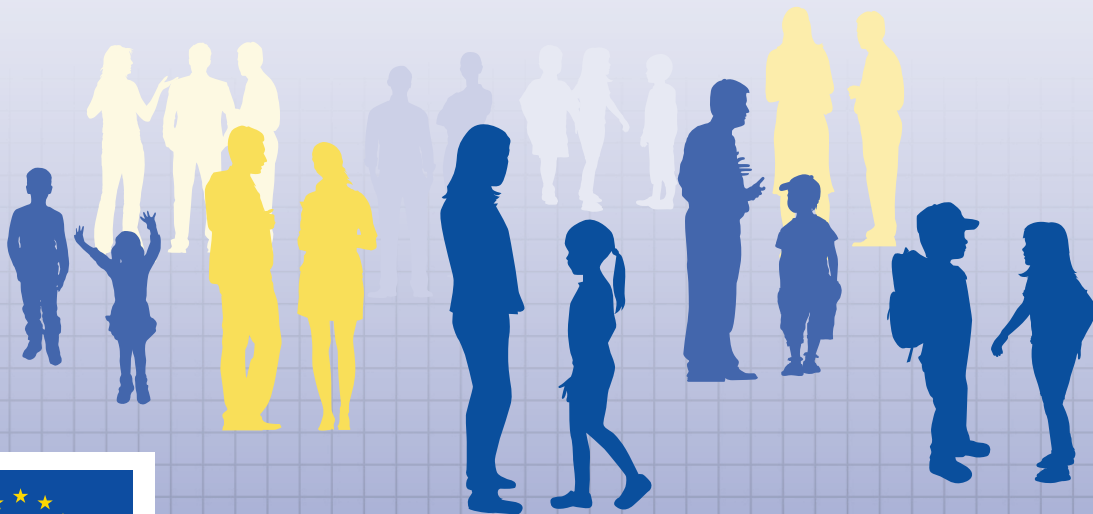


BIG-Tipps

*Sprachenvielfalt in
Kindergärten und Schulen*



„BIG“ Wissensplattform:
www.big-projects.eu

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	2
TEIL 1	3
MEHRSPRACHIGKEIT	4
MEHRSPRACHIGKEIT UND IDENTITÄT	7
SPRACHE UND EMOTION.....	9
ÜBERGANG	10
FREMDSPRACHERWERB IN LEBENSECHTEN SITUATIONEN AN DER NAHTSTELLE KINDERGARTEN – SCHULE	12
ZUM EINSATZ DES KINDERGARTEN-PORTFOLIOS IN DER SCHULE.....	14
NACHBARSPRACHENVERMITTLUNG IN LEBENSECHTEN SPRECHSITUATIONEN (FÜR KINDERGÄRTEN)	16
SPRACHENLERNEN ZUM ERLEBNIS MACHEN	18
„ÜBER SPRACHE REFLEKTIEREN“- REFLEXIVES LERNEN IM KONTEXT GESAMTSPRACHLICHER BILDUNG.....	21
METHODISCHE HANDREICHUNG FÜR PÄDAGOGINNEN UND STUDENTINNEN ZUR FÖRDERUNG DER FREMDSPRACHENKOMPETENZEN (DEUTSCH-UNGARISCH) VON KINDERGARTEN- UND SCHULKINDERN.....	23
LEHRMATERIAL FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT IM KINDERGARTEN UND IN DER 1-2-3. KLASSE DER GRUNDSCHULE/VOLKSSCHULE	25
ENTSPANNTE LEHRERINNEN	26
BEWUSSTE PÄDAGOGINNEN – PERSÖNLICHKEIT, BEZIEHUNGEN, METHODEN	28
DEUTSCH SPIELERISCH	30
ELTERN	32
TEIL 2: PRAKTISCHE BEISPIELE	35
LEBEN AUF DER WIESE	36
ELTERNCAFE ZUR VERMITTLUNG WICHTIGER GRUNDLAGEN SPRACHSENSIBLER ERZIEHUNG	39
ISMERKEDÉS / KENNENLERNEN	41
ES SCHNEIT	43
BITTE, LASS MICH SPIELLEITER/SPIELLEITERIN SEIN!	44
WECKE IN DIR DEINE ZAUBERKRAFT.....	46
WERTSCHÄTZEND IN BEZIEHUNG TRETEN	48
WIR EXPERIMENTIEREN UND FASSEN UNSERE BEOBACHTUNGEN IN WORTE	50
DIE EINFÜHRUNG IN DAS THEMA „SCHNEEGLÖCKCHEN“ DURCH DAS BILDERBUCHKINO „DIE VOGELSCHEUHE UND DER SCHNEEMANN“	52
MEIN BIG-BUCH: BUCHBINDEN ALS AUSGANGSPUNKT EINER KONTINUIERLICHEN AUSEINANDERSETZUNG MIT SPRACHE(N)	54
TRANSITION KG-VS: ERSTES KENNENLERNEN	56
FRÜHLING 2. KLASSE.....	58

Einleitung

„Sprachen sind Brücken in die Welt“

Ausgangslage

Sprachliches, interkulturelles Verständnis, Bildungskompetenzen, Toleranz und Offenheit sind für die positive Entwicklung von (Grenz-)Regionen wichtige Voraussetzungen. Sie bilden den Grundstein für Kommunikation - auch über Grenzen hinweg, erhöhen die Wirtschaftspotentiale von Regionen sowie die Chancengleichheit von Kindern durch neue, erweiterte Bildungsperspektiven und die Förderung von Bildungsmobilität.

All diese Ziele werden in den aktuellen grenzüberschreitenden (Synergie)Projekten – „Bildungskooperationen in der Grenzregion“ - BIG AT-HU, BIG AT-CZ und BIG SK-AT – durch die Konzeption von innovativen Methoden und Modellen für die durchgängige Förderung der Begegnungssprachen (Nachbarsprachen, Mehrsprachigkeit) im Kontext der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung von Kindern vom Kindergarten bis in die Schule entwickelt. Mit dem Ziel, die Kooperation von Kindergärten und Schulen grenzüberschreitend zu fördern, Sprach(en)kompetenzen zu erweitern und damit einen sprachsensiblen Übergang von der einen in die nächste Bildungsinstitution für an Sprachen interessierte Kinder zu begünstigen.

Die drei EU-Projekte unter Federführung der Abteilung Kindergärten im Amt der NÖ Landesregierung sind unabhängige aber sehr verwobene Projekte mit Synergiewirkung, die in Kooperation mit 4 Bundesländern (NÖ, OÖ, W, Bgld.) und 3 Nachbarländern (CZ, SK, HU) umgesetzt werden.

Akteure

Durch die große Expertise von wichtigen Bildungsträgern wird bestehendes Wissen auf diesem Gebiet für alle Projektpartner transparent gemacht. Konzepte und Materialien für die Qualifizierung von Fachkräften werden entwickelt und wichtige Lernmomente durch den Fachaustausch im Rahmen von gegenseitigen, grenzüberschreitenden Hospitationen ermöglicht.

Innovation

Das Innovative an diesem Projekt ist die systemische Herangehensweise durch eine verschränkte Zusammenarbeit von Kindergarten, Eltern, Schule, Verwaltung, pädagogische Ausbildung und Stakeholdern zu dem Themengebiet sowie eine breite Qualifizierungsoffensive von Fachkräften durch vielfältige Weiterbildungsformate, die die Qualitätsentwicklung der durchgängigen Sprach(en)bildung in den beteiligten Projektregionen sichern und steigern. Die nachhaltige Implementierung dieser innovativen Sprachenkonzepte wird durch gezielte Einbindung von (Bildungs)verwaltungen, Stakeholdern, Politik und Eltern erzielt.

Neu ist auch die Verbreitung der entwickelten Materialien nach Projektende in Form einer offenen Bildungsressource auf einer elektronischen Wissensplattform (www.big-projects.eu), um interessierendem Fachpublikum die Ergebnisse und Materialien frei zugänglich zu machen.

Die Gemeinsame Mappe, die Sie in der Hand halten, dient als eine Art Beschreibung der Inhalte der Wissensplattform und ist eine Einladung, die vorgestellten Themen auf der Plattform weiterzuverfolgen und zu verbreiten.

Teil 1

1. Theorie
2. Sprache am Übergang
3. Verschiedene Ansätze
4. Eltern

Mehrsprachigkeit

Verena Plutzer, Wien

Mehrsprachig zu sein bedeutet heute nicht mehr verschiedene Sprachen (perfekt) zu beherrschen. Diese Vorstellung wurde lange Zeit auch von der Wissenschaft vertreten. Heute gilt als mehrsprachig, wer mit verschiedenen Sprachen in Kontakt ist und dabei sind sowohl die Grenzen der Sprachen wie auch Formen des Sprachkontakts fließend geworden. Man spricht z.B. von *Innerer Mehrsprachigkeit* (Wandruzka 1979) und meint damit nicht nur nationale Einzelsprachen, sondern die unterschiedlichen Varietäten, Register, Dialekte, Idiolekte innerhalb einer Sprache. Damit ist gemeint, dass wir z.B. in offiziellen Zusammenhängen anders als in privaten sprechen, mit den Kindern anders als mit KollegInnen, bei der Behörde oder im Krankenhaus eher die Standardsprache und mit Freund*innen eher Dialekt und so fort. All diese unterschiedlichen Möglichkeiten unserer individuellen Sprachverwendung werden in der Linguistik mit dem Begriff des Repertoires beschrieben.

„Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, dass jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechergemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln.“
(Busch 2013, 21)

Zu dieser individuell erlebten *Inneren Mehrsprachigkeit* eines jeden Menschen, fügt sich das, was aktuell die *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* genannt wird. Damit wird das Phänomen beschrieben, dass wir in unserem Alltag zunehmend mit verschiedenen Sprachen in Kontakt kommen, dazu gehören nicht nur die steigende Zahl an Wörtern aus dem Englischen, sondern auch die Sprachen, denen wir in öffentlichen Verkehrsmitteln, beim Einkauf oder auch in der pädagogischen Arbeit begegnen. Manche davon sind uns ganz fremd, manchen können wir als eine bestimmte Sprache erkennen und ihr einen Namen geben, in manchen verstehen wir ein paar Wörter, in manchen können wir auch ein paar Wörter oder Sätze sagen und in manchen sind wir in der Lage Gespräche zu führen oder Liedertexte zu verstehen.

Mythen über Mehrsprachigkeit

Jedes Land hat seine Sprache und Österreich ist ein einsprachiges Land.

Das ist falsch. Weltweit werden innerhalb der meisten Nationalstaaten mehrere Sprachen gesprochen, z.B. werden in Wikipedia für Nigeria 500 Sprachen genannt und für Indien 99 Sprachen gelistet, 22 Sprachen fungieren in Indischen Bundesstaaten als Amtssprachen. Auch in Österreich gibt es neben dem Deutschen vier Amtssprachen: Slowenisch, Burgenland-Kroatisch, Ungarisch und die

Österreichische Gebärdensprache und laut einer Erhebung der Arbeiterkammer werden in Wien allein neben Deutsch an die 100 Sprachen gesprochen¹.

Mehrsprachig zu sein ist die Ausnahme und einsprachig zu sein die Regel.

Auch das ist weltweit betrachtet falsch und trifft auf Österreich nicht zu. Nicht nur weil wie bereits gesagt in den allermeisten Länder der Welt viele Sprachen gesprochen werden, sondern auch weil sich das Bild davon, was „mehrsprachig“ bedeutet, in den letzten Jahrzehnten gewandelt hat.

Man ist dann mehrsprachig, wenn man zwei oder mehr Sprachen perfekt beherrscht.

Diese Vorstellung steht in Verbindung mit der Vorstellung eines „idealen“ Sprechers/Hörers (Chomsky 1957), auf die heute in dieser Form nicht mehr zurückgegriffen wird. Auch sogenannte *Native Speakers* werden heute nicht mehr selbstverständlich als „kompetente“ Sprecher*innen angesehen.

Mehrsprachigkeit ist schädlich.

Diese Vorstellung wurde von dem Linguisten Leo Weisgerber 1966 vertreten, der meinte, der Mensch sei von Natur aus einsprachig veranlagt und die verschiedenen Sprachen würden den Geist und die Moral verwirren².

Stattdessen bedeutet mehrsprachig zu sein

... nicht doppelt einsprachig zu sein und nicht alles in allen Sprachen gleich gut zu können, sondern das sprachliche Repertoire spezialisiert und domänenspezifisch zu entwickeln (Domänen sind funktionale [Lebens]bereiche wie z.B. Familie/ Freunde/ Privater Bereich, Schule/Beruf, Amt/Institution, Bildung/Wissenschaft und so fort). (Grosejan 1989).

... dass sich sprachliche Repertoire lebensweltlich bedingt verändern, je nach Intensität und Qualität des alltäglichen Gebrauchs eine bestimmte Sprache mal stärker und mal schwächer ist.

... zu erleben, dass sich Sprachen des eigenen Repertoires gegenseitig ergänzen, beeinflussen und verändern (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015).

... in Einzelsprachen möglicherweise einen geringeren Wortschatz zu haben als einsprachige Personen und bei Formulierungen in nur einer Sprache eventuell einen kleinen „Slow-Down“-Effekt durch Unterdrücken der anderen Sprachen zu erleben (Tracy 2014)

¹ <https://www.vienna.at/internationaler-tag-der-muttersprache-wien-spricht-rund-100-sprachen/3496060>

² vgl. dazu De Cillia (o.J), 1.

... als kommunikativen Stil Sprachen zu mischen, wenn das Gegenüber ebenfalls mehrsprachig ist (code-mixing, code-switching).

... meta-sprachliche Fähigkeiten auszubilden und eine metasprachliche Bewusstheit zu entwickeln, d.h. über Sprachen, ihre Formen und Funktion nachzudenken und mit Sprachformen und -bedeutungen zu spielen.

Ganzheitliche Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit

- betrachten Mehrsprachigkeit als etwas Dynamisches, das sich nicht nur im Laufe eines Lebens immer wieder verändert, sondern sich auch in verschiedenen Situationen unterschiedlich zeigt.
- verstehen mehrsprachige Personen nicht als doppelt einsprachig und erwarten daher auch nicht eine perfekte Sprachbeherrschung in den Sprachen. Sie akzeptieren, dass es eine/n der einsprachigen Norm entsprechenden perfekten Sprecher*in nicht gibt.
- verstehen Mehrsprachigkeit als Qualität, die mehr ist als die Summe von Einzelsprachen.
- trachten danach, mehrsprachigen Personen zu ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu gebrauchen (García 2009).

Literatur und Anregungen

Busch, Brigitta (2013), *Mehrsprachigkeit*, Wien.

Boeckmann, Klaus-Börge e.a (2011), *Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Methodisches Handbuch für die Sprachvermittlung*, Amt der NÖ Landesregierung http://www.noeregional.at/dokumente/PDF_eu_kooperationen_150709_educorb_met_hodisches_handbuch.pdf

de Cillia, Rudolf (o.J), *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen*, https://www.bauberufe.eu/images/doks/de_Cillia_Mehrsprachigkeit.pdf

García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford.

Grosjean, Françoise (1989). *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. *Brain and Language*, 36, 3-15. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/3%20Grosjean.pdf

Jessner, Ulrike/Elisabeth Allgäuer-Hackl (2015), *Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?* in: Allgäuer-Hackl, E., *MehrSprachen? –PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler, 170-209.

Tracy, Rosemary (2014) „*Mehrsprachigkeit ist kostbar*“ Vortrag 16.11.14: <https://www.youtube.com/watch?v=vTK5-HSjbj5>

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München.

