



**Sprachliche Bildung in der
Schuleingangsphase:
Bildungssprache Deutsch,
Minderheitensprachen,
Erstsprachen, Fremdsprachen
fest im Griff.**

Spielerische Praxisaktivitäten
zum sofortigen Einsatz im
Kindergarten und in der Volksschule.

KIESEL neu

Heft 3



KIESEL neu – Materialien zur Mehrsprachigkeit

**Sprachliche Bildung in der
Schuleingangsphase:**

**Bildungssprache Deutsch,
Minderheitensprachen,
Erstsprachen, Fremdsprachen
fest im Griff.**

Spielerische Praxisaktivitäten
zum sofortigen Einsatz im
Kindergarten und in der Volksschule.

KIESEL neu

Heft 3

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2017).
*Sprachliche Bildung in der Schuleingangsphase: Bildungssprache Deutsch,
Minderheitensprachen, Erstsprachen, Fremdsprachen fest im Griff. Spielerische
Praxisaktivitäten zum sofortigen Einsatz im Kindergarten und in der Volksschule.*
Kiesel neu Heft 3. Graz: ÖSZ.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung: Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/1
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6
office@oesz.at, www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES
Bundesministeriums für Bildung
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmb.gv.at

Autorinnen: Maria Felberbauer, Elisabeth Grammel, Hans-Jürgen Krumm,
Claudia Pinkl, Anna Schröder-Sura und Karin Weitzer.
Redaktion: Ulrike Haslinger, Karin Weitzer
Lektorat: textzentrum Graz
Layout: Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG
Foto Seifenblase: asafeliason (Fotolia LLC)
Illustrationen PUMA: Eric Chen, Stefanie Obermayer
Alle weiteren Illustrationen: Stefanie Obermayer

ISBN 978-3-902959-11-9

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2017.

INHALT

Vorwort	7
Einleitung	9
1. Sprachstandsfeststellung und Diagnose	12
USB PluS (Elisabeth Grammel)	12
2. Spielerisches Sprachenlernen	14
PUMA – Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern (Karin Weitzer)	14
3. Sprachenbewusstsein, Sprachenreflexion, Sprachenvergleich	25
Das <i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i> in der Praxis (Hans-Jürgen Krumm)	25
Das mehrsprachige ABC: Laute in verschiedenen Sprachen (Anna Schröder-Sura)	29
4. Literacy – Einstieg in Lese-, Erzähl- und Schriftkultur	35
Augensprung- und Blickspannerweiterungsübungen (Claudia Pinkl)	35
5. Sprachensible Gestaltung des Kindergartenalltags und des Unterrichts	42
Seifenblasenversuch (Claudia Pinkl)	42
6. Frühes Fremdsprachenlernen	47
<i>Noah's Ark</i> (Maria Felberbauer)	47
<i>The Mouse and the Apple Tree</i> – ein Rollenspiel (Maria Felberbauer)	52
7. Feedbackinstrumente und Portfolios	62
Selbstreflexions- und Feedbackinstrument „5-Finger-Technik“ (Claudia Pinkl)	62
Die Arbeit mit (Sprachen-)Portfolios (Karin Weitzer)	65
8. Fakten und Kuriositäten zum Thema „Sprachen“	67
Wussten Sie schon, dass ...?	67
Bibliografie und Linkliste	69

Vorwort

Mit der vorliegenden Publikation wird allen Pädagog/innen in Kindergarten und Volksschule eine hilfreiche Sammlung an Übungsmaterialien und Methoden zur sprachlichen Bildung zur Verfügung gestellt. Diese Materialien sollen die Pädagog/innen dabei unterstützen, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder bestmöglich zu erkennen, zu fördern und zu dokumentieren. Sie setzen sich im Regelfall aus hilfreichen theoretischen Überlegungen zu einem Thema und der rasch umsetzbaren Beschreibung von Unterrichtsaktivitäten zusammen.

Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung der Bildungssprache Deutsch, sondern auch um die Stärkung und Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt in der Schule. In der Publikation finden sich dementsprechend auch wertvolle Anregungen, wie mit Mehrsprachigkeit und Fremdsprachen produktiv umgegangen werden kann.

Hintergrund dieser Publikation ist die Bildungsreform, im Zuge derer es zu einigen Änderungen im Bereich der Elementarpädagogik und der Volksschule kommt. Ein wesentliches Ziel ist es, die Chancengerechtigkeit unabhängig von Erstsprache, Entwicklungsstand und etwaigen Förderbedarfen zu erhöhen.

