herausforderung, da der Anstieg steil und anstrengend war.

Im Wald erkundeten die Jungen und Mädchen verschiedenste Naturmaterialien, wie Tannenzapfen, Kastanienigel, Holzrinden, Sägemehl, Erde, die sie sammelten und in den Kindergarten mitnahmen.

Die Jungen und Mädchen tobten sich richtig aus und erforschten den Wald auf eigene Faust. So zog beim ersten Waldbesuch ein umgefallener, großer Baum die Aufmerksamkeit auf sich und wurde sofort von den Kindern erobert. Dabei kamen die mitgebrachten Seile und Karabiner zum Einsatz. Leider fanden die Kinder bei den weiteren Waldbesuchen den umgestürzten Baum nicht mehr vor. Dafür gab es viele Äste, die herumlagen und Baumstümpfe voll mit Pech und Sägemehl.



Stefano war ganz begeistert von den Baumstümpfen und sprang eine ganze Weile von einem Baumstumpf zum nächsten.



Manchmal teilten uns die Kinder Entdeckungen mit oder zeigten uns voll Freude, wie sie auf den Baum klettern konnten.

Jan und Sandra bemerkten Baumharz an den Baumstümpfen. Sie berührten es und stellten fest, dass es klebrig ist. Simon meinte: „Wir können es mit in den Kindergarten nehmen und als Klebstoff verwenden.“ Jan holte die Becherlupe und gab mit zwei Holzstücken, die er als Werkzeug umfunktioniert hatte, etwas Harz hinein. Tony, Pero und Lorik hatten einen großen Maulwurfshügel ausfindig gemacht und entdeckten, dass die Erde vom Maulwurfshügel anders aussieht, als die restliche Erde.



Die Birken sind vier Jahre alt. Auch Samuel ist vier Jahre alt. Wer ist größer?



Hoch oben in den Bäumen hörten die Kinder die Vögel zwitschern.

Verschiedene Erdarten werden in Plastiksäckchen gesammelt, um diese genauer untersuchen zu können.

Eine Besonderheit war der Waldbesuch gemeinsam mit dem Förster. Die Kinder hatten bereits im Kindergarten Fragen gesammelt, die sie dem Förster stellten.

„Wie alt sind die Bäume, an denen wir vorbeigehen?“

„Wie heißen die kleinen Tiere, die wir am Waldboden sehen?“

Nach der Beantwortung der Fragen der Mädchen und Jungen, lud der Förster dazu ein, gemeinsam den Wald zu begrüßen, die Geräusche des Waldes wahrzunehmen und zwei junge Birken zu pflanzen.

Beobachtungen

Am ersten Waldtag beobachten wir, dass mehrere Kinder bereits an den Aufenthalt im Wald gewohnt waren. Ein Kind jedoch fragte mitten im Wald: „Wo ist der Wald?“ Es schien noch keine Vorstellung von diesem Begriff zu haben. Ein anderes Kind hatte sichtlich Schwierigkeiten, sich im unebenen Gelände zu bewegen und bat uns immer wieder um Hilfe. Nur ein Mädchen und ein Junge zeigten wenig Begeisterung an den Waldbesuchen. Vermutlich war der Ausflug für sie ziemlich anstrengend und die Umgebung völlig fremd, so dass sie sich unsicher fühlten.

Eindrücke der Kinder vom Waldausflug



Pero erzählt: „Wir waren in den Zug und schauen die Welt und die Autos und die Straße. Die Tunnel ist ganz gut, es hat vier Tunnel gegeben. Meine Haus habe ich geschaut.“



Dean: „Ich hab mit die Nico und Sandra gespielt die Katapult.“



Pero erklärt, was er auf diesem Bild macht: „Ich schaue, wie ist Jahre der Baum. Es gibt so kleine Stücke und dann die Stücke zählen. Das hat der Förster, der Mann mir gelernt. Der Florian (Förster) hat gezeigt die Bäume und wie alt sie sind. Und einmal hat er gesagt, 110 Jahre.“



Lorik: „Ich kann hier klettern bei die Stöcke, wo Dean ist geklettert. Die Zoje wollte nicht ganz hinauf gehen.“

Zoje: „Später habe ich probiert, dann habe ich geschafft.“

Vertiefung der Eindrücke aus den Waldbesuchen – Neue Aktivitäten und Fragen entstehen

Die Kinder hielten ihre Eindrücke in Zeichnungen fest. Es entstanden Bilder vom umgefallenen Baum, andere vom Zug, und manche Kinder stellten sich und ihre Freunde und Freundinnen umgeben von vielen Bäumen dar.