Mehrsprachigkeit und Identität

Verena Plutzer, Wien

Mit und durch unsere Sprache(n) drücken wir uns aus und verschaffen uns Gehör – unsere Sprachverwendung ist dialogisch angelegt, auf ein Gegenüber ausgerichtet. Mit und durch unsere Sprache(n) treten wir mit unseren Mitmenschen in Beziehung und erleben Zugehörigkeit. Wir können uns also über unsere Sprachverwendung mit Gruppen identifizieren - oder aber auch von ihnen distanzieren. Unsere Sprachverwendung kann auch eine Differenz anzeigen, entweder beabsichtigt, wie in der Jugendsprache, oder unbeabsichtigt, wie im Gebrauch eines „falschen“ Akzents oder „falschen“ Wortes. „Falsch“ ist, was in einem gegebenen Kontext unpassend, deplatziert, oder unerwünscht ist. Die „falsche“ Sprache findet in der Gruppe kein Gehör. Eva Hoffmann beschreibt diese Erfahrung und das, was sie auslöst, in ihrem autobiographischen Roman so:

Da ich nicht gehört werde, habe ich das Gefühl, dass ich nicht gesehen werde. Meine Worte scheinen andere oft zu verblüffen. Sie sind unangemessen oder gewollt oder einfach nur unverständlich. Die Menschen sehen mich verwundert an, sie murmeln irgendeine Antwort – irgendetwas unpassendes ... der matte Blick in ihren Augen, mit dem sie mir zuhören, löscht mein Gesicht aus, verflacht meine Züge. (Hoffman 2004, 188)

Die Erfahrung, von anderen in seiner Sprachverwendung als nicht passend eingeschätzt zu werden, kann mit dem Erleben von Scham einhergehen. Einem Gefühl, das wie Brigitta Busch festhält, „im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit in Biografien oft erwähnt wird, [...]“ (Busch 2013, 26) Die von der dominanten Gruppe als „falsch“ eingeschätzte Sprachverwendung kann darüber hinaus für den/die Sprechende auch mit nachteiligen Konsequenzen und Erfahrungen verbunden sein, wie Ausschluss und Diskriminierung, wenn z.B. eine Wohnung oder eine Arbeitsstelle nicht vergeben wird oder nachteilige Entscheidungen für die weitere Bildungslaufbahn getroffen werden.

Mit Mehrsprachigkeit können also, je nach Kontext, emotional ausgesprochen herausfordernde Fragen verbunden sein, die auch existentielle Bedeutung gewinnen können, wie:

- Kann ich mich sprachlich so ausdrücken, wie ich mir das wünsche bzw. vorstelle oder habe ich das Gefühl der Spracharmut bis hin zur Sprachlosigkeit?
- Wie reagieren die anderen auf meine Sprache(n)?
- Werde ich mit meiner Sprache/meinen Sprachen anerkannt oder abgelehnt?
- Werde ich als mehrsprachige Person als legitime Sprecher*in (an)erkannt oder werden meine Äußerungen an einer einsprachigen Norm gemessen und Abweichungen sanktioniert?

Mehrsprachig zu sein, kann in einsprachig ausgerichteten Kontexten auch bedeuten, nationalen Identitätskonstruktionen unterworfen zu werden, die einander scheinbar ausschließen. „Fühlst Du Dich nun (mehr) als Österreicherin oder (mehr) als XXX (Türkin, Ungarin, Slowakin ...)?“. Besonders bei Menschen, die selbstverständlich mit beiden Sprachen aufgewachsen sind, trifft diese Frage vor allem auf Ratlosigkeit. Sowenig wie mehrsprachige Menschen doppelt einsprachig sind, sowenig ist ihre gefühlte Zugehörigkeit zu einer (nationalen) Gruppe so eindeutig definierbar. Mehrsprachig aufzuwachsen bedeutet nicht nur sprachlich über ein dynamisches und sich ergänzendes Repertoire zu verfügen, sondern auch in Fragen der Zugehörigkeit über eine Vielzahl an Möglichkeiten. So wie das mehrsprachige Repertoire etwas Eigenes ist, das mehr als die Summe der Einzelsprachen darstellt, gilt für mehrsprachig aufgewachsene oder gewordene Menschen, dass ihre Identitätsentwürfe etwas Eigenes sind. Tarek Badawia (2002) hat die Identitätsentwürfe bildungserfolgreicher Jugendlicher der 2. Generation in Deutschland erforscht und festgestellt, dass sie sich einer eindeutigen Zuordnung und Zuschreibung entziehen und sich einen „3. Stuhl“ konstruieren, auf den sie sich setzen.

Literatur und Anregungen

Badawia, T. (2002). *"Der dritte Stuhl" – Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Frankfurt a. M.

Busch, Brigitta (2013), *Mehrsprachigkeit*, Wien.

Hoffmann, Eva (2004), *Lost in Translation. Ankommen in der Fremde*. München.

Sprache und Emotion

Karin Madl

Sprache ist Emotion - über Sprache können wir Gefühle ausdrücken. Gleichzeitig spielt Sprache eine wesentliche Rolle beim Aufbau und bei der Gestaltung von Beziehungen. Dies passiert, indem Worte und Sachverhalte von Mimik und Gestik begleitet werden sowie die Tonlage und Tonfarbe in der Stimme verändert werden. Emotionen verbinden uns wie ein Code, Sprachförderung ist somit nicht bloß eine Erweiterung des Wortschatzes.

Gerade im Feld der Mehrsprachigkeit ist der Bereich der Emotionen höchst relevant, beim Erlernen einer Fremdsprache erfordert es mehr, als nur andere Wörter und eine andere Grammatik zu lernen. **Das Kind erlernt Sprache, um seinem Umfeld etwas zu bedeuten.** Es will sowohl die Bedeutung der Zeichen seiner Bezugspersonen als solche verstehen, um zu erkennen, worauf diese es aufmerksam machen möchten, als auch jemandem etwas bedeuten, nämlich mit Menschen in eine emotionale Beziehung treten.

In einigen bedeutsamen Identitätskonzepten wird Sprache als das entscheidende, konstitutive Merkmal zur Bildung von Identität gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass Identitätsbildung ein sozialer Prozess ist und somit innerhalb von zwischenmenschlichen Handlungen steht. Ziel sprachlicher Bildung ist somit, dass Kinder in ihrer Lebenswelt zu ihrer sprachlichen Identität finden, das heißt sprachlich handlungsfähiger werden.

Mehrsprachigkeit kann nur dort identitätsförderlich wirksam werden, wo sie in alltäglicher Zusammenarbeit als bedeutsam und wertvoll erfahren werden kann. Erfährt das Kind über die offene Haltung der Pädagogin oder des Pädagogen deren positive Einstellung gegenüber seiner Erstsprache sowie sprachlichen Strategien, kann es zu einer essentiellen Erleichterung des Zweitspracherwerbs kommen. Gleichzeitig steigen die natürliche Motivation und das Interesse, **sich aktiv an der Integration** in Sprachförder- beziehungsweise generelle gesellschaftliche Prozesse **einzubringen**, da sich das kommunikative Bedürfnis gegenüber den Bezugspersonen erhöht.

Gelingt die Interpretation von Gefühlen nicht, kommt es zu Missverständnissen und Konflikten – das heißt, wir können uns nicht sinnvoll aufeinander beziehen, reden oder handeln aneinander vorbei. Auch das Wahrnehmen und Respektieren von Grenzen spielt in der Kommunikation eine wesentliche Rolle. Werden Grenzen oder bestimmte Umgangsformen nicht eingehalten, entstehen negative Gefühle wie Unmut oder Aggression. Der Gefühlszustand bestimmt die Art und Weise wie wir uns verhalten und in Folge wie wir unsere eigenen Möglichkeiten nutzen.

lange Version des Beitrags siehe www.big-projects.eu

Übergang

Verena Plutzer, Wien

Kinder sind als lernende Wesen auf Übergänge eingestellt. Sie sind Ko-Konstrukteure am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule und stellen eine Verbindung zwischen dem Kindergarten und der Volksschule her. Damit das leicht fällt und gut gelingt, wirken drei Ebenen zusammen.³

Die individuelle Ebene des Kindes

Hier greifen sie auf alle ihre Erfahrungen mit Übergang und Wechsel zurück – die erste Trennung von der Mutter, Geschwistergeburten, Umzügen und ähnliches. Konnten sie hier Vertrauen aufbauen, dass der Wechsel nichts Bedrohliches ist? Oder sind solche Wechsel mit Ängsten verbunden, die bei jeder neuen Übergangssituation aktiviert werden? Es kann auch hilfreich sein zu wissen, ob Kinder aus Familien kommen, die schmerzhaft Transitionserfahrungen haben, wie z.B. Migration/Flucht, Scheidung, Verlust eines engen Angehörigen. Die Art und Weise wie in der Familie diese Veränderungen verarbeitet werden, beeinflussen das Kind. Kann der neue Ort vom Kind als ein Ort der Sicherheit erlebt werden?

Die interaktionelle Ebene des Kindes

Hier kommt es darauf an, sich in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse, aber auch die Emotionen, die den Wechsel begleiten, ausdrücken zu können und ein Gegenüber zu haben, das sie wahrnimmt, hört und darauf reagiert. Gibt es jemanden, der auf das Kind zugeht und es in einer ihm vertrauten Sprache spricht? Wird es verstanden, wenn es sein Bedürfnis auf die Toilette zu gehen oder andere Bedürfnisse ausdrückt? Wird das Kind getröstet und bekommt es Zuspruch in einer vertrauten Sprache? Es geht auch darum, in der Gruppe einen (vorläufigen) Platz zu finden, von dem es sich möglichst stressfrei auf die neue Situation einstellen kann. Bekommt das Kind die Möglichkeit über Sprachbarrieren hinweg mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen?

Die kontextuelle Ebene des Kindes

Hier kommt es darauf an, wie Eltern, Kindergarten, Schule miteinander umgehen und wie sicher und geborgen das Kind die Begleitung erlebt. Diese Ebene stellt systemisch gesehen eine große Herausforderung dar, denn Kindergarten und Schule sind in Österreich historisch getrennte Systeme mit unterschiedlichen Strukturen, unterschiedlich ausgebildetem Personal, unterschiedlichen Ressourcen und

³ nach Luise Hollerer (2015), Übergang Kindergarten – Schule: Eine pädagogische Herausforderung. <https://www.youtube.com/watch?v=VybpAc44Imc>

unterschiedlichen Lernzugängen. Kommen Familien aus anderen Bildungssystemen, wächst die Herausforderung für alle Beteiligten. Gibt es eine Kooperation zwischen diesen Akteuren? Stehen die Akteure einander positiv gegenüber? Ziehen sie an einem Strang? Haben die Akteure ähnliche Vorstellungen von Lernen? Kommunizieren die Akteure über die Lernzugänge und Lernbedarfe des Kindes?

Fremdspracherwerb in lebensechten Situationen an der Nahtstelle Kindergarten – Schule

Theoretische und didaktisch-methodische Aspekte

Mag. Jasmin Fischer-Badr

Im Leitfaden „Fremdspracherwerb in lebensechten Situationen an der Nahtstelle Kindergarten – Schule“ (für die Schuleingangsphase) finden sich neben theoretischen Grundlagen neue didaktisch-methodische Ansätze für den frühen Fremdspracherwerb, die durch eine systematische Herangehensweise die Durchgängigkeit des Fremdspracherwerbs an der Nahtstelle Kindergarten-Schule unterstützen möchten und praktische Anregungen für eine gelingende Weiterführung des Fremdsprachunterrichtes vom Kindergarten in die Schule bieten.

Die Langform des Leitfadens findet sich auf der Wissensplattform im Themenbereich „Nahtstelle“ unter den Kategorien „Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“ sowie „Pädagogische Konzepte“. Der Leitfaden ist zweiteilig konzipiert:

Der theoretische Teil behandelt -sprachenübergreifend- sprachliche, pädagogische und organisatorische Aspekte eines „nahtlosen“ Übergangs der Fremdsprachentwicklung an der Nahtstelle Kindergarten-Schule und wird dabei die sich verändernde Lebenswelt des Kindes in der Schuleingangsphase besonders eingehend betrachten.

Frühes Fremdsprachenlernen soll im Hinblick auf die allgemeine kognitive Entwicklung und einen positiven Effekt auf das Erlernen der Kulturtechniken im ersten Grundschuljahr beleuchtet werden. Weiters werden aus linguistischer Sicht die speziellen Vorteile für das Erlernen von Ungarisch im Vergleich zu anderen Sprachen, allen voran Englisch, dargestellt.

Der Begriff „Sprachvermittlung in lebensechten Situationen“ entstand im Rahmen der praktischen Umsetzung des EU-Projekts „Bildungskooperationen in der Grenzregion AT-HU (BIG AT-HU)“ und wurde vorab von den slowakischen und tschechischen Sprachwissenschaftlerinnen Gabriela Slobodová, Alice Brychová und Pavla Marečková für den Kindergartenbereich untersucht. Der Grundgedanke dieses Ansatzes besteht darin, alltagsintegriertes Lernen auch auf den Fremdspracherwerb auszuweiten. Während Lernprozesse, die sich aus dem alltäglichen Leben ergeben, im Kindergartenbereich zum Selbstverständnis des methodisch-didaktischen Zugangs zum Kind gehören, wird der Schulalltag oft sehr schnell in isolierte Lernprozesse aufgegliedert, die Vermittlung von Inhalten zunehmend vorbereitet-konstruierend gestaltet. Die im theoretischen Teil ausgeführte Methode der Immersion ist angesichts der Anforderungen eines im Vergleich zum Bildungsplan für Kindergärten deutlich detaillierteren Lehrplans für Volksschulen schwer umzusetzen, unterschiedliche

Vorkenntnisse der SchülerInnen (Kinder, die Ungarischunterricht bereits im Kindergarten hatten, Kinder, die noch nie mit Ungarisch im Berührung gekommen waren und Kinder mit ungarischer Muttersprache) können im Ungarischunterricht der Volksschule eine heterogene Ausgangslage schaffen.

Der Ansatz, Fremdsprachunterricht in der Schuleingangsphase ausgehend von lebensnahen Situationen zu gestalten, wird in seinen Grundprinzipien beschrieben und bereits im theoretischen Teil praktische Beispiele zu den einzelnen Arbeitstechniken angeführt, die schon aus dem Ungarischen entnommen sind. Weiters wird auf verschiedene mögliche Organisationsformen des Ungarischunterrichts eingegangen.

Der didaktische – konkret auf das Ungarische bezogene – Teil soll muttersprachlichen PädagogInnen ein Tool bieten, in dem die Idee des Leitfadens „Nachbarsprachen vom Kindergarten in die Volksschule“ aufgegriffen wird, die im Kindergarten erlernten Inhalte zu erfassen und im Schuleingangsbereich zu festigen und zu erweitern.

Ein didaktischer Raster versucht Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Fremdsprachvermittlung gerade in der Schuleingangsphase alltägliche und für die Lebenswelt des Schulkindes relevante Sprechsituationen aus dem Kindergarten aufgreifen und ausweiten kann und durch eine strukturierte Zuordnung von sprachlichen Inhalten zu Sprechansätzen der Fremdspracherwerb effizienter gestalten werden kann.

Die Struktur des didaktischen Rasters richtet sich nach den Kategorien von Sprechansätzen und Themen, einer Einteilung der sprachlichen Inhalte nach Input (rezeptiv) und Output (produktiv), sowie Anmerkungen und Anregungen für Lieder, Spiele und Aktivitäten. Der entwickelte Raster wurde von fünf muttersprachlichen Pädagoginnen einzeln mit sprachlichen Inhalten befüllt, die von der Autorin zusammengeführt und strukturiert wurden. Dabei zeigte sich, dass der sprachliche Input sich in Kindergarten und Schule nur wenig unterscheidet, da die Kinder durch den Ansatz der Lebensnähe von Anfang an mit ganzen Sätzen konfrontiert werden. Wesentliche Unterschiede ergeben sich in der Sprachproduktion, die Schulkinder werden zunehmend dazu angehalten, in ganzen Sätzen zu sprechen und auch schon einfache Verbformen zu verwenden.