Die Verbesserung der individuellen sprachlichen Förderung ist dabei von wesentlicher Bedeutung. Eine solche Förderung basiert auf einer pädagogischen Diagnostik und der kontinuierlichen Dokumentation von sprachlichen Fortschritten. Regelmäßige Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sollen aufzeigen, wo das Kind steht, wo seine Stärken und Interessen liegen und wie es folglich am besten unterstützt werden kann. Mithilfe der Dokumentation gelingt auch ein möglichst guter Übergang in die Volksschule, da nun Informationen über die Entwicklungssituation der Kinder, insbesondere deren Sprachkenntnisse, im Rahmen der Schüler/inneneinschreibung Neu an die Volksschule weitergegeben werden. Die Grundschulpädagog/innen können auf Basis dieser Informationen den Unterricht und eventuelle Fördermaßnahmen frühzeitig und passgenau planen und umsetzen. Darüber hinaus soll die Vernetzung und die Kommunikation zwischen den beiden Bildungseinrichtungen Kindergarten und Volksschule gefördert werden. Die Sprachförder- und interkulturellen Kompetenzen aller Pädagog/innen sollen künftig beim Personaleinsatz und bei der Qualifizierung auch verstärkt berücksichtigt werden.

Wir bedanken uns sehr herzlich bei allen Autor/innen und Mitwirkenden für ihre wertvolle Arbeit. Ebenso danken wir allen Pädagog/innen, die mit großem Engagement Kinder in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen und wünschen viel Erfolg und Freude beim Einsatz der Materialien!

Gerhild Trummer
(Abteilung I/1, BMB)

Gunther Abuja
(Geschäftsführer ÖSZ)

Einführung

Karin Weitzer (ÖSZ) & Ulrike Haslinger (ÖSZ)

Liebe Kindergarten- und Hortpädagog/innen!

Liebe Kindergartenbetreuer/innen!

Liebe Lehrer/innen!

Was hören Sie, wenn Sie morgens Ihren Arbeitsplatz betreten? Vielen von Ihnen werden beim Betreten des Kindergartens oder der Schule Stimmen in den unterschiedlichsten Sprachen entgegenschallen. Sie tauchen ein in eine bunte Klangwolke und starten Ihren Tag als Dirigent/in eines mehrsprachigen und multikulturellen Orchesters, das es zu leiten und begleiten gilt. Das Einstudieren eines Musikstücks, in dessen Melodie sich der individuelle Klang aller Instrumente vereint, ist zweifelsfrei eine große Herausforderung. Der schrittweise Aufbau der Bildungssprache Deutsch in einer sprachlich und kulturell heterogenen Kindergartengruppe oder Klasse ist es ebenso. Wie schafft man es, als Dirigent/in einen Rhythmus zu finden, der alle Musiker/innen verbindet und zugleich Raum lässt für die Einzigartigkeit jedes Talents?

Dort, wo viele Klänge ertönen, wird die Stille oft überhört: Neben Sprachenvielfalt findet sich in vielen Kindergartengruppen und Klassenzimmern leider auch Spracharmut. Von Spracharmut betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche, denen es an (sprachlichen) Anregungen fehlt. So banal es auch klingen mag: Sprache lernt man nur durch Sprache; Bildungssprache nur über den Kontakt mit ihr. Kindergärten und Schulen sind neben den Elternhäusern die wahrscheinlich wichtigsten Orte der sprachlichen Bildung. Ein wesentlicher Auftrag von elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschulen ist es, Kinder beim Spracherwerb zu unterstützen und zu begleiten.

Als Kindergartenpädagog/innen und Volksschullehrer/innen sind Sie Sprachvermittler/innen, Sprachvorbilder und Sprachenjongleure, die viele Bälle in der Luft halten müssen: Zur Alltags-, Bildungs- und Unterrichtssprache Deutsch gesellen sich sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule viele Familiensprachen, umgangssprachliche Varietäten und Dialekte, Minderheitensprachen und Fremdsprachen.