Im Morgenkreis wurden Gespräche über die Erfahrungen und Erlebnisse der Waldbesuche geführt, mitgebrachte Schätze genauer betrachtet und beschrieben.

Die Mädchen und Jungen berührten das trockene Moos und Nico fiel auf, dass es eigentlich weich sein sollte. Wir besprüh-ten es mit Wasser und konnten beobachten, wie es nass und weich wurde und stärker roch.

Die Kinder erkundeten auch die Erde und den Sand. Sie stell-

ten fest, dass eine Erde heller und die andere dunkler war. Nico meinte, dass die dunkle Erde mehr Wasser hat, doch beide Erdarten waren trocken. Gemeinsam erinnerten wir uns, dass wir die Erdarten an verschiedenen Orten gefunden hatten. Jan wusste genau, dass an einem Fundort ein „Ohrzwicker“ wohnte und dass „Ohrzwicker“ in der Baumrinde leben.

Auch Baumnadeln und Zapfen legten wir zu den Waldschätzen. Wir versuchten zu unterscheiden, was zu den Pflanzen und was zum Boden gehört.

Wir erleben die Erde mit allen Sinnen

Die Kinder erkundeten die verschiedenen Erdarten, die sie im Wald gesammelt hatten mit allen Sinnen. Sie stellten Unterschiede fest, benannten Farbe und Beschaffenheit und brachten ihr Wissen ein.

Wir experimentierten auch mit Erde, Kleister und Leim. Es entstanden verschiedene Erdfarben, mit denen die Kinder Bilder gestalteten.



„Sie ist matschig; sie ist klebrig; nass, brutal nass; kalt, mit Wasser wird die Erde dunkel und die dunkle etwas hell; ma, so viel Matsch ...“, stellt Jan fest.

Kinder haben viele Fragen

Im Morgenkreis hielten wir die Fragen der Kinder auf einem Plakat gut sichtbar fest und suchten nach Antworten. Ein Junge hatte ein Tier im Wald entdeckt. Seine Frage lautete: „Wie heißt das Tier, das aussieht wie ein Krokodil, aber klein ist und spitze Hände hat?“

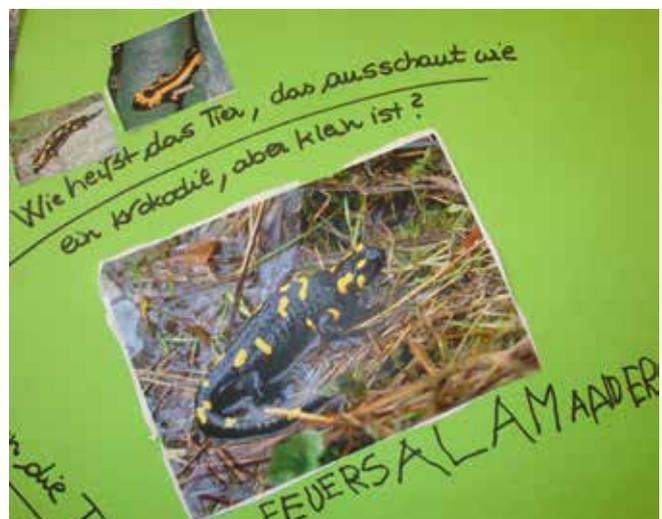
Spontan stellten die Kinder Hypothesen auf: „Es könnte ein Dinosaurier sein“ oder „Es könnte in der Höhle wohnen, welche wir im Wald entdeckt hatten.“

Der Junge beschrieb das Tier genauer und wir überlegten, wo wir weitere Informationen einholen könnten.

Die Jungen und Mädchen nannten sofort den Computer. Auch die Bibliothek und verschiedene Bücher wurden aufgezählt. Ein Kind sagte, dass wir seinen Opa fragen könnten, da dieser viele



Die Kinder kamen zum Schluss: „Ja wirklich, das klappt gut; mit der Erde kann man malen.“



Dinge wisse. Schließlich übernahmen die Jungen und Mädchen die Aufgabe, weitere Informationen zum besagten Tier zu sammeln. Nach wenigen Tagen gab es die ersten Ergebnisse. Es waren Bilder von Feuersalamandern und unter anderem auch vom „Grüffelo“.

Sofort erkannte der Junge „sein“ Tier wieder. Es war der Feuersalamander. Wir verglichen die Aussagen des Jungen mit den Bildern und stellten fest, dass viele Informationen übereinstimmten. Nur die gelben Zähne konnten wir nicht erkennen. Bei der Angabe der Größe gab der Junge zu, ein bisschen übertrieben zu haben.