Der Raster versteht sich als Empfehlung und Arbeitsanregung und ist nach örtlichen, situativen und personellen Gegebenheiten veränderbar.

Weiters wurden im ersten Semester des Schuljahres 2018/19 zwei Schulen in ihrem unterschiedlichen Zugang zum Ungarischunterricht in der Schuleingangsphase begleitet, wobei der integrative Ansatz und die Form der Unverbindlichen Übung am Nachmittag verglichen werden. Das Projekt wurde nach Abschluss des ersten Semesters evaluiert und Verbesserungsvorschläge in den Leitfaden übernommen.

Zum Einsatz des Kindergarten-Portfolios in der Schule

Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien

Die Empfehlung der Schulaufsicht zur Sichtung des Kindergarten-Portfolios zielt darauf ab, eine durchgängige Bildungslaufbahn der Kinder zu unterstützen.

Durch das Aufgreifen des Portfolios zeigt die Schule ihr Interesse an der vorausgegangenen Zeit im Kindergarten und kann ihre Wertschätzung gegenüber der pädagogischen Arbeit der Bildungseinrichtung sowie den individuellen Portfolio-Beiträgen des Kindes zum Ausdruck bringen.

Welche Rolle kann das Portfolio in der Schuleinschreibung bzw. in der Schuleingangsphase spielen?

In der **Schuleinschreibung** kann das Portfolio als ein authentischer Gesprächsanlass dienlich sein: Über selbst Erlebtes oder Gestaltetes lässt sich leichter in ein Gespräch finden. In einem ko-konstruktiven, reflexiven Dialog kann das Kind zum Ausdruck bringen, womit es sich beschäftigt hat und was erlebt wurde. Je nach Rahmenbedingungen der Schuleinschreibung kann das Kind ein oder zwei Seiten aus seinem Portfolio herausgreifen, zu denen es erzählen möchte.

Was und wie erzählt wird, gibt Auskunft über die Sprachkompetenz und lässt einen individualisierten und ganzheitlichen Blick auf das Kind gewinnen (etwa in Bezug auf Interessen, auf das soziale Umfeld, auf die graphomotorische Entwicklung).

Darüber hinaus können Schulleitung bzw. Pädagogen/Pädagoginnen und Eltern, angeregt durch die Portfolio-Beiträge, ins Gespräch kommen.

Je nach Portfolio-Konzept des Kindergartens vermag das Portfolio Auskunft zu geben über den Entwicklungsstand des Kindes in unterschiedlichen Kompetenzbereichen.

In der **Schuleingangsphase** kann das Portfolio ein adäquates Instrument zum Kennenlernen der Schüler/innen untereinander bzw. der Lehrkräfte und Schüler/innen sein. In einzelnen Unterrichtseinheiten oder an „Portfolio-Tagen“ zeigen Kinder einander ihr Portfolio und kommen darüber ins Gespräch. Dies gibt Raum für ein mehrsprachiges Unterrichtssetting: Die Kinder können sich auch in ihren Erstsprachen austauschen.

Im Portfolio liegt ein weitreichendes sprachförderliches Potential, das in der individualisierten Sprachförderung sowohl in der Unterrichtssprache Deutsch als auch im Muttersprachenunterricht genutzt werden kann: Die dialogische Auseinandersetzung über die Portfolio-Inhalte regt die Kinder zum freien Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären und Reflektieren an.

Weil sich Kinder gerne mitteilen wollen, sind sie motiviert, all ihre zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel einzusetzen.

Weiterführende Impulse zum Einsatz des Portfolios

Im Sinne eines **biografischen Arbeitens** bietet sich die Weiterführung des Portfolios an, insofern als das Kind selbstbestimmt entscheidet, ob es einzelne Arbeiten der Mappe hinzufügen möchte.

Im Rahmen der **Nahtstellenarbeit** könnten Schüler/innen einen Kindergarten besuchen und sich dort mit den Kindern über deren Portfolios austauschen. So sich Kinder mit gleichen Erstsprachen finden, können sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen.

Bei Kooperationen von Elementar- und Primarpädagogen/pädagoginnen kann das Portfolio zu einem Austausch über die Bildungsziele, die sich in der Portfolioarbeit abbilden, herangezogen werden.

Nachbarsprachenvermittlung in lebensechten Sprechsituationen (für Kindergärten)

Amt der NÖ Landesregierung, Abt. Kindergärten

Autorinnen: PhDr. Brychová Alice, Ph.D.; Mgr. Marečková Pavla, Ph.D.; Mgr. Slobodová Gabriela, Ph.D.

Im Rahmen der Interreg-Projekte (Bildungskooperation in der Grenzregion: BIG AT-CZ und BIG SK-AT) wurde ein **Leitfaden** für die im **Elementarbereich** tätigen PädagogInnen entwickelt. Dieser bietet konkrete didaktisch-methodische Anregungen für eine lustvolle, spielerische und altersgerechte Form der Sprachenvermittlung im pädagogischen Alltag.

Die kontinuierliche Nachbarsprachenvermittlung in den Grenzregionen, stellt einen wichtigen bildungspolitischen Prozess für die Entwicklung der Lebensregionen an den Nachbargrenzen dar. Dieser Prozess beginnt im Kindergarten und wird in den Volksschulen sowie in anderen Schulformen weitergeführt. Ziel des Projektes ist, dass die Mehrsprachigkeit in der Grenzregion ein Bestandteil des Alltags ist, um die sozialen Kontakte zu leben, auszubauen und eventuell später im Berufsleben nutzen zu können.

Seit 15 Jahren werden im Rahmen der **Niederösterreichischen Sprachenoffensive** Nachbarsprachen wie Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch in Kindergärten und Schulen der Grenzregionen Niederösterreichs vermittelt. Das Gleiche trifft auf die deutsche Sprache in den benachbarten Regionen zu. Diese Sensibilisierung für die Nachbarsprachen ermöglicht es bereits den Jüngsten, sich mit anderen Sprachen und Kulturen in ihrer Lebensumwelt bekannt und vertraut zu machen.

Die Idee unseres methodischen Konzeptes ist es, die Nachbarsprachen in reale kommunikative Alltagssituationen, in diesem Projekt als „**Lebensechte Sprechsituationen – LES**“ bezeichnet, einzubetten. Das vorliegende Konzept wurde gemeinsam mit den NÖ Muttersprachlichen MitarbeiterInnen entwickelt.

Die LES können nach ihrem Charakter in drei Gruppen eingeteilt werden:

1. LES, die vom Kindergartenalltag ausgehen (z.B.: kreatives Gestalten, Bewegung im Garten, Jausensituation, Bring- und Abholsituation bzw. im gesamten Tagesablauf)
2. LES, die von den Kindern initiiert werden (z.B.: Kontaktaufnahme, individuelle Interessen und Themen, usw.)
3. LES, die von der Kindergartenpädagogin bzw. der Muttersprachlichen Mitarbeiterin initiiert werden (z.B.: Feste, Rituale, Partnerschaftsbesuche, usw.)

Der Leitfaden soll für alle Fachkräfte im Elementarbereich:

- zur Unterstützung ihrer Fachlichkeit mit Fokus auf die Nachbarsprachenbildung dienen und innovative Anregungen bieten
- für LES sensibilisieren (Sprachanlässe erkennen, reflektieren, nutzen und initiieren)
- zur Stärkung ihrer Wirksamkeit als Sprachvorbild beitragen
- Anregungen für eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule im Übergang bieten
- die Weitergabe und Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Erfahrungen alltagsintegrierter Sprachenvermittlung sichern
- übertragbar für andere Sprachen sein

Mit folgenden didaktisch-methodischen Überlegungen soll ein Rahmen für die Kinder geschaffen werden, damit:

- sie lustvoll Sprache erwerben und erlernen
- sie Sprache und Kultur der Nachbarländer im Dialog erleben und erweitern
- sie Freude an der Sprache und das Sinnvolle an sprachlicher Kommunikation erkennen
- sie sich aktiv als MitgestalterInnen im pädagogischen Alltag erleben
- sie ihre Motivation und das Interesse am Sprachenerlernen erhalten und ausbauen

Damit diese Absichten erfüllt werden können, ist das konstruktive Zusammenwirken aller an der Lebensumwelt der Kinder beteiligten Personen (Eltern, PädagogInnen, Muttersprachliche MitarbeiterInnen, Träger und Gemeinden...) erforderlich. Die Praxis zeigt, dass die Zusammenarbeit auch die Position der Nachbarsprache positiv beeinflusst und dass die Nachfrage nach Sprachlernangeboten wächst.

Gelungene Beispiele für die Praxis haben die Muttersprachlichen MitarbeiterInnen in Kooperation mit den PädagogInnen und in enger Zusammenarbeit mit Expertinnen in einer einheitlichen Form gesammelt. Beispiele für gelungene sprachliche Interaktionen und ausführliche theoretische Erklärungen, finden sie auf der „Wissensplattform“ www.big-projects.eu.

Viel Freude bei der praktischen Umsetzung!



Sprachenlernen zum Erlebnis machen

DAPHNE, Institut für angewandte Ökologie

Jedes Erlebnis ist auch eine Gelegenheit zur Entfaltung unserer Sprachfertigkeiten. Für das Entstehen und die Entfaltung des Erlebnislernens ist das Werk von J. A. Comenius von Bedeutung, der für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung eintrat und behauptete, es müsse Geist, Herz, Sprache und Hand gebildet werden. Die wichtigsten Erfahrungen erwirbt der Mensch über seine eigenen Sinne. Wie er selbst zu sagen pflegte: *“Die Bildung beginnt und endet bei der realen Erfahrung, das Lernen muss mit dem Aufenthalt in der Natur verbunden sein und muss fürs Leben vorbereiten.”* Dauerhaft lernen wir dann, wenn wir imstande sind, neues Wissen mit eigener Erfahrung, unserer eigenen Realität zu verknüpfen.

In der heutigen digitalen Welt haben Kinder eine neue Haltung zur Realität: einerseits haben sie uneingeschränkten Zugang zu Informationen, andererseits jedoch immer weniger eigene Erlebnisse und Erfahrungen beispielsweise mit Prozessen, die die Beobachtung der Natur betreffen.

Kennenlernen und dauerhaft lernen können wir nur dann, wenn wir neue Erkenntnisse durch unsere eigene Neugier entdecken und wenn wir Neues aus verschiedenen Blickwinkeln kennenlernen. Daher ist es gut, den Kindern ein direktes Erlebnis zu vermitteln, damit sie reale Erfahrungen erwerben: Kinder können Physik erst dann verstehen, wenn sie viele Male einen Turm aus Würfeln bauen, der zuerst einstürzt. Ähnlich ist es auch mit der Welt der Zahlen, diese kann sich erst dann vor ihnen enthüllen, nachdem sie beim Spiel eine große Menge von Kugeln gezählt haben. Was es bedeutet, wenn man sagt, „in etwas versenkt zu bleiben“, können die Kinder nur dann begreifen, wenn sie die Möglichkeit haben, sich mit einer Aktivität auseinander zu setzen, die sie selbst gewählt haben und sie nach mehreren Fehlversuchen zu beherrschen lernten. Kinder brauchen zuerst viele Eigenerfahrungen, um die Zusammenhänge reflektieren zu können.

Am Anfang steht die Frage

In der heutigen Bildung und auch bei der Kindererziehung gehen wir häufig von Antworten aus, die wir den Kindern vermitteln möchten. Kinder sind jedoch nicht dumm. Sie spüren, dass hier eine echte Frage fehlt und deshalb können sie sich vielleicht für diese Bereiche nicht zu sehr begeistern. Wenn wir beginnen mehr zu fragen und von einer Frage und keiner Antwort ausgehen, kann es passieren, dass wir die Antwort nicht kennen, nach der wir suchen. Das kann für den Pädagogen und Eltern unangenehm sein. Falls wir jedoch von der Vorstellung ablassen, dass Pädagogen oder Eltern alles wissen sollten, wird der gemeinsame Weg zum Wissen wirklich aufregend.

Reale Erfahrungen benötigen reales Umfeld

Damit der Mensch reale Erfahrungen erwirbt, braucht er ein reales Umfeld. Es ist sicherlich besser, Frösche im Teich zu beobachten als im Buch von ihnen zu lesen. Ein Waldbrand kann helfen, chemische Reaktionen besser zu begreifen als das Lesen von Lehrsätzen. Auch die in lebensechten Situationen verwendete Sprache eignet man sich leichter an.

Persönlichkeit

Die Ausgangspunkte für das Erlebnislernen sind durch eine hochwertige Beziehung **Erwachsener – Kind** begründet, die auch gewisse Voraussetzungen an die Persönlichkeit des(der) PädagogInnen, bzw. Eltern mit sich bringt. Bei jeglichem Gegenstand, den wir als PädagogInnen unterrichten und jeder Information, die wir als Eltern dem Kind weitergeben wollen, **ist an erster Stelle die Persönlichkeit und Beziehung zum Gegenstand, bzw. der Bereich**, mit dem wir uns befassen, wichtig. Nur ein begeisterter Mensch ist imstande, seine innere Überzeugung auf die Kinder zu übertragen. Eine weitere wichtige Eigenschaft ist die innige **Beziehung zum Kind**. Es geht darum, Kinder nicht nur als Objekt der Erziehung, sondern als Mensch zu kennen. Wichtig ist die Bildung von Fachwissen in Bezug zur allgemeinen Übersicht sowie die persönliche Vorbildwirkung, die Fähigkeit ein Irrtum zuzugeben, Begeisterung von der gemeinsam verbrachten Zeit zu erleben und das Kind als gleichwertigen und interessanten Kommunikationspartner wahrzunehmen.

Sicheres Umfeld

Die Schaffung idealer Bedingungen nicht nur für das Erlebnislernen setzt den Prozess der Freisetzung der natürlichen Neugierde der Kinder voraus. Inspirativ in dieser Richtung ist C. Rogers. Das A und O seines Konzeptes ist die Ausrichtung auf das Kind als konzentrierter Zutritt. Je mehr die Atmosphäre (nicht nur in der Klasse) dieses Ideal erfüllt, umso „mehr wird das lebendige und kreative Lernen gefördert“ (Rogers).

Seitens der PädagogInnen verlangt Rogers folgendes:

- Seiner selbst sicher zu sein sowie der Beziehungen mit anderen Leuten,
- An die Fähigkeit anderer, selbstständig zu denken und verantwortungsvoll zu lernen, zu glauben,
- Die Verantwortung für den Unterrichtsprozess mit den Schülern zu teilen,
- Die Ressourcen des Lehrens aus dem eigenen Inneren und der eigenen Erfahrung zu gewährleisten.

“Wenn es (mir) gelingt, bei dem Erzeugen einer Atmosphäre zu helfen, die sich durch Wahrhaftigkeit, Anerkennung und Verständnis auszeichnet, spielen sich aufregende Sachen ab. In dieser Atmosphäre geben Leute sowie auch Gruppen ihre Unnachgiebigkeit auf und werden anpassungsfähiger. Ihr statisches Leben tauschen

sie für ein dynamisches, sie tauschen Abhängigkeit gegen Autonomie, Verteidigungshaltungen gegen Selbstakzeptanz. Sie hören auf, vorausschaubar zu sein und werden zu kreativ Unvorhersehbaren“. (Rogers)

Wie stellt man sich zur Vorbereitung von Erlebnisaktivität?