Mit dieser Broschüre wollen wir Sie in Ihrer verantwortungsvollen Aufgabe als Sprachendirekt/innen unterstützen. Schnell und unkompliziert durchführbare Praxisaktivitäten zu sieben sprachpolitisch aktuellen Themenbereichen bieten vielfältige Anregungen und Impulse für eine sprachbewusste Gestaltung des Kindergarten- und Schulalltags. Wenn die Broschüre Ihnen Lust auf Sprache macht und dazu beiträgt, dass Kinder den Schritt vom Kindergarten in die Schule nicht als dissonante Bruchstelle, sondern als sanfte und anschlussfähige Fuge erleben, haben wir unser Ziel erreicht.

Was möchten wir Ihnen bieten?

- Schnell und unkompliziert einsetzbare Praxisaktivitäten (inkl. Kopiervorlagen) und qualitätsvolle Hintergrundinformationen zu sieben bildungspolitischen Top-Themen zur sprachlichen Entwicklung in der Schuleingangsphase
- Wissenswerte und kuriose Fakten zum Thema „Sprachen“
- Literatur- und Linktipps

An wen richtet sich die Broschüre?

Mit dieser Broschüre wenden wir uns in erster Linie an:

- Kindergarten- und Hortpädagog/innen
- Volksschullehrer/innen

Erreichen möchten wir auch:

- Kindergarten- und Schulleiter/innen
- Sprachförder/innen
- Lehrende an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik
- Lehrerbildner/innen
- Vertreter/innen der Kindergarten- und Schulaufsicht

Wie ist die Broschüre aufgebaut?

Die Broschüre gliedert sich in sieben große Themenbereiche. Jeder Themenbereich wird durch ein bis zwei Praxisaktivitäten veranschaulicht:

1. Sprachstandsfeststellung und Diagnose

- USB PluS (Elisabeth Grammel, BIFIE)

2. Spielerisches Sprachenlernen

- PUMA – Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern (Karin Weitzer, ÖSZ)

3. Sprachenbewusstsein, Sprachenreflexion, Sprachenvergleich

- Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* in der Praxis (Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien)
- Das mehrsprachige ABC: Laute in verschiedenen Sprachen (Anna Schröder-Sura, Universität Gießen)

4. Literacy – Einstieg in die Lese-, Erzähl- und Schriftkultur

- Augensprung- und Blickspannerweiterungsübungen (Claudia Pinkl, Pädagogin, Trainerin & Humanenergetikerin)

5. Sprachensible Gestaltung des Kindergartenalltags und des Unterrichts

- Seifenblasenversuch (Claudia Pinkl)

6. Frühes Fremdsprachenlernen

- *Noah's Ark* (Maria Felberbauer, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems)
- *The Mouse and the Apple Tree* – Ein Rollenspiel (Maria Felberbauer)

7. Feedbackinstrumente und Portfolios

- Selbstreflexions- und Feedbackinstrument „5-Finger-Technik“ (Claudia Pinkl)
- Die Arbeit mit (Sprachen-)Portfolios (Karin Weitzer)

8. Fakten und Kuriositäten zum Thema „Sprachen“

- Wussten Sie schon, dass ...?

Der Aufbau sämtlicher Praxisaktivitäten¹ folgt demselben Schema:

1. Handlungszusammenhang: Wieso ist die angebotene Aktivität wichtig? Welche sprachlichen Kompetenzen werden durch die Aktivität aufgebaut?
2. Raster zur raschen Darstellung der Aktivität (Ablauf und erforderliche Rahmenbedingungen)
3. ev. Kopiervorlagen

Damit Sie so rasch und einfach wie möglich durch die Broschüre navigieren können, haben wir die Darstellung nach einem Farbleitsystem gestaltet. Jeder Themenbereich hat einen eigenen Farbcode, an dem Sie sich orientieren können.

Service, Unterstützung & Beratung

Das ÖSZ ist darum bemüht, Sie in Ihrer täglichen Arbeit und bei Ihren Spracheninitiativen zu unterstützen und zu beraten.

Als Serviceleistungen bieten wir Ihnen beispielsweise:

- Unterstützung bei der Suche nach Referent/innen für diverse Fortbildungen (z. B. SCHILFs oder SCHÜLFs)
- Informationen über aktuelle Entwicklungen, Projekte und Materialien
- Regelmäßige Einladungen zu Informations-, Vernetzungs- und Fortbildungsveranstaltungen zu unterschiedlichen Schwerpunktthemen

Detaillierte Informationen zu unseren Projekten, Materialien und Veranstaltungen finden Sie auf www.oesz.at. Gerne können Sie sich mit individuellen Fragen und Anregungen an die ÖSZ-Mitarbeiter/innen wenden. Unsere Kontakte finden Sie ebenfalls auf der ÖSZ-Website.