Die Mädchen und Jungen wollten noch weitere Fragen klären. Der Suchprozess ging wieder von vorne los.

Reflexion:

Dieser Arbeitsprozess war für alle Beteiligten spannend. Die Beschreibung des Jungen brachte mich sofort auf den Feuersalamander, doch wir wollten den Kindern nicht unser Wissen überstülpen und warteten. Dies war für mich ein Lernprozess.

Der Eifer der Kinder, verschiedene Informationsquellen (Computer, Bücher ...) einzusetzen, überraschte mich. Bei der Recherche tauchten aber einige Schwierigkeiten auf. Nicht alle Familien hatten einen Internetzugang. Es gab auch Schwierigkeiten mit der Sprache. So meinte ein Kind: „Meine Mami kann kein Deutsch und nicht im Computer nachschauen.“ Trotzdem erklärten sich einige Kinder bereit, im Internet oder in der Bibliothek nach passenden Antworten zu suchen.

Die Mitarbeit der Eltern war ebenfalls beeindruckend, weil sie dem Kind nicht einfach ihr Wissen zuteil werden ließen, sondern gemeinsam mit ihm nach einer möglichen Antwort suchten.

Die Kinder präsentierten voll Freude ihre Ergebnisse im Kindergarten. Sie waren begeistert und überrascht, als sie bemerkten, dass andere Kinder zum selben Ergebnis gekommen waren.

Als der Junge zugab, dass er bei der Größenbeschreibung des Tieres übertrieben hatte, erkannte er, dass beim Forschen genaue, sachliche Informationen wichtig sind.

Die Welt des Kleinen entdecken – Arbeiten mit dem Stereoskop

Um das Erfahrungsspektrum der Kinder zu erweitern, stellten die Mitarbeiterinnen des Bereichs Innovation und Beratung, Monica Zanella (Fachbereich Naturwissenschaften) und Silke Schullian (Fachbereich Kindergarten) die Möglichkeit des noch genaueren Beobachtens und Betrachtens mit dem Stereoskop vor. Sprachliche Bildung in Verbindung mit naturwissenschaftlichem Arbeiten stand dabei im Mittelpunkt der Aktivitäten.

Das Stereoskop oder auch Stereomikroskop ist ein optisches Gerät, mit dem Gegenstände und verschiedene Objekte vergrößert beobachtet werden können. Dabei erhält man ein dreidimensionales Bild vom Gegenstand.

Als Einstieg in das Thema bot sich das Bilderbuch „Die Natur ganz nah und weit weg“ von Renè Mettler an. Es lud ein, Früchte, Pflanzen, Tiere und Landschaften nahe und von der Ferne aus zu betrachten. Die Mädchen und Jungen kamen über die Bilder ins Gespräch, entdeckten viele Details und stellten Verbindungen zu eigenen Erfahrungen und Bekanntem her.

Das Bilderbuch endet mit dem Bild einer überdimensional großen Himbeere. Wir fragten die Kinder, wie es möglich sei, dass eine Himbeere so groß wird. Ein Junge wusste sofort eine Antwort: „Mit der Lupe, mit dem Mikroskop.“



Ein Baumpilz wird mit der Becherlupe betrachtet.

Mit den Becherlupen schauten die Kinder zuerst ihre Finger an. Ein Junge stellte dabei fest: „Des isch jetzt obor a dicker Finger.“

Monica hatte in einer Kiste verschiedenste Objekte wie Kristalle, Mineralien, Insekten, Flechten und Pilze mitgebracht, die sofort die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zogen. Die Kinder konnten diese zunächst mit den Becherlupen und anschließend unter dem Stereoskop anschauen.

Die Kinder stellten selbstständig die Vergrößerungen ein, stellten die Bilder scharf, betrachteten diese genau und teilten die Beobachtungen der Gruppe mit.