1. Wir denken nach, was die Kinder durch Erlebnis lernen sollen.
2. Wir denken uns das konkrete Erlebnis aus.
3. Die Kinder erleben das Erlebnis.
4. Nach Ende des Erlebnisses reflektieren wir es, um mit den Kindern Wissen, Fertigkeiten, Standpunkte zu „ordnen“.

Literatur:

Franc, D., Zounková, D. , Martin A. (2007): *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, Computer Press a.s, Brno, 201 s.

Rogers, Carl R. (1995): *Ako byť sám sebou*, IRIS, Bratislava, 353 s.

Žilková, M. a kolektív (2009): *Praktická estetika 1*, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

<http://zumanual.daphne.sk/pages/boxrealita.html>

„Über Sprache reflektieren“- Reflexives Lernen im Kontext gesamtsprachlicher Bildung

Karin Steiner, Wiener Kinderfreunde

Die Komplexität und Unvorhersehbarkeit des pädagogischen Alltags setzt eine hohe methodisch fundierte Selbstreflexivität der pädagogischen Fachkräfte voraus.⁴

„Die Reflexion über das handlungsleitende – explizite und implizite-Wissen macht im Kern Professionalität aus.“⁵ Deshalb war auch die Förderung der Selbstreflexivität der am Projekt teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte ein grundlegender Bestandteil der BIG Qualifizierungsmaßnahme.

Denn insbesondere die alltagsintegrierte mehrsprachliche Bildung bedarf einer spezifischen PROFESSIONELLEN HANDLUNGSKOMPETENZ der Fachkräfte, die Fachwissen, handlungspraktisches Wissen und Können und die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen (Sprach-) Handelns sowohl auf individueller als auch auf Teamebene umfasst. Dieses Handeln fordert pädagogische Fachkräfte heraus, die eigene Arbeit kritisch in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln.

Das in BIG entwickelte Modell reflexiven Lernens⁶ im Rahmen der Wiener Umsetzung sollte den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit geben, ein gutes Sensorium für sprachliche Anregungen in der Einrichtung zu erhalten, effizient ihre eigene Umsetzung der Vorgaben des Mehrsprachigkeitskonzepts zu evaluieren, und Impulse für die Gestaltung einer optimalen sprachenfreundlichen Umgebung zu bekommen. „Über Sprache reflektieren“ wurde demnach nicht nur zentrales Leitprinzip von BIG auf Fachkräfteebene, sondern auch die mehrsprachigkeitsdidaktischen gesetzten Aktivitäten der Fachkräfte innerhalb des pädagogischen Alltags förderten die Sprachreflexion und das Sprachbewusstsein bei Kindern mit dem Ziel, dass Sprachreflexion die sprachliche Handlungsfähigkeit des Lernenden in hohem Maße erweitert.

⁴ Fröhlich-Gildhoff et al., 2011.

⁵ Nentwig-Gesemann, 2008.

⁶ Reflexives Lernen ist ein bewusster Prozess und geht mit dem Nachdenken über das Lernen – dessen Subjekt, dessen Objekt, dessen Bedingungen – einher (vgl. Schüssler 2008, S. 14f.; Hilzensauer 2008, S. 9ff.).

Reflexion der eigenen professionellen Entwicklung

Die am Projekt teilnehmenden Fachkräfte wurden dazu angeleitet, systematisch ihre durch das Projekt in Gang gesetzte professionelle Entwicklung zu reflektieren. Dazu wurden verschiedene Zugänge angeboten – wie Reflexionsbögen, Situationsanalysen, Checklisten, Lernbriefe als Vorbereitung zu themenspezifischen Fort- und Weiterbildungen, Team- und Fallgespräche sowie Gruppensupervisionsmöglichkeiten, um auf die unterschiedlichen Lerntypen, aber auch auf die systemisch bedingten Unterschiede von Kindergarten und Schule individuell eingehen zu können und die PädagogInnen bestmöglich zu professionalisieren.

Begleitet wurden die projektteilnehmenden Fachkräfte hierbei von einer im Rahmen von BIG geschaffenen Fachberatung für Mehrsprachigkeit, die mit ihrer Expertise und der eigenen mehrsprachigen Sprachbiographie – in steter Abstimmung mit der Projektsteuerung- den Prozess des reflexiven Lernens der Fachkräfte individuell begleitete.

Auch der eigene Entwicklungsprozess der ProjektteilnehmerInnen wurde im Rahmen eines Entwicklungsportfolios durch die Fachkräfte für sich selbst dokumentiert, um die eigene Entwicklung sichtbar zu machen.

Hierbei wurde von Projektbeginn an auch der Blick auf die individuelle Sprachbiographie der pädagogischen Fachkräfte und auf die Bedeutung der Sprachbiografie für das Sprachenlernen innerhalb der Institutionen gerichtet. Diese anspruchsvolle und in vieler Hinsicht neue Anforderung an die pädagogische Praxis wurde durch die innerhalb von BIG neuen Formen reflexionsorientierter Fortbildung im Kontext der Professionalisierung sehr erfolgreich eingesetzt.

Methodische Handreichung für PädagogInnen und StudentInnen zur Förderung der Fremdsprachenkompetenzen (Deutsch-Ungarisch) von Kindergarten- und Schulkindern

Gabriella Bodnár Dr. habil, PhD, Zsófia Babai, Éva Dr. Kovácsné Vinkovics
Universität Sopron, Pädagogische Fakultät Benedek Elek

In der Einleitung ist darüber zu lesen, wieso wichtig es sei, für die im Projekt involvierten Kindergartenkinder, Schulkinder und StudentInnen die mit den Grenzregionen verbundenen Potentialen kennen zu lernen und diese Potentiale auch für die Schaffung interkultureller, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Kompetenzen zu nutzen. Durch die verbesserten Fremdsprachenkenntnisse in Deutsch haben die jungen Menschen ferner die Möglichkeit, ihre Österreich-Ungarn Kontakte auszubauen, diese zu pflegen und später in ihrer beruflichen Laufbahn zu nutzen; Denn auch in Hinblick auf eine spätere Bildungs-/und Berufsmobilität sind Fremdsprachenkenntnisse wichtig und verschaffen einen beruflichen Wettbewerbsvorteil. Durch diese methodische Handreichung, die Möglichkeiten für die Fremdsprachenförderung von Kindergartenkindern und Schulkindern zeigt, wird die Effektivität der Ausbildung gesteigert. In der zweisprachig erstellten Handreichung steht das erlebnisorientierte Lernen sowie die inhaltlichen Elemente aus dem Buch „Flo W. voll im Flow“ von Manuela Eitler-Sedlak (2015) im Vordergrund. Die detaillierten Beschäftigungspläne bieten zur Aufarbeitung der einzelnen Themen mehrere Möglichkeiten.

Im theoretischen Teil sind die psychologischen und pädagogischen Merkmale des Fremdspracherwerbs und der sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie die altersspezifischen Merkmale beschrieben, aufgrund derer der handlungs- und erlebnisorientierter Spracherwerbsprozess (FLOW) in den Fokus gerückt wird (Autor Gabriella Bodnár).

Das methodische Kapitel wurde von Zsófia Babai und Éva Dr. Kovácsné Vinkovics verfasst und zusammengestellt. Die Thematik folgt die Reihenfolge der Wochenthemen im Kindergarten. Die Beschäftigungspläne von Zsófia Babai- Deutsche Sprache im Kindergarten – in Ungarn zielt auf die Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse der Kinder und beinhaltet folgende Themen: Vorstellung, Kennenlernen; Die Natur erwacht; Muttertag; Vorbereitung auf den Sommer; Vorbereitung auf die Schule. Die darauf folgenden Beschäftigungspläne von Éva Dr. Kovácsné Vinkovics, Ungarische Sprache im Kindergarten – in Österreich beinhalten folgende Themen: Kennenlernen; Heim, Geborgenheit, Liebe; Gefühle; Martini Tag; Wandervogel; Nikolaus; Advent; Weihnachten; Frühling (das Erwachen der Natur,

Schneeglöckchen, Frühlingsblumen, Ostern, Tiere im Frühling, Schmetterling, Muttertag).

Die sprachlichen Angebote sind erlebnis- und tätigkeitsorientiert und beinhalten mehrere didaktische Elemente. Die sprachliche Einbindung der Kinder in das pädagogische Angebot wird durch Lieder, Reime, Geschichten erreicht. Die mit kreativen Tätigkeiten bereicherten sprachlichen Aktivitäten machen den Fremdsprachenerwerb bunt und erlebnisorientiert. Die Themen wurden auf zwei Sprachen, Deutsch und Ungarisch ausgearbeitet, und dienen dazu, die pädagogische Arbeit der KindergärtnerInnen und hospitierenden StudentInnen zu bereichern.

Beide Teile (Zsófia Babai & Éva Dr. Kovácsné Vinkovics) wurden den Bedürfnissen praktizierender KindergärtnerInnen und angehender PädagogInnen (StudentInnen) angepasst. Die Themen sind stets aufgabenorientiert aufgearbeitet, die Beschreibungen beinhalten sehr viele erlebnisorientierte, tätigkeitsgebundene sprachliche Elemente, Inhalte, die die Neugier der Kinder wecken und Vokabular, die dem Kennenlernen der Sprache dienen. Bei der Planung der Beschäftigungen wurde Wert darauf gelegt, bei der Einführung der einzelnen Kapitel die Ziele, Methoden und die zur Umsetzung benötigten Instrumente/Materialien zusammenzustellen und zu beschreiben.

Bei der Zusammenstellung dieser methodischen Handreichung wurden die im theoretischen Teil beschriebenen psychologischen und pädagogischen Grundsätze als theoriegeleitete Grundlage genommen sowie die Tatsache, dass der Fremdsprachenerwerb im Kindergarten nur dann effizient ist, wenn die Sprachförderung in der 1. Schulstufe darauf aufbauend weitergeführt wird (durchgängige Sprachbildung). Demzufolge wird empfohlen, dass die PädagogInnen in der 1. Schulstufe die im Kindergarten erworbenen sprachlichen Kenntnisse nutzen und darauf aufbauen. Bei der Zusammenstellung der Themen waren die Verfasserinnen bemüht, den Übergang zu erleichtern und ähnliche Themen auszuwählen. In den ersten Schuljahren ist die Fremdsprachenförderung durch die Wortschatzerweiterung sowie Kenntnisvertiefung weiterzuentwickeln – hierzu ist es hilfreich, auf die Fremdsprachenförderung des Kindergartens aufzubauen.

Im letzten Kapitel wird die Fachliteratur aufgeführt.

Lehrmaterial für den Deutschunterricht im Kindergarten und in der 1-2-3. Klasse der Grundschule/Volksschule

Kell Egy Csapat Élmény GmbH

Das Lehrmaterial enthält Themen, die im Kindergarten und in den ersten 3 Klassen der Grundschule/Volksschule von den DeutschlehrerInnen im Sinne der erlebnisbasierten, auf lebensnahe Situationen aufbauenden Sprachvermittlung verarbeitet werden können, wodurch der Übergang vom Kindergarten in die Schule für die Kinder erleichtert wird.

Die Themen wurden entlang der Jahreszeiten verarbeitet. Meistens wird von einer Geschichte ausgegangen, die eine lebensnahe Situation darstellt und den Wortschatz, der zur Bearbeitung des Themas auf der jeweiligen Stufe nötig ist, beinhaltet. Die Geschichten werden den Kindern von den PädagogInnen zuerst in der Muttersprache (auf Ungarisch), dann vereinfacht auf Deutsch erzählt. Mehrere Geschichten wurden in Form von Dialogen aufbereitet, in denen der jeweilige Wortschatz verwendet und verarbeitet wird. Die Kinder haben somit die Möglichkeit, die deutsche Sprache aktiv zu benutzen. Der Unterschied zwischen den Stufen zeigt sich darin, dass einerseits der Wortschatz von Stufe zu Stufe erweitert, andererseits die Kommunikation komplizierter wird. Unser Hauptziel ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Kinder, die heutzutage eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Wir wollten keine Sammlung schriftlicher Aufgaben zusammenstellen, weil das Angebot an solchen groß ist, sondern wir hatten die Absicht, die mündliche Kommunikation in den Fokus zu stellen, die den Kindern Freude bereitet und für sie eine Motivation ist. Die aufeinander aufgebauten Stufen sind durch die mehrmalige Wiederholung des verwendeten Wortschatzes gekennzeichnet. Zu den Themen gehören Kinderreime, Kinderlieder, Kreisspiele und Bewegungsspiele. PädagogInnen aller Stufen können sehen, dass der Lehrstoff der einzelnen Stufen aufeinander aufgebaut ist. Die DeutschlehrerInnen können auf den im Kindergarten behandelten Stoff zurückgreifen, die KindergartenpädagogInnen können im Zeichen der Begabungsförderung auf den schulischen Lehrstoff vorausblicken. Die PädagogInnen können sehen, wie tiefgreifend das jeweilige Thema auf der vorangegangenen Stufe verarbeitet wurde und wie weit die Differenzierung möglich ist.

Themen:

- Kennenlernen, Vorstellung
- Herbst: Wetter, Kleidung; Herbstfrüchte
- Winter: Wetter, Kleidung; Fasching; Advent, Weihnachten
- Frühling: Wetter, Kleidung; auf dem Bauernhof: der Ort, wo wir leben, Haustiere; Ernährung /Einkauf (Lebensmittelgeschäft, Markt); Ostern
- Sommer: Wetter, Kleidung; Freizeit, Hobby, Reisen, Ferien

Entspannte LehrerInnen

Vysočina Education

Das Lehrerhandbuch besteht aus 3 Teilen:

1. Lehrerhandbuch „Das frühe Fremdsprachenlernen“.

Die Autorin, Miluše Jankásková, erwähnt die Voraussetzungen für den frühen Fremdsprachevermittlung im Kindergarten und in der Primarstufe. Das Lehrerhandbuch bietet den FremdsprachenlehrerInnen (also nicht nur den DeutschlehrerInnen) Anregungen für eine spielerische und unterhaltsame Unterrichtsgestaltung. Zum Thema gehören auch wichtige Aspekte der Frühvermittlung von Fremdsprachen und praktische Übungen.

Z.B.: Reime - Gedächtnis- und Aussprache-Übungen

- Die SchülerInnen arbeiten mit Bildern. Der/die LehrerIn nennt ein Bild, z.B.: Kind, die SchülerInnen zeigen das passende Bild und sprechen laut nach: Kind. Der/die LehrerIn fragt: Kinder, was reimt sich auf Kind? Die SchülerInnen antworten: Wind, und suchen das passende Bild heraus.
- Die SchülerInnen arbeiten mit Bildern im Kursbuch. Sie verbinden die Reimpaare.
- Die SchülerInnen erinnern sich an die Reimpaare. Ein/e SchülerIn sagt, z.B.: Mutter und seine Mitschüler rufen: Butter.