Wir freuen uns über ein Feedback, einen Austausch oder ein persönliches Kennenlernen.

¹ Ausnahmen: USB Plus, Sprachenportfolios, Wussten Sie schon, dass...?

Sprachstandsfeststellung und Diagnose

USB Plus – Ein Sprachstandsfeststellungsverfahren: Gewinn für Schüler/innen, Lehrer/innen und den Unterricht

Elisabeth Grammel (BIFIE)

„Es ist wichtig, das zu machen, weil es einem einen anderen, neuen Blick auf die Sprache der Kinder verschafft.“

„Die Kinder hatten so eine Freude. Es hat ihnen großen Spaß gemacht.“

Diese und ähnliche Rückmeldungen gab es nach der Pilotierung im Frühjahr 2016. Das Projekt mit dem Arbeitstitel „USB Plus“ soll hier vorgestellt werden.

Im Auftrag des BMB wird am BIFIE zurzeit das Projekt „Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung in der Grundschule“ umgesetzt. Damit wird auf die sprachliche Vielfalt an Österreichs Schulen reagiert und ein zukunftsweisender Schritt in Richtung Qualitätssicherung des Unterrichts im Sinne durchgängiger Sprachbildung gemacht. Eine der Aufgabenstellungen ist es, ein Werkzeug zur Sprachstandserhebung in der Grundschule, Grundstufe I, zu entwickeln und die Indikatoren der Sprachstandsfeststellung mit Förderempfehlungen zu verknüpfen.

Das Instrument dient der Förderdiagnostik und soll ermöglichen, von jeder Schülerin/jedem Schüler ein sprachliches Kompetenzprofil zu erstellen. Dieses Kompetenzprofil bildet die Grundlage für den Einsatz zielorientierter sprachbildender Maßnahmen im Regelunterricht und im besonderen Förderunterricht der Unterrichtssprache Deutsch. Der Fokus liegt bei „USB Plus“ auf den bildungssprachlichen Kompetenzen des Kindes im Erzählen, Beschreiben und Erklären.

Jedes Kind bringt sprachliche Ressourcen mit, wenn es in die Schule kommt: Dabei besteht die Möglichkeit, dass ein Kind eine oder mehrere Erstsprachen versteht und/oder verwendet. Bei Deutsch als Erstsprache und Zweitsprache kann eine dialektale Färbung vorhanden sein. Der Buchstabe x , als Variable für jede mögliche Erscheinungsform des Deutschen der Mathematik entlehnt, hat „Dax – Deutsch als x^{2} “ geprägt und eine Stoffpuppe, den Dachs, ins Leben gerufen, der die Kinder auf spielerische Art als Sprachexperte begleitet. Um dem Anspruch, dass das Instrument kindgerecht sein soll, zu entsprechen, wurden für das erste Teilinstrument, das im Frühjahr 2016 erprobt wurde, Bilderbücher entwickelt, die das Kind mit Hilfe des Dachses auf spezielle Art zum Erzählen und Beschreiben animieren. Der Dachs steht den Lehrer/innen in Form einer Fingerpuppe zur Verfügung und ist der Kommunikationspartner für das Kind.



2 Angelehnt an die mittlerweile etablierten Akronyme DaF (Deutsch als Fremdsprache) oder DaZ (Deutsch als Zweitsprache).

Neben der Freude der Kinder am spielerisch-kommunikativen Umgang mit dem Dachs und den Bilderbüchern liegt der Mehrwert für Lehrer/innen darin, dass die sprachliche Kompetenz der Kinder erfasst und dokumentiert wird, der Zugriff auf Vorschläge zur Sprachbildung möglich ist und der Verlauf der sprachlichen Entwicklung der Kinder systematisch dokumentiert und somit ein wesentlicher Beitrag zur Qualitätssicherung des Unterrichts im Bereich „Hören, Sprechen, Miteinander Reden“ geleistet wird.

Das Instrument wird in der Grundstufe I zumindest zweimal eingesetzt, nämlich zu Beginn des zweiten Semesters des ersten Schulbesuchsjahres (Teilinstrument I) und am Ende der zweiten Schulstufe (Teilinstrument II). Es ist jedoch auch möglich und erwünscht, Beobachtungen zur Sprachverwendung des Kindes im schulischen Alltag zu notieren. Die Sprechprobe des Kindes wird beim Einsatz des