Djamel betrachtete den Quarzkristall: „Das sieht aus wie eine Sonne. Das ist jetzt ganz groß. Jetzt ist es weiß. Ein bisschen ist es auch gelb.“

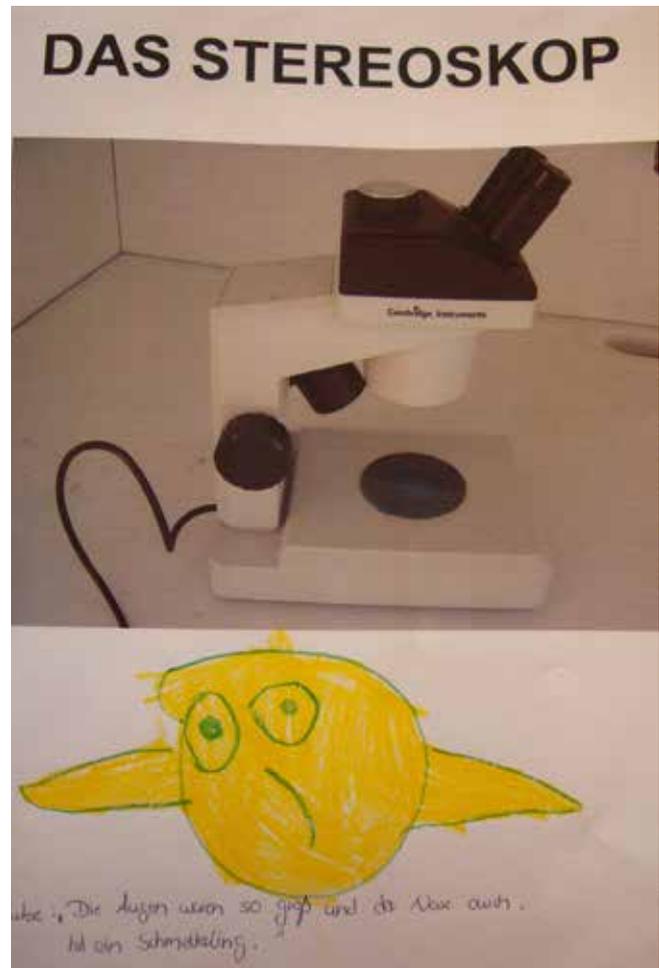
Sarah meinte: „Er ist ein bisschen gelb. Ich möchte ihn noch größer machen. Es ist auch ein bisschen violett.“

Samuel interessierte sich für die Fliege: „Das sind große Augen, ein Riesentier.“



Genaueres Beobachten mit dem Stereoskop

Einige Mädchen und Jungen hielten im Anschluss ihre Erfahrungen mit dem Stereoskop als Zeichnung fest. Ihre Gedanken hielten die pädagogischen Fachkräfte schriftlich fest.



Durch das Zeichnen geben die Kinder ihren Erfahrungen Ausdruck.

In den darauf folgenden Wochen konnten noch viele weitere Entdeckungen mit dem Stereoskop gemacht werden.

Beobachtungen

Besonders begeistert waren die Mädchen und Jungen von den Kristallen und Mineralien, dabei interessierten sie sich mehr für die Farben als für die Formen.

Wir waren überrascht, wie gut die Kinder mit dem Stereoskop umgehen konnten. Sowohl Mädchen als auch Jungen beteiligten sich mit Begeisterung und Ausdauer. Für die Kinder stand die direkte Erfahrung des Durchschauens durch die Okulare, das Größer- und Kleinermachen, das Scharfstellen und einfach nur das genaue Betrachten im Vordergrund. Einige Kinder wollten die Bilder angreifen und waren erstaunt, als sie ihre Finger beim Durchschauern durch die Okulare erkannten.

Interessant war, dass kein Kind nachfragte, warum man etwas vergrößert sieht. Die Erfahrungen mit der Lupe, die die Jungen



„Wie wohl eine Puppe unter dem Stereoskop aussieht?“, fragten sich zwei Jungen.

und Mädchen im Kindergarten bereits machen konnten, waren anscheinend so gefestigt, dass das Phänomen des Vergrößerns für sie etwas Bekanntes darstellte.

Die Kinder staunten immer wieder und formulierten: „das glänzt“, „es leuchtet“, „die glitzern aber“ und nannten verschiedenste Farben, die sie sehen konnten.

Wir stellten auch fest, dass sich Kinder sprachlich gegenseitig unterstützen.

Als Monica Zanella ein albanisches Mädchen, das sich in der italienischen Sprache gut verständigen kann, aber noch wenig Deutsch versteht, fragte, was sie beim Durchschauen durch die Okulare sehe, setzte sich ein Junge als Dolmetscher ein und übersetzte: „Cosa vedi? Vedi bene?“ Daraufhin begann sich das Mädchen auch uns gegenüber in italienischer Sprache zu äußern.