2. Medienpaket mit fünf Videos unter dem Titel „Der aktive Lehrer“

Die Videos bieten Ideen und Anregungen für eine aktivierende Unterrichtsgestaltung. Die Autoren der Videos, Lukáš Javorek und Lukáš Heřman, sind erfahrene Lehrer und beliebte Lektoren. In den Videos stellen sie bewährte Aktivitäten aus ihrer eigenen Lehrerpraxis dar. Die einzelnen Videos dauern 5 bis 7 Minuten. Sie haben folgende Titel: Die CLIL-Methode, Die Umwelt im Unterricht, Das Rätsel im Unterricht, Die Stoppuhr im Unterricht und Der Würfel im Unterricht. Sie wurden mit englischen und deutschen Untertiteln versehen.⁷



3. CLIL-Paket: CLIL Konzepte und Unterrichtsmaterialien für Deutsch

Die LehrerInnen an den Grundschulen in der Region Vysočina haben die CLIL-Methode in verschiedenen Fächern und Klassen getestet und angewendet. Anhand der fünfzehn methodischen Konzepte, die das Lehrerhandbuch beinhaltet, können sich die LehrerInnen, die die CLIL-Methode in ihrem Unterricht der Fächer Biologie, Mathematik, Informatik, Kunst, Geographie, Bürgerkunde oder Tschechisch, ausprobieren wollen, inspirieren lassen.

⁷Die Videos sind auf auf unserer Webseite <http://www.vys-edu.cz> abrufbar.

Bewusste PädagogInnen – Persönlichkeit, Beziehungen, Methoden

DAPHNE, Institut für angewandte Ökologie

Die Methodik *Bewusste PädagogInnen – Persönlichkeit, Beziehungen, Methoden* ist Ausgangspunkt und Grundlage vieler Entwicklungsprogramme für PädagogInnen.

Bei Daphne gibt es eine über 20 Jahre dauernde Tradition der Ausbildung von PädagogInnen für Kindergärten, Grund- und Mittelschulen im Bereich wissenschaftlicher Erkenntnis und naturwissenschaftlichen Wissens.

Neben dieser Arbeit sind wir uns im letzten Jahrzehnt des Bedürfnisses, PädagogInnen als Persönlichkeiten zu stärken, bewusstgeworden. Das heißt, nicht nur deren Fachwissen und Fertigkeiten weiter zu entfalten, sondern ihnen eine Stütze für ein gesundes und effizientes Bewältigen ihrer Rolle in schulischer Umgebung zu gewähren. Heute bietet Daphne PädagogInnen Erlebnisprogramme in diversen Formaten (Indoor- Outdoor-, 2-Stunden oder 2-Tage) an und lädt sie zu Transformationsprozessen zur Stärkung ihrer Persönlichkeit ein. Gerade für die Methodik *Bewusste PädagogInnen – Persönlichkeit, Beziehungen, Methoden* haben wir Prinzipien zusammengefasst und erläutert, auf denen unsere Erlebnisprogramme zur Stärkung der PädagogInnen aufgebaut sind.

Bewusste PädagogInnen – das ist ein Traum und Ziel, auf das wir ausgerichtet sind und dem wir ergeben sind. Es liegt uns an erwachsenen Leuten, die in Schulen mit Schülern arbeiten. In verschiedenen Stimmungen, manchmal mit Freude, ein anderes Mal mit Zweifeln, manchmal stark oder schwach, führen sie Tag für Tag ihre Schützlinge. Diese PädagogInnen werden täglich mit vielerlei Herausforderungen im dynamischen aber auch vertrautem Umfeld konfrontiert. Sie arbeiten in intensiven sozialen Interaktionen und es ist klar ersichtlich, dass sie neben ihren Fachkompetenzen auch gewaltige menschliche Kraft, Selbstvertrauen und Energie für ihre Arbeit benötigen. Und wir wissen, dass diese Kraft aus dem wachsenden Bewusstsein erwächst – dem Bewusstsein, das fragt, öffnet und verwandelt, dem Bewusstsein, das Unsicherheiten, Routine oder Konflikte durchleuchtet. Bewusste PädagogInnen sind Menschen mit Demut und Mut, für welche die Arbeit mit Schülern mit Menschlichkeit und Sinn erfüllt ist – es ist ein Leben, das alle Beteiligten bereichert.

So wie es deren Untertitel andeutet, entfaltet und präsentiert die Methodik *Bewusste PädagogInnen* drei Säulen, auf denen das feste und reife Wirken von bewussten PädagogInnen ruht.

Bei täglicher Arbeit können sich die PädagogInnen auf ihre Kompetenz verlassen:

- 1) vor allem über **ihre Persönlichkeit** wirken und führen;
- 2) **mittels Beziehungen** Vertrauen schaffen und lehren;
- 3) dank Nutzung **geeigneter Methoden** bilden und zu Wissen führen.

In den ersten Teilen der Methodik werden von uns einige Themen und Anregungen vorgestellt, die eng mit der Persönlichkeitsentwicklung der PädagogInnen zusammenhängen (z.B. das Rollenthema), in den nachfolgenden Teilen widmen wir uns dem Thema von Beziehungen (z.B. mittels reifer Kommunikation) und im letzten Teil bringen wir eine Übersicht diverser im Schulunterricht verwendeter Erlebnismethoden. Der Text der Methodik wird durch Übungen begleitet, welche die Leser individuell oder in einer Gruppe Kollegen verrichten können.

Die Methodik kann eine inspirative Quelle für Leser sein, bei der Stärkung von PädagogInnen verlassen wir uns jedoch am meisten auf reale Treffen bei unseren Erlebnisworkshops, in denen wir den Inhalt der Methodik live und ganz authentisch vermitteln können. Wir laden Sie dazu ein ...

Deutsch spielerisch

Stadt Senica

Im Rahmen von Modul 2: Sprache als Erlebnis – Vielfalt, haben wir uns auf den ganzheitlichen Erwerb von Spracherfahrungen in Alltagssituationen bei Vorschulkindern und jüngeren Kindern im schulpflichtigen Alter konzentriert. Für die Umsetzung des Bildungsprogramms haben wir ein methodisches Material entwickelt: Deutsch spielerisch in Rahmenthemen von FRÜHLING, SOMMER, HERBST, WINTER für die Zielgruppe der Vorschulkinder und jüngeren Kinder im schulpflichtigen Alter.

Professionelle methodische Aktivitäten verbunden mit dem Unterricht der deutschen Sprache und die Erprobung des Ausbildungsprogramms werden von einem Team an Deutschlehrern und Experten – eine Gruppe von insgesamt 20 Methodikern - gewährleistet. Wir haben eine Reihe von Kindergärten in einen inhaltlichen Rahmen verbunden, ein kollaboratives Netzwerk gebildet und Fachkenntnisse bereitgestellt. Wir haben uns mit dem Potenzial der Integration der deutschen Sprache in Spiele, und neuen Formen des Lernens durch Erlebnislernen befasst. Die fachliche Tätigkeit wurde in den Kindergärten durchgeführt und das Ergebnis ist ein methodisches Handbuch für spielerisches Deutsch, eine Reihe von Bildungsaktivitäten und Spielen, deren Schwerpunkt auf dem Deutschunterricht liegt. Durch die veröffentlichten Bildungsaktivitäten informieren wir die pädagogische Gesellschaft über die Möglichkeiten der jeweiligen Problematik.

Das Material Deutsch spielerisch enthält ein methodisches Handbuch, das die didaktischen Bildungsaktivitäten, Farbbildmaterialien im Format A5, A4, A3 und Arbeitsblätter für Kinder umfasst.

Arbeitsblätter zum Thema Winter: Wir spielen Schneeballschlacht und bauen einen Schneemann; Es schneit! Wir bauen ein Iglu; Tiere im Winter; Wintersportarten; Weihnachtsmann und Weihnachten.

Die Arbeitsblätter liefern:

- Eine Reihe von Bildungsaktivitäten zur Entwicklung kommunikativer und sozial-emotionaler Kompetenzen mit Fokus auf Deutsch. Sie sind für alle, die lernen wollen oder Deutsch auf spielerische Weise wiederholen oder kennenlernen.
- Verschiedene Arten von Aktivitäten.
- Einfache und schnelle Orientierung und Auswahl geeigneter Aktivitäten.
- Darüber hinaus: die Erfüllung individueller Kompetenzen ist wiederholbar und immer wieder auf unterschiedliche Weise möglich.

Das methodologische Handbuch bietet der pädagogischen Gesellschaft eine Reihe von Lernaktivitäten an, die aufzeigen, wie Kinder und Schüler durch geeignet ausgewählte Strategien, erlebnisorientierte Lernmethoden und Instrumente mit der deutschen Sprache vertraut gemacht werden können. Deutsch spielerisch präsentiert,

wie ein Kind oder ein Schüler zum spielerischen Lernen motiviert werden kann, um Kreativität und logisches Denken zu entwickeln und kommunikative und sozial-emotionale Schlüsselkompetenzen dabei zu entwickeln. Um sich Schlüsselkompetenzen effektiv anzueignen, ist eine grundlegende Änderung der Inhalte und Lehrmethoden, der Unterrichtsmethoden und –Strategien erforderlich, und zwar hin zum partizipativen, interaktiven und erlebnisbasierten, mit dem Leben verbundenen, Lernen. Wir haben über diesen entscheidenden Moment bei der Erstellung und praktischen Umsetzung jeder Aktivität nachgedacht.

Die Bildungsaktivitäten werden gemäß den Grundsätzen der erlebnisorientierten Pädagogik auf der Grundlage von Erlebnissen, der Reflexion von Erfahrungen und der Haltbarkeit von Kenntnissen für längere Zeit, konzipiert und erarbeitet. Sie sind auf der persönlichen Aktivität des Kindes basiert, und das Wichtigste ist das Erlebnis, das bei der aktiven Lösung verschiedener Aufgaben entsteht, sowohl real als auch modellhaft. Während des Unterrichts haben wir Erlebnismethoden verwendet, die das emotionale Erleben der realen Situation voraussetzen. Diese Weise der Erwerbung von Fremdsprachenkenntnissen auf der Basis von Erlebnis, und nicht erzwungenem Lernen, führt zu einer Motivation, auch in einem späteren Alter eine Fremdsprache zu lernen.

Beim Deutschlernen lernen Kinder und Schüler nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur der Nation, die diese Sprache spricht, kennen. Sie erfahren die kulturellen Bräuche und Traditionen, die Lebensweise und die typischen Feiertage des Landes.

Eltern

Verena Plutzer, Wien

Mehrsprachige Erziehung

Mehrsprachiges Aufwachsen und mehrsprachige Erziehung sind anstrengend. Elke Montanari (2010) vergleicht diesen Prozess nicht umsonst mit einer Bergbesteigung. Viele Eltern von mehrsprachig werdenden Kindern sind selbst nicht mit mehreren Sprachen aufgewachsen und können daher bei der Begegnung der Herausforderungen nicht auf eigene Erfahrungen des Meisterns dieser Situation zurückgreifen. Mythen zur Mehrsprachigkeit⁸ bestimmen daher häufig auch den Zugang von Eltern. Wie sie der potentiellen Mehrsprachigkeit ihrer Kinder gegenüberstehen, ob sie diese als Vor- oder als Nachteil für ihre weitere Entwicklung sehen, wird durch das gesellschaftliche Prestige der Familiensprache(n) und deren Verankerung im Bildungssystem maßgeblich beeinflusst. Aber auch der Stellenwert dieser Sprachen für das eigene Selbstverständnis, ihre Rolle in der eigenen Lebensgeschichte und die Qualität, mit der diese Sprachen innerhalb der Familie gepflegt werden, können hier wirksam werden⁹.

In Bezug auf die Familiensprachen können Eltern von mehrsprachig werdenden Kindern Beobachtungen machen, die sie eventuell beunruhigen.¹⁰ Dazu gehören:

- Der Kontakt zur neuen Sprache im institutionellen Umfeld des Kindergartens oder der Schule führt dazu, dass die Aneignungsprozesse der Familiensprache sich verlangsamen oder stagnieren.
- Das Kind beginnt Formen und Strukturen einer Sprache in die andere Sprache zu übertragen und produziert dadurch „Fehler“.
- Mit Eintritt in die Schule hört das Kind (vorübergehend) auf zu Hause die Familiensprachen zu benutzen.

Begleitet werden solche Beobachtungen von dem Wunsch und der Erwartung der Eltern, dass ihre Kinder die Sprache der Schule im Kindergarten erlernen, und zwar in einer Form, dass sie dem Unterricht ohne Probleme folgen können. Der potentielle Verlust der einen Sprache kann dann dem erhofften Gewinn der anderen Sprache gegenüber stehen. Eine Situation des „Entweder – Oder“ ist für die Entwicklung eines mehrsprachigen Selbstkonzepts der Kinder wenig förderlich.¹¹ Vielmehr geht es darum, Eltern dabei zu ermutigen ihre Kinder in ihrer gesamtsprachlichen Entwicklung zu unterstützen und den Kindern reichlichen und qualitätsvollen Sprachkontakt mit jenen Sprachen zu ermöglichen, die den Eltern zur Verfügung stehen (siehe

⁸ vgl. „Mythen über Mehrsprachigkeit“ im Text „Mehrsprachigkeit“

⁹ vgl. dazu Brizic (2007)

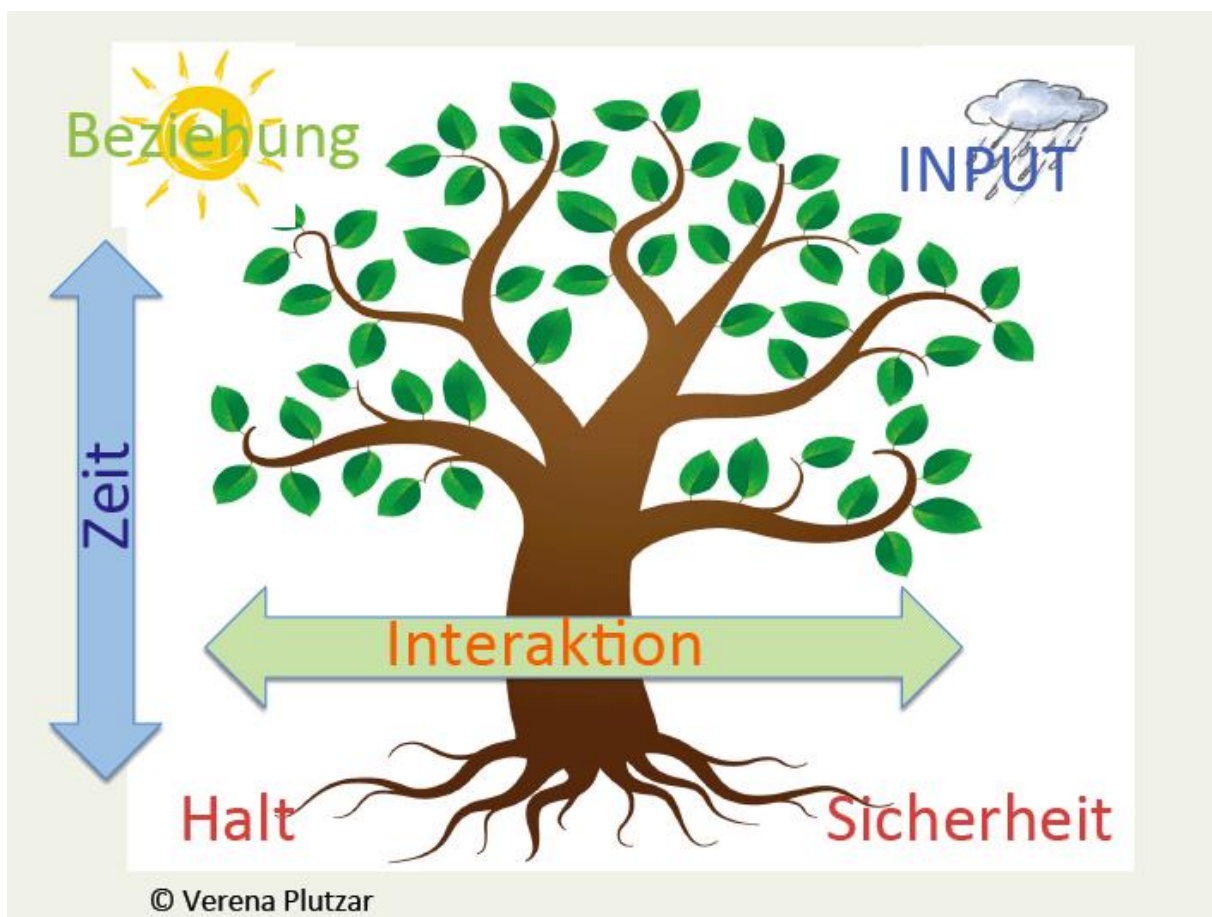
¹⁰ vgl. „Stattdessen bedeutet mehrsprachig sein ...“ im Text „Mehrsprachigkeit“

¹¹ vgl. den Text „Mehrsprachigkeit und Identität“.

„Sprachbaum“). Gleichzeitig hilft es ihren Kindern, wenn sie als Eltern den Kindern einen positiven Zugang zu der Sprache der Bildungsinstitutionen vermitteln. Wichtig ist, dass Kinder im Kindergartenalter sprachlich gut genährt werden – egal in welcher Sprache. Die Familie ist in dieser Zeit die wichtigste sprachbildende Institution.

Der Sprachbaum¹²

Unter dem Motto „Wie unterstütze ich mein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung“ können Eltern z.B. im Rahmen eines Elternabend oder eines Entwicklungsgesprächs gestärkt werden, ihre Kinder sprachlich in einer Form zu begleiten, die es Kindern leichter macht, ihre sprachlichen Fähigkeiten – egal in welcher Sprache – zu entwickeln. Anhand dessen, was es braucht, dass aus einem Apfelkern ein Baum wird, können wesentliche Elemente einer unterstützenden und sprachlich anregenden Umgebung erklärt werden.



Sprachentwicklung braucht Zeit. Ein Apfelbaum braucht ca. zehn Jahre, bis er beginnt reichlicher Frucht zu tragen. Auch die Sprach(en)aneignung ist nicht mit Schuleintritt abgeschlossen, sondern verläuft über die gesamte Schulzeit hinweg.

¹² entwickelt von Verena Plutzar

Sprachentwicklung braucht Beziehung, wie ein Apfelbaum die Sonne. Ein zugewandtes Antlitz, wenn mit dem Kind sprachlich Kontakt eingegangen wird, bewirkt, dass sich das Kind ernstgemeint fühlt und aufmerksam zuhört. In der Sicherheit des Gefühls des Angenommen-Seins und des Aufgehoben-Seins kann sich Sprache entwickeln.

Die Aneignung der Struktur braucht komplexen Input wie der Apfelbaum nährstoffreiches Wasser. Kinder eignen sich die Strukturen von Sprache nicht systematisch und bewusst an, sondern sie erschließen sie sich aus dem Sprachangebot, das sie aufmerksam wahrnehmen. Ist dieses Angebot beschränkt (z.B. auf Anweisungen, Aufforderungen, Verbote, Lob und Tadel – aber auch auf Sprachübungen), so haben Kinder wenig Chance, sich sprachlich und damit auch kognitiv zu entwickeln. Kinder brauchen komplexe Geschichten (vorgelesen und erzählt), Lieder und Reime.

Interaktion schafft den Raum, in dem eine Sprache wachsen kann. Die entwickelte Sprache will von Kindern im Austausch mit anderen erprobt werden. Kinder brauchen die Möglichkeit, angeeigneten Wortschatz und Strukturen in seiner Wirkung auf andere auszuprobieren und dabei weiterzuentwickeln. Gespräche mit Erwachsenen und Peers sowie Rollenspiele sind daher für die sprachliche Entwicklung zentral.

Halt und Sicherheit bieten die Grundlage: Fehlt einem Kind das Erleben von Geborgenheit, sind seine Kräfte (vorübergehend oder anhaltend) gebunden. Es kann ein erster und wichtiger Schritt für die weitere sprachliche Entwicklung eines Kindes sein, ihm Halt und Sicherheit zu geben. Diese fünf Aspekte sind Orientierungspunkte. Zusammengefasst, können sich Erwachsene, die Kinder sprachlich gut fördern wollen, die Frage stellen: **Bin ich eine interessante und wohlwollende GesprächspartnerIn für das Kind?**

Literatur und Anregungen

Montanari, Elke (2010), Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule (9. Auflage), München.

Elternratgeber „Sprich zu mir und hör mir zu!“ wurde von okay.zusammen leben (Vorarlberg) entwickelt und liegt in vielen Sprachen auf <https://www.okay-line.at/okay-programme/elternratgeber/>. Die Wiener Kinderfreunde haben die Textlizenzen dazu erworben und adaptiv um wichtige Aspekte für das Kindergartenkind ergänzt (siehe Download: www.wien.kinderfreunde.at/eu-projekte).

Teil 2: Praktische Beispiele

1. Erlebnisbasiertes Sprachenlernen
2. Eltern
3. Nachbarsprachen
4. Soziale-emotionale Kompetenzen
5. Mehrsprachigkeit
6. Nahtstelle

Diese und viele andere praktische Beispiele sind auf der Wissensplattform www.big-projects.eu unter den jeweiligen Kategorien zu finden.



Leben auf der Wiese

Sozialform:	Klasse (höchstens 20 Schüler). Organisationsformen (je nach Anzahl der Kinder): frontal, individuell.
Alter der Kinder:	Vorschüler / 1. Stufe der Grundschule
Dauer:	45 Minuten
Räumlichkeiten:	Klasse auf Boden, ggf. auch draußen auf Hof/Wiese
Materialien:	Siehe Anlage
Ziele:	Die Bedeutung von Insekten in der Natur und für den Menschen erkennen.
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	Frühling, Wiese, Pflanze/Blüte, Hummel, Biene, Heuschrecke, Schmetterling, Spinne, Ameise, Nektar, verschiedene Insekten, Schutz Fragen: Welches Insekt hast du gespielt? Wodurch war es nützlich? Phrasen: Heute spielen wir Wiese. Es ist Frühling.
Beschreibung des Angebots:	1. Wir verteilen den Kindern Aufgaben und erläutern ihre Rolle 2. Wir spielen mit den Kindern laut Beschreibung 3. Bedeutung des Spiels und Reflexion.
Weiterführende sprachmethodische Anregungen:	Sehr wichtig ist die Einteilung der Rollen von Kindern und deren Inhalt. Abschließend betonen wir das reale Problem des Rückgangs bei den Bestäubern und die Möglichkeit, Insekten in Gärten und Städte zu locken. Wir lassen somit indirekt eine positive Beziehung auch zu den manchmal unbeliebten Arten entstehen und betonen die Nützlichkeit für Natur und Mensch (ohne Bestäuber gäbe es keine Früchte; wir könnten keine herrlich gefärbten Schmetterlinge u.ä. bewundern).
Anbindung an den Alltag:	Die Aktivitäten sind mit dem Thema FRÜHLING verknüpft und fördern die elementare Entfaltung des naturwissenschaftlichen Wissens im Kindergarten/in der Schule. Das Thema erweitert ihr Wissen durch Rollenspiel und verbindet mit dem aktuellen Umweltproblem (Abnahme der Bienen/Bestäuber) mit ihrem Alltag (Was kann ich machen? – z.B. ein Insektenhotel u. a. bauen).
Fragen bitte an:	menkynova@daphne.sk

Anlagen: 1) Behelfe, 2) Detailliert ausgeführte Aktivität

1) **Behelfe:**

CD mit Lied „Flug des Hummels“ von P. R. Korsakow, Bilder von Arten mit Schnur zum Umhängen um den Hals: Wiesenblüten 6 Stk., Spinnen 2 Stk., Schmetterlinge 2 Stk., Ameisen 6 Stk., Bienen 6 Stk., Hummeln 2 Stk., Heuschrecke 1 Stk., durchsichtiges Glas 8 Stk., Halme (lang 4 Stk. für Hummeln oder Schmetterlinge und kurze 6 Stk. für Bienen), Wasser, Verbandmull ca 70 cm 2 Stk., Becher in Mitte, Korb / Filzkegel = Ameisenhaufen, Stoff- oder Filzblätter und Blüten, Naturstoffe – Bienenwabe, Wachs, Honig, oder Pollenkügelchen.

2) **Detailliert ausgeführte Aktivität**

1) Motivation

Wir fragen die Kinder, ob sie bemerkten, was alles im FRÜHLING auf der Wiese lebt? Wir verraten ihnen, dass wir jetzt zusammen eine solche Wiese spielen werden. Jeder wird auf der Wiese seine Aufgabe haben. Wir verteilen die einzelnen Rollen an die Kinder und hängen ihnen Kärtchen mit Tierarten um den Hals, damit jeder weiß was seine Aufgabe ist. (Die Anzahl der Kinder bei den einzelnen Rollen sind der Gesamtzahl der Kinder anzupassen.)

2) Einteilung der Aufgaben - Rollen

Als Beispiel (Pflanzen und Bienen):

Pflanzen: Wir wählen 6 Kinder aus, die Wiesenpflanzen darstellen werden und hängen jedem das Modell einer Wiesenblüte um. Wir geben jeder Blüte einen Plastikbecher in die Hand, in den wir ein wenig Wasser schütten, das Pollen und Nektar darstellt. Die Blüten verteilen wir auf verschiedene Plätze auf der Spielfläche. Ihre Aufgabe wird es sein, auf der Stelle mit den Bechern voller „Pollen und Nektar“ zu stehen. Manche werden auch zur Aufgabe haben, eine Spinne zu halten.

Bienen: Einige Kinder werden Bienen darstellen. Wir hängen ihnen das Bild einer Biene um den Hals und in die Hand bekommen sie kurze Halme. Ihre Aufgabe wird sein, jede Blüte anzufliegen und mit ihren Rüsseln Nektar (Wasser) in den Bienenstock zu bringen – der Stock wird durch einen am Rand der Spielfläche aufgestellten Plastikbecher dargestellt. Ziel ist es, so viel Nektar (Wasser) wie möglich im Bienenstock anzusammeln, sie müssen es aber ausschließlich mit dem Halm schaffen. Bei der Arbeit müssen sie vorsichtig sein, damit sie nicht von der Spinne gefangen werden.

3) Leben auf der Wiese

Das Spiel wird mit dem musikalischen Werk „Flug der Hummel“ von N. R. Korsakow gestartet. Wir machen die Kinder im Voraus darauf aufmerksam, dass sie während des Stücks das Leben auf der Wiese nachahmen werden. Sobald die Musik verklingt, hält jeder still.

Nach dem Ende des Stücks überprüfen wir, wie jeder seine Aufgabe erfüllt hat.

4) Wichtige Bestäuber

Abschließend setzen sich die Kinder in einen Halbkreis und es wird mit ihnen über das ganze Spiel diskutiert. Jeder versucht zu sagen, was er im Spiel darstellte, z.B.: Welches Insekt hast du dargestellt? Wodurch war es nützlich? Wenn es die Kinder nicht wissen, helfen wir ihnen. Nach der Aktivität können wir die wichtige Rolle der Bestäuber erwähnen und Naturstoffe zeigen – Bienenwaben, Wachs, Honig oder Pollenkügelchen, die in Biobiosmittelshops erhältlich sind.

5) Zum Schluss geben wir den Kindern die Gelegenheit zu sagen, was ihnen am Spiel gefallen hat. Das Programm schließen wir damit, dass wir den Kindern im Kreis sagen, wie wir beim Schutz von Insekten/Bestäubern (Insektenhotels, ursprüngliche Pflanzen- und

Baumarten setzen u.ä.) helfen können. In einer Reflexion lassen wir ihnen Zeit ihre Eindrücke miteinander zu teilen.



Elterncafe zur Vermittlung wichtiger Grundlagen sprachsensibler Erziehung

Sozialform:	Offener Treff
Alter der Kinder:	----
Dauer:	1-1,5h
Räumlichkeiten:	Kindergartenaula, freies Personalzimmer, oder ein Bereich im Kindergarten, der am Vormittag für 1-1,5h nicht von Kindern/Personal genutzt wird.
Materialien:	Informationsmaterial, welches gemeinsam besprochen und durch die PädagogIn/ Sprachbegleitung erläutert werden kann wie bspw. die mehrsprachige BIG Elternbroschüre
Ziele:	<ul style="list-style-type: none">• Eltern über Mehrsprachigkeit informieren• Darstellen, wie Kindergarten zur Mehrsprachigkeit steht
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	BIG Elternbroschüre, Unterstützung der PädagogIn durch eine Sprachbegleitung,
Beschreibung des Angebots:	<p><u>Vorbereitung:</u></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Laden Sie die Eltern mit einer schön gestalteten Einladung ein, aus der Ort, Zeit und Inhalt des Treffens deutlich hervorgehen. Sprechen Sie die Eltern auch persönlich an, wenn Sie die Einladungen verteilen. Die Verbindlichkeit kann erhöht werden, wenn um Rückmeldung zur Teilnahme gebeten wird.➤ Nutzen Sie die BIG Broschüre in versch. Sprachen.➤ Wählen Sie einige Passagen aus den Elternbriefen und den Tipps am Ende. Orientieren Sie sich an dem Alter der Kinder und dem, was sie bereits über die Interessen der Eltern und ihre Familiensprachstrategien wissen. Suchen Sie zu diesen Inhalten passende Illustrationen, Fotos oder Filmaufnahmen aus Ihrem Kindergartenalltag und passendes Spielmaterial. Schreiben Sie Stichworte auf ein Poster oder ein Flipchart.➤ Bereiten Sie den Raum vor, sorgen Sie für Getränke und eine schöne Atmosphäre. <p><u>Durchführung:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Begrüßen Sie die Eltern freundlich und klären Sie, wer Übersetzungshilfen braucht. ➤ Bitten Sie die Eltern „Guten Tag“ oder „Herzlich Willkommen“ in ihrer Herkunftssprache zu sagen. So haben Sie einen schönen Einstieg in das Thema. Vielleicht können Sie die verschiedenen Sprachen auf ein Poster oder ein Flipchart notieren. ➤ Eine andere, bzw. zusätzliche mögliche Einstiegsfrage wäre, die Eltern nach dem ersten Wort ihres Kindes zu fragen. War es ein Wort in der Erstsprache? Was war das erste deutsche Wort? ➤ Lesen Sie aus der Elternbroschüre eine Passage vor, die Ihnen als PädagogIn wichtig ist. ➤ Berichten Sie kurz, was Ihnen als PädagogIn wichtig ist in Bezug auf dieses Thema. ➤ Gehen Sie auf ein oder mehrere der Inhalte, die Sie als Poster vorbereitet haben, ein. Entscheiden Sie situativ, welches Thema zu den Äußerungen der anwesenden Eltern am besten passt. ➤ Achten Sie auf die Zeit, ein Treffen sollte maximal eine Stunde dauern und es sollte Zeit für einen informellen Austausch bei Kaffee oder Tee vorhanden sein. ➤ Bedanken Sie sich für die Aufmerksamkeit und die rege Beteiligung. ➤ Geben Sie den Eltern ein Exemplar der Elternbroschüre in ihrer Herkunftssprache mit nach Hause.
<p>Weiterführende sprachmethodische Anregungen:</p>	<p>Wenn die Diskussion gut läuft bzw. das Interesse an der Weiterführung dieser Form der Wissensvermittlung durch die mehrsprachigen Eltern gegeben ist, können Sie den Eltern vorschlagen, auch andere Themen aus der Elternbroschüre bei einem nächsten Elterncafé zu besprechen.</p>
<p>Anbindung an den Alltag:</p>	<p>Elterncafés sind sehr niederschwellige Konzepte der Elternkooperation, die auch Eltern mit wenig außerfamiliären Kontakten oder anderen Erstsprachen die Chance bieten, andere Eltern (ihrer Sprachgruppe) kennenzulernen und sich auszutauschen.</p> <p>Während die Kinder am Vormittag im Kindergarten sind, bieten Elterncafés besonders mehrsprachigen Müttern die Möglichkeit sich über für den Kindergarten, aber auch für die Erziehung wichtige Themen zu informieren.</p>
<p>Fragen bitte an:</p>	<p>Dr. Karin Steiner, fachliche Projektleitung für BIG/Wiener Kinderfreunde</p>