Monica Zanella fragte einen italienischsprachigen Jungen, was er sehe. Dieser wirkte zunächst etwas zurückhaltend, zeigte dann aber auf die Fliege und sagte: „Fliege, große Augen.“ Er öffnete sich der deutschen Sprache und setzte diese seine Kompetenzen entsprechend ein.

Welche sprachlichen Entwicklungen konnten wir bei den Mädchen und Jungen beobachten?

Durch die Ausflüge in den Wald entstanden für die Kinder neue Erfahrungsräume, die ihnen einen neuen Wortschatz eröffneten. Sie lernten neue Begriffe kennen, zum Beispiel: Tunnel, Zug, Bahngleis, Spinne, Förster, Moos, Harz, Rinden, Lärche, Tanne, Birke, Pickel, Karabiner, Seil, Taschenlampe, Picknick.

Die sinnlichen Erfahrungen waren für die Begriffsbildung wichtig. Die Kinder konnten die Dinge in die Hand nehmen, anfassen, riechen, fühlen und benennen. Die Kinder brachten Empfindungen wie „kalt, warm“ zum Ausdruck.

Es entwickelten sich aufgrund von gemeinsamen Interessen neue Spielgruppen. Kinder, die im Kindergarten nicht miteinander spielten, fanden im Wald zueinander. Dadurch entstanden neue Gesprächsthemen.

Bei den verschiedenen Aktivitäten wie Reflektieren im Morgenkreis, Sortieren der Materialien, Spielen des Memorys mit den Waldtieren, Gestalten des Plakats zum Feuersalamander und Arbeiten mit dem Stereoskop vertieften die Kinder neue Begriffe und eigneten sich schnell neues Wissen an.

Einzelne Kinder unternahmen beim Memoryspiel erste Leseversuche. Das jeweilige Schriftbild, das wir auf den Kärtchen angebracht hatten, regte sie an, die einzelnen Buchstaben zusammenzulauten. Einige Kinder entzifferten im Wald die Zahlen von den Markierungen.

Die Kinder lernten voneinander. Sie fanden Sprachvorbilder und übernahmen Begriffe von anderen Mädchen und Jungen. So hat ein Kind den Begriff „Gletscher“ in die Gruppe eingebracht, der später auch von anderen Kindern verwendet wurde. Das Reflektieren mit den Kindern war eine Herausforderung. Für uns Pädagoginnen war es wichtig, einfache und konkrete Fragen zu stellen. So war die Frage „Was wollt ihr wissen?“, für einige Kinder schon zu abstrakt. Viele Kinder mussten erst lernen, was eine Frage und was eine Antwort ist.

Für einige Kinder war es neu, in Büchern oder im Internet nach Antworten zu suchen.

Welche Entwicklungen machten die Kinder im naturwissenschaftlichen Bereich?

Die Kinder erkunden nun vermehrt die Beschaffenheit von Materialien. Sie beobachten Unterschiede und Veränderungen, sortieren und klassifizieren, erkennen Zusammenhänge und nehmen Zuordnungen vor, wie etwa „Die Zapfen gehören zum Baum“.

Die sinnlichen Erfahrungen waren bei der Wissensaneignung im naturwissenschaftlichen Bereich wesentlich. So erlebten die Kinder, dass Moos weich und nass ist, aber auch trocken sein kann. Weiters spürten sie die Eigenschaften der Erde, wie nass, warm, trocken, fest, bröslig usw.

Durch den Besuch des Försters fanden die Kinder viele Antworten auf ihre Fragen und lernten das Alter eines Baumes zu bestimmen.

Welche Erkenntnisse ziehen wir aus den gemachten Erfahrungen?

- Es ist wichtig, den Kindern etwas zuzutrauen.
- Unser Blick den Kindern gegenüber hat sich verändert.
- Die Kinder sind sehr interessiert und wissenshungrig.
- Sie freuen sich über die Waldbesuche und beteiligen sich aktiv an den verschiedensten Angeboten.
- Sprache und Lernen entwickeln sich über das Tätigsein. Die direkten Erfahrungen der Kinder sind dabei wesentlich, erst dann kann eine weitere Auseinandersetzung stattfinden.
- Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder erweitert sich. Sie lernen viele neue Wörter.
- Jedes Kind macht seinem Entwicklungsstand und seinen Bedürfnissen entsprechend andere Erfahrungen und bringt sich anders ein.
- Die körperliche Fitness der Kinder nimmt zu.
- Die Kinder werden selbstbewusster.
- Im Wald treten weniger Konflikte zwischen den Kindern auf.
- Die Freude der Kinder am Wald und an der Natur nimmt zu.