Ismerkedés / Kennenlernen

Sozialformen/Munkaformák:	Gruppenarbeit, Partnerarbeit
Alter der Kinder/ Életkor:	5-7 Jahre
Dauer / Időkeret:	20-25 Minuten
Räumlichkeiten / Teremfeltételek:	Gruppenraum, Klassenraum, Garten, Hof
Materialien / Eszközök:	Handpuppe
Ziele / Célok:	Kennenlernen der Gruppe, Vermittlung des zum Thema gehörenden ungarischen Wortschatzes, Erwerb von Satzmodellen, Vermittlung neuer Kenntnisse in ungarischer Sprache, dem Alter der Kinder entsprechend, Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in ungarischer Sprache, Einführung des Themas „Flow“ durch die Einbindung der ersten Geschichte des Buches von Manuela Eitler-Sedlak: Flo W. voll im Flow ins Thema.
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit / Nyelvi anyagok/Kapcsolódásuk a többnyelvűséghez:	<p>Das Sprachmaterial enthält den Grundwortschatz, elementare Satzmodelle zum Thema: „Kennenlernen“; Phrasen, die die Pädagogin/der Pädagoge benutzt:</p> <p>„Sziaatok, gyerekek!“ „Jó reggelt, gyerekek!“ „Álljunk fel!“ „Alkossunk két kört!“ „Egy belső kört és egy külső kört!“ „Gyertek, gyertek, gyerekek, üljünk körbe, kerekbe, a szőnyegre!“ „Sziaatok, gyerekek, jövő héten újra találkozunk!“</p> <p>Phrasen, die beide benutzen:</p> <p>„Szia!“ „X vagyok.“ „Hogy hívnak?“ „X vagyok.“</p>
Beschreibung des Angebots / A nyelvi foglalkozás/nyelvóra leírása:	<p>Erster Schritt im Thema: „Kennenlernen: Begrüßung Die Pädagogin/der Pädagoge stellt sich vor und stellt ihre/seine Puppe (den Hund) vor. Dann begrüßt die Handpuppe die Kinder: Die Pädagogin/der Pädagoge sagt einen Begrüßungsreim:</p>

	<p>Die Pädagogin/der Pädagoge spielt mit den Kindern Kennenlernspiele.</p> <p>Die Spiele begleitet immer Bewegung inzwischen werden Reime gesagt.</p> <p>Bei der Vorstellung wird die Situation lebensecht geübt: die Kinder stehen einander gegenüber, reichen einander die Hände und stellen sich vor.</p> <p>Die Pädagogin/der Pädagoge erzählt die Geschichte: „Floriane und die verrückte Caretta“ aus dem Buch: Manuela Eitler-Sedlak: Flo W. voll im flow auf Deutsch (in der Muttersprache, um den Wortschatz des Themas in der Muttersprache zu vertiefen, bzw. auf Ungarisch (in der Fremdsprache) einzuleiten.</p> <p>Nach dem Erzählen nimmt die Pädagogin/der Pädagoge von den Kindern mit einem Lied Abschied.</p> <p>Parallel mit dem Liedtext machen die Kinder die entsprechenden Bewegungen.</p>
<p>Weiterführende sprachmethodische Anregungen / További nyelvdidaktikai javaslatok:</p>	<p>Unter Beibehaltung der zu vermittelnden Phrasen können die Lieder, Spiele und Sozialformen variiert, bzw. neue eingeführt werden.</p>
<p>Anbindung an den Alltag / Kapcsolódás a mindennapokhoz:</p>	<p>Jede Kommunikation beginnt mit dem Kennenlernen, es ist unabdingbarer Teil des Alltags, sowohl in der Kindheit als auch im späteren Lebensverlauf. Das Thema bildet ebenso einen wichtigen Teil der Förderung der Sozialkompetenz.</p>
<p>Fragen bitte an / Kapcsolat:</p>	<p>Zsófia Babai: babai.zsofia@uni-sopron.hu, Éva Vinkovics: vinkovics.eva@uni-sopron.hu</p>



Es schneit

Sozialform:	Gruppenarbeit
Alter der Kinder:	4-8 Jahre
Dauer:	45 min.
Räumlichkeiten:	größere Räumlichkeiten
Materialien:	Papier, transparente Abdeckplane
Ziele:	Die Kinder können: eine Entscheidung treffen und sich auf einem Kompromiss einigen; am Spiel teilnehmen und durch Zusammenarbeit das Ziel des Spiels erreichen.
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	<i>Ich finde, der Schneeball ist klein/ groß. Es schneit langsam/ schnell. Die Schneebälle hüpfen auf und ab.</i>
Beschreibung des Angebots:	<p>1. Schneebälle aus Papier: Kinder (K) zerfetzen stückweise Papier und basteln Schneebälle. Danach werden sie in kleine und große Schneebälle verteilt. Die Lehrperson (LP) fordert die K auf, ihre Meinung zu äußern: „<i>Findest du den Schneeball groß oder klein?</i>“ Sollten sich die K nicht einigen können, macht man durch Handheben eine Abstimmung: „<i>Wer findet diesen Schneeball groß, bitte die Hand heben.</i>“ Anschließend rechnet man die großen und kleinen Bälle zusammen.</p> <p>2. Es schneit: Die LP legt die Abdeckplane auf den Boden und sagt: „<i>Kinder, das ist Schnee.</i>“ K können die Folie tasten und das Material spüren. Anschließend verteilen sich alle Kinder gleichmäßig um die Folie und schwingen diese gleichzeitig rauf und runter. Die LP gibt das Tempo vor: „<i>Es schneit langsam, es schneit schneller, es schneit schnell.</i>“</p> <p>3. Die Schneebälle hüpfen auf und ab: Die LP legt zusammen mit Kindern ca. 10 Schneebälle auf die Abdeckplane und erklärt die Spielregeln: „<i>Schneebälle hüpfen auf und ab und keiner darf hinfallen.</i>“</p>
Weiterführende sprachmethodische Anregungen:	
Anbindung an den Alltag:	Abstimmungen machen
Fragen bitte an:	Zuzana Markova, zmarkova@gmail.com



Bitte, lass mich Spielleiter/Spielleiterin sein!



Sozialform:	individuell, Kleingruppe
Alter der Kinder:	5 – 6 jährige Kinder in der Rolle der Sprecherin/des Sprechers und weitere Kinder in den Rollen der ZuhörerInnen, BeobachterInnen und MitspielerInnen
Dauer:	max. 15 min.
Räumlichkeiten:	je nach Situation, räumlich unabhängig
Materialien:	Kartenspiel
Ziele:	<ul style="list-style-type: none">• eigene Wünsche äußern• gezielten Wortschatz einsetzen• Verlauf des Spiels aktiv mitgestalten• positive Erfahrungen in der Kommunikation sammeln
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	<p>Phrasen, die die Erwachsenen in folgenden Sprechsituationen nützen können:</p> <ul style="list-style-type: none">• dem Kind zeigen, dass Sie an dem Gespräch interessiert sind – z.B. <i>Aha, du willst heute das Spiel leiten? Das ist eine gute Idee.</i>• das Kind sprachlich unterstützen und sensibles korrektives Feedback - <i>Aha, du meinst sicher Blume.</i>• Fragen zum Ablauf des Spieles und zur Erhaltung der Kommunikation stellen – z.B. <i>Wie spielen wir das Spiel heute? Mit Zahlen, Farben oder Formen? Wie viele Karten hast du noch?</i> <p>Phrasen, die das Kind braucht um:</p> <ul style="list-style-type: none">• seinen Wunsch zu äußern z.B.: <i>Darf ich?</i>• Begrifflichkeiten aus dem Spiel einsetzen – z. B. <i>Zahlen 1-6, Farben, Formen wie Kreis, Dreieck, Blume und Herz</i>• das Spiel zu leiten - das Spiel zu beginnen, zu beenden u.a. – z. B. <i>Es beginnt Hugo. Du bist an der Reihe. Johanna hat gewonnen.</i>• ein anderes Kind anzusprechen – z.B. <i>Anna, wie viele Karten hast du? Spielst du mit?</i>

Beschreibung des Angebots:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es wird ein Spiel gemeinsam ausgesucht, bei dem die Spielregeln bekannt sind. Ausgewählt wird ein Kartenspiel, bei dem es um die Erkennung und Zuordnung von Zahlen, Farben oder Formen geht. 2. Ein Kind übernimmt die Rolle des Spielleiters/ der Spielleiterin. Wir unterstützen es sprachlich bei den Spielvorbereitungen. 3. Das Kind bestimmt wer beginnt, leitet das Spiel, bittet um Unterstützung, wenn es bestimmte Wörter/Phrasen braucht. Wir bieten sprachliche, emotionale und organisatorische Unterstützung für einen gelingenden Spielablauf. 4. Nach Spielende, können je nach Situation und Interesse der Kinder, weitere Spielabläufe initiiert werden.
Weiterführende sprachmethodische Anregungen:	<p>Ähnliche Situationen (Grußritual, Auszählreim, Bewegungsspielen, ...), in denen ein Kind unsere Spielleiterrolle übernimmt, bieten uns die Möglichkeit die Nachbarsprachenvermittlung in einem geschützten Rahmen auf natürliche und selbstverständliche Art und Weise ohne Angst und Scheu mit und über Sprache in Kontakt zu treten, Ziele zu erreichen, Freude an der Kommunikation zu erleben. Gleichzeitig bietet es auch für die mitspielenden Kinder eine Anregung selber aktiv zu werden.</p>
Anbindung an den Alltag:	<p>Die Kinder übernehmen sehr gern die Rollen der Erwachsenen. Dabei imitieren sie ihr Verhalten und ihre Äußerungen. Wir können solche Situationen nutzen und die Kinder in die Rolle der Leitung schlüpfen lassen. Sprachlich handelt es sich hier meist um wiederkehrende Phrasen, die wir als Grundlage für weitere Sprachanlässe aufgreifen.</p>
Fragen bitte an:	Daniela Petreková (petrekovad@gmail.com)



Wecke in dir deine Zauberkraft

Sozialform:	Gruppenarbeit, Kreisspiel, Tanz
Alter der Kinder:	5 – 8 Jahre
Dauer:	beliebig
Räumlichkeiten:	Klassen- oder Gruppenraum (Platz zum Bewegen)
Materialien:	Handtrommel, Ziffernkarten, Tier-Memory Kärtchen, Papierstreifen, Papiersterne, Chiffontücher, Wasserschüssel
Ziele:	Verbindung von innerer mit äußerer Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung und Merkgedächtnis trainieren, phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne fördern
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	Mit Sprache spielen, Reimwörter erkennen – vorhandene Grundvoraussetzungen für den Leselernprozess stärken. <u>Zauberspruch (Beispiel):</u> Tanze ich mit meinem Drachen, fängt mein Herz laut an zu lachen – ha, ha, ha. Drachenfeuer, Wundersterne Zauberkraft wünsch ich mir gerne.
Beschreibung des Angebots:	<u>Begrüßung:</u> Lied „Ich bin da“ https://www.youtube.com/watch?v=QKqims2pKSI <u>Einstieg:</u> Bei Trommelschlag durch den Raum bewegen - Freeze →Silbenanzahl: Name – in Gruppen zusammenstellen; Wörter nennen und nach Silbenanzahl zur entsprechenden Ziffernkarte stellen... <u>Warm-up:</u> Tier-Memory Kärtchen austeilen, Kinder bewegen sich im Raum und machen das entsprechende Tiergeräusch, Paare finden sich (Variation: Kinder machen Tiergeräusche – ein Kind findet die Paare zusammen) <u>Intervention:</u> Kinder verwandeln sich in Drachen und erhalten ein Krepppapierschwänzchen als Drachenfeuer. Damit tanzen sie um die Papiersterne in der Mitte des Raums herum und stehlen einander die Papierstreifen.

	 <p>Jedes Kind holt sich einen Stern unter dem Drachenfeuer hervor und faltet die Ecken zur Mitte. Dann wird dieser in eine Wasserschüssel gelegt, zugedeckt und der Zauberspruch gesprochen (evt. mit Bewegung).</p>  <p>Fotoquelle: Land Burgenland Die geöffneten Sterne zeigen, dass sich die Zauberkraft aufgeladen hat.</p>
<p>Weiterführende sprachmethodische Anregungen:</p>	<p>- siehe Stundenbild 4 und 5 des <i>Theaterpädagogischen Programms</i> www.big-projects.eu</p> <p>Wichtig!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitbestimmung einräumen - vorhandene Ressourcen aufgreifen um Selbstwirksamkeit zu erfahren
<p>Anbindung an den Alltag:</p>	<p>Gemeinsame Aktivität von Vorschulkindern und Schulkindern im Rahmen der institutionellen Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule. Übertragbar und adaptierbar auf alle Gruppenzusammensetzungen.</p>
<p>Fragen bitte an:</p>	<p>karin.madl@chello.at</p>



Wertschätzend in Beziehung treten

Sozialform:	Kreisspiele, Bewegung im Raum, Sitzkreis
Alter der Kinder:	5 – 8 Jahre
Dauer:	beliebig
Räumlichkeiten:	Klassen- oder Gruppenraum (Platz für Bewegung)
Materialien:	Handtrommel, Geschichtensack
Ziele:	Verknüpfung von Bewegung, Freude und Freiwilligkeit um Sprachstrukturen zu verinnerlichen. Aufmerksames Zuhören, Merkgedächtnis sowie Dialogfähigkeit fördern. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne trainieren.
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	<ul style="list-style-type: none">• Schritt nach vorne: „Ich heiße ... und ich ... gern.“ Blickkontakt aufnehmen und fragen: „Was machst du gern?“• Auftritt auf der Bühne als König/in... (in die Kreismitte treten) - Oberschenkel klatschen, Händeklatsch „Vorhang auf!“ „Ich bin König/in...“• „Ich heiße...“ – Silben des Namens klatschen, alle wiederholen
Beschreibung des Angebots:	<p><u>Begrüßung:</u> Erstes Kennenlernen (siehe Absatz oben)</p> <p><u>Warm-up:</u> Trommelschläge – Bewegung im Raum – Freeze Unterschiedliche Aufträge: Begrüßung möglichst vieler Kinder nur mit den Augen... (verschiedene Grußformen kennenlernen).</p> <p><u>Spiel:</u> „Stop and go“ (Trommel) – Leiter/in geht mit, Kinder beobachten und ahmen nach</p> <p><u>Intervention mit Geschichtensäckchen:</u> Stundenbild 1: „Die Maus sucht einen Freund“</p>

Bild 1



Fotoquelle: Karin Madl

Abschluss:

Spiel „Maus-Fuchs-Igel“ (siehe Stundenbild 1)

Weiterführende
sprachmethodische
Anregungen:

siehe dazu www.big-projects.eu - *Theaterpädagogisches Programm/Stundenbilder*

Anbindung an den Alltag:

Gemeinsame Aktivität von Vorschulkindern und Schulkindern im Rahmen der institutionellen Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule. Anwendbar auch bei anderen Gruppenszusammensetzungen.

Fragen bitte an:

karin.madl@chello.at



Wir experimentieren und fassen unsere Beobachtungen in Worte

Sozialform:	Einzelarbeit im Stationenbetrieb und Austausch im Plenum
Alter der Kinder:	7-8 Jahre
Dauer:	2 Unterrichtseinheiten
Räumlichkeiten:	Klassenraum
Materialien:	Utensilien für die Experimente (siehe Anhang)
Ziele:	<p>Durch das selbsttätige Durchführen von Experimenten mit Wasser die Neugierde der Schüler/innen wecken und damit zur Anwendung ihres gesamten Sprachenrepertoires motivieren.</p> <p>Mittels einfacher Experimente den Schüler/innen Einblicke in grundlegende naturwissenschaftliche Phänomene ermöglichen.</p>
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	Die Aufgaben für den Stationenbetrieb wurden von den Muttersprachenlehrerinnen in den Sprachen Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch aufbereitet.
Beschreibung des Angebots:	<p>Nach einer gemeinsamen Eröffnung der mehrsprachigen Sachunterrichtsstunde durch eine Begrüßung in allen in der Klasse vertretenen Sprachen, gibt die Klassenlehrerin eine Einführung in den Stationenbetrieb.</p> <p>In einzelnen Stationen führen Schüler/innen sechs Experimente mit Wasser durch (siehe Anhang).</p> <p>Für alle Stationen wurden von der Klassenlehrerin und den Muttersprachenlehrerinnen im Team die Handlungsanweisungen, Fragestellungen und sprachlichen Mittel in den Sprachen Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch aufbereitet.</p> <p>An jeder Station können Schüler/innen mit diesen Erstsprachen wählen, in welcher Sprache sie sich über die Arbeitsaufträge informieren bzw. sie ihre Notizen dazu verfassen wollen. Die Muttersprachenlehrer/innen unterstützen die Schüler/innen beim Lesen der Arbeitsaufträge und beim Verfassen von Notizen in der Erstsprache.</p> <p>Im Plenum berichten die Schüler/innen anhand ihrer Notizen in der Sprache ihrer Wahl von den Experimenten und ihren Erfahrungen. Entdeckte sprachliche Ähnlichkeiten quer durch alle in der Klasse vertretenen</p>

	Sprachen im Bereich des Wortschatzes werden im Plenum thematisiert.
Weiterführende sprachmethodische Anregungen:	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler/innen präsentieren vor einer Gruppe ein Experiment und begleiten ihr Tun sprachlich. Welche Sprache/n die Schüler/innen dabei verwenden, ist ihnen überlassen. • Anhand der Notizen können Schüler/innen auch zu Hause von den Experimenten berichten bzw. sie abermals durchführen.
Anbindung an den Alltag:	Die Schüler/innen experimentieren mit Wasser und Gegenständen aus dem Schulalltag. Um Beobachtungen und Abläufe besser beschreiben zu können, sollen auch potenziell zur Verfügung stehende sprachliche Mittel der Erstsprache zur Anwendung kommen.
Fragen bitte an:	<p>Volksschule Greiseneckergasse 29, 1200 Wien vs20grei029k1@m56ssr.wien.at</p> <p>Christine Meiringer (Klassenlehrerin) Isabel Centoğlu (Muttersprachenlehrerin für Türkisch) Ilijana Vasilj-Zilkić (Muttersprachenlehrerin für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch)</p>

Details unter www.big-projects.eu



Die Einführung in das Thema „Schneeglöckchen“ durch das Bilderbuchkino „Die Vogelscheuche und der Schneemann“

Sozialform:	Frontalunterricht, Einzelarbeit
Alter der Kinder:	7- 8 Jahre
Dauer:	1 Unterrichtseinheit
Räumlichkeiten:	Klassenraum
Materialien:	Beamer, Leinwand, Bilderbuch/Bilderbuchkino „Die Vogelscheuche und der Schneemann“, Glocke, Ball, Smartboard, mehrsprachige Wortkärtchen, mehrsprachiges Arbeitsblatt
Ziele:	Mehrsprachigkeitsförderung durch die Vermittlung eines Sachunterrichtsthemas mittels Kinderliteratur in verschiedenen Sprachen
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	Durch die Beteiligung der Muttersprachenlehrer/innen für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch wird der gesamte Unterricht mehrsprachig aufbereitet und durchgeführt: <ul style="list-style-type: none">• das Bilderbuch/Bilderbuchkino „Die Vogelscheuche und der Schneemann“ wird in drei Sprachen vorgelesen und in Szene gesetzt• die Teile des Schneeglöckchens werden dreisprachig beschriftet• das Arbeitsblatt wurde jeweils zweisprachig aufbereitet
Beschreibung des Angebots:	Als Einstieg in das Thema wurde das dreisprachige Buch „Die Vogelscheuche und der Schneemann“ von Mustafa Cebe und Ibrahim Cayir von den Lehrer/innen in drei Sprachen vorgelesen und als Bilderbuchkino dargestellt. Anschließend wird die Geschichte von Schüler/innen nacherzählt, indem ein Ball im Kreis weitergereicht wird. Jedes Kind, das den Ball in der Hand hält, führt die Erzählung der Geschichte fort, wobei es dem Kind überlassen wird, welche Sprache es für seinen Beitrag wählt. Anhand der Geschichte wird eine Überleitung zum Thema „Das Schneeglöckchen“ hergestellt.

	<p>In weiterem Schritt werden die Teile des Schneeglöckchens (Tafelbild/Smartboard) besprochen und mehrsprachig beschriftet. Zum Schluss beschriften die Schüler/innen selbstständig in einem Arbeitsblatt die Teile des Schneeglöckchens zweisprachig.</p>
<p>Weiterführende sprachmethodische Anregungen:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Geschichte wird als Theaterstück aufbereitet und in verteilten Rollen szenisch dargestellt. • Bei einem Elternabend die Eltern auf die Methode des Bilderbuchkinos aufmerksam machen, und sie auf die Möglichkeiten eines freien Zugangs zu diesem Medium für die Leseförderung zu Hause hinweisen.
<p>Anbindung an den Alltag:</p>	<p>Die Schüler/innen auf die Veränderungen, die im Frühling in der Natur zu beobachten sind, aufmerksam machen.</p>
<p>Fragen bitte an:</p>	<p>Ganztagsvolksschule, Pirquetgasse 6 b vs22pirq06bk@m56ssr.wien.at</p> <p>Petra ELES (<i>Klassenlehrerin</i>) Silvija MILENKOVIC (<i>Muttersprachenlehrerin für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch</i>) Ali ÖZTÜRK (<i>Muttersprachenlehrer für Türkisch</i>)</p>



Mein BIG-Buch: Buchbinden als Ausgangspunkt einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Sprache(n)

Sozialform:	Plenum / verschiedene Sozialformen sind möglich
Alter der Kinder:	für alle Schulstufen möglich
Dauer:	Buchbinden: 2 Unterrichtseinheiten. Arbeit mit dem Buch: weiterführend möglich so lange erwünscht.
Räumlichkeiten:	Klassenraum / Werkraum
Materialien:	Utensilien für die professionelle Buchbinderei
Ziele:	<ul style="list-style-type: none">• Kreative Auseinandersetzung mit dem Medium Buch• Die Identifikation mit dem Buch durch einen erlebnisorientierten, handwerklichen Zugang zu stärken• Raum für eine persönliche, vielschichtige und kontinuierliche Reflexion von Sprachen zu geben• Relevante Aktivitäten zu dokumentieren
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	<p>Die Arbeit einer Buchbinderin wird im Sinn einer Erarbeitung bildungssprachlicher Kompetenzen begleitet, Werkzeuge und Tätigkeiten werden beschrieben. Begriffe können im Sinn eines bildungssprachlichen Scaffoldings bearbeitet werden und Materialien dazu erstellt werden: z.B. Wortkarten zu den Werkzeugen, Satzbaukästen zur Beschreibung des Handwerks, Textbausteine zur Darstellung der Abläufe.</p> <p>In der Arbeit im Buch finden Sprachen und verschiedene Schriften, Textsorten aller Art und Zeichnungen Eingang. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler/innen kann auf viele Weisen gespiegelt werden.</p>
Beschreibung des Angebots:	Das handwerkliche Herstellen eines eigenen Buches war Ausgangspunkt für die individuelle Auseinandersetzung mit Sprache(n). Dazu wurde der Kontakt zu einer professionellen Buchbinderin hergestellt, die die Schüler/innen im Prozess begleitet. Die gestalterische Aktivität fand an der Schule statt, die teilnehmende Klasse

	<p>wurde dabei in zwei Gruppen mit jeweils 10 Schüler/innen geteilt. Die Schüler/innen durften das Design ihres Buches selbst wählen und stellten dieses in mehreren Arbeitsschritten selbst her.</p> <p>Durch die persönliche Gestaltung wurde eine hohe Identifikation der Schüler/innen mit dem Buch geschaffen, die auch die Motivation der Arbeit darin und damit erhöht.</p>
<p>Weiterführende sprachmethodische Anregungen:</p>	<p>Zur Erarbeitung bildungssprachlicher Kompetenzen eignen sich viele Elemente aus dem Bereich der sprachsensiblen Unterrichtsdidaktik.</p>
<p>Anbindung an den Alltag:</p>	<p>Bücher sind als schriftragende Medien auch bei den Schüler/innen und im Schulalltag stets präsent. Der Prozess der Herstellung eines eigenen Buches, das von ihnen selbst noch geschrieben werden muss, ist für die meisten Kinder eine erstmalige und bereichernde Erfahrung.</p>
<p>Fragen bitte an:</p>	<p>Wiener BIG Schulteams SK_AT 2018/19 GTVS 15, Reichsapfelgasse EVS 15, Goldschlagstraße WMS 15, Kauergasse; Buchbinderin : Ira Laber (www.buchbinderei-iralaber.at)</p>





Transition KG-VS: erstes Kennenlernen

Sozialform:	Gesamtgruppe - Sitzkreis
Alter der Kinder:	letztes Kindergartenjahr und 1. oder 2. Volksschule
Dauer:	3 UE
Räumlichkeiten:	Räumlichkeit in einer Einrichtung die für alle beteiligten Institutionen von Interesse ist z.B. Stadtbücherei, Gemeindesaal ...
Materialien:	Namensschilder, Bilder nach Vorlage, ruhige Musik, Sitzkissen, Fotoapparat, Jause
Ziele:	Kennenlernen der Kooperationspartner (Kindergartenkinder im letzten Kindergartenjahr und Volksschulkinder 1. oder 2. Klasse) Beziehungen in der Gruppe aufbauen
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	Lied: „Pál, Kata, Péter, jó reggelt!“ Begrüßung und Vorstellung Heimische Obstsorten - Kooperationsspiel Gesellschaftsspiel: Szabad, szabad ez a szék – Mein rechter, rechter Platz ist frei
Beschreibung des Angebots:	Gemeinsames Singen eines bekannten Liedes Begrüßen durch die Puppen aus dem Kindergarten und der Schule Vorstellen in der Gruppe – freie Wahl der Sprache Gruppen bilden und gemeinsame Jause – ins Gespräch kommen Kooperationsspiel Spiel zum Wiederholen der Namen Vereinbarungen für das nächste Treffen – in Kontakt bleiben Verabschieden – gemeinsames Lied
Weiterführende sprachmethodische Anregungen:	Eindrücke des Treffens in der Kindergartengruppe / Klasse wiederholen Foto der gemeinsamen Gruppe KG / VS aufhängen um geschlossene Bekanntschaften in Erinnerung zu rufen

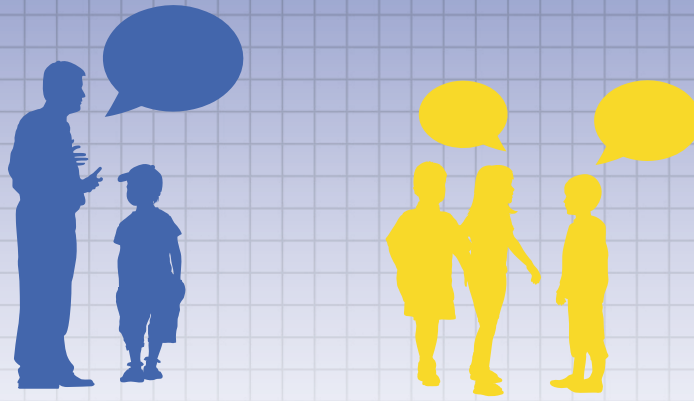
	Brief an den Kooperationspartner schreiben Unterstützung durch Fotos
Anbindung an den Alltag:	Besuch von Einrichtungen die von allgemeinem Interesse sind Partizipation erleben
Fragen bitte an:	jutta.pradl-hodics@bildung.gv.at beatrix.hechenblaikner@bildungserver.com



Frühling 2. Klasse

Sozialform:	Frontalunterricht, Einzelarbeit, Gruppenarbeit
Alter der Kinder:	8 Jahre (2. Klasse)
Dauer:	45 Minuten
Räumlichkeiten:	Klassenraum
Materialien:	Papier/Karton, Pinsel, Wasserfarben, Blumentöpfe, Erde, Blumen, Naturmaterialien
Ziele:	Systematisierung der Sachkenntnisse, altersgemäße Vermittlung neuer Kenntnisse in der Zweitsprache; Vermittlung und Erwerb des deutschen Wortschatzes, Förderung der kommunikativen Kompetenz; erlebnisorientierte Förderung der deutschen Sprachkompetenzen.
Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:	Die deutschsprachige Verarbeitung wird auf Ungarisch vorbereitet. Die Kinder können Wörter mit einem ähnlichen Klang lernen, was für ihren weiteren deutschen Spracherwerb einen weiteren Motivationsschub bedeuten kann.
Beschreibung des Angebots:	Bei der erlebnisorientierten Verarbeitung erwerben die Kinder die themenbezogenen Deutschkenntnisse mit Hilfe von Liedern, Bewegung, vom spielerischen, entdeckenden /experimentierenden Lernen.
Weiterführende sprachmethodische Anregungen:	Das Thema kann außerhalb des Klassenzimmers, auch in der Natur verarbeitet werden. Lieder, Bewegungseinheiten können auch in einem solchen Rahmen zum effizienten Fremdspracherwerb beitragen.
Anbindung an den Alltag:	Das Thema kommt (Natur, Wetter im Frühling) im Alltag der Kinder vor: im Kindergarten- und im Familienalltag. Die themenbezogenen Kenntnisse erscheinen später sowohl auf der Sachebene als auch im Sprachgebrauch.
Fragen bitte an:	info@westpannon.hu

Details unter www.big-projects.eu



Dieses Produkt wurde im Rahmen folgender Projekte und Förderungen erstellt und finanziert:

Das Projekt „Bildungskooperationen in der Grenzregion AT-CZ“ (BIG AT-CZ) wird im Rahmen des Kooperationsprogramms INTERREG V-A Österreich-Tschechische Republik durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) gefördert.

BIG AT-CZ

Bildungskooperationen in der Grenzregion AT-CZ
Spolupráce v oblasti vzdělávání v přeshraničním regionu



Das Projekt „Bildungskooperationen in der Grenzregion“ AT-HU (BIG AT-HU) wird im Rahmen des Kooperationsprogramms INTERREG V-A Österreich-Ungarn durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) gefördert.

BIG AT-HU

Bildungskooperationen in der Grenzregion AT-HU
Oktatási együttműködések az AT-HU határ régióban – BIG AT-HU



Das Projekt „Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT“ (BIG SK-AT) wird im Rahmen des Kooperationsprogramms INTERREG V-A Slowakei-Österreich durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) gefördert.

BIG SK-AT

Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT
Kooperácie v oblasti vzdelávania v pohraničnom regióne SK - AT

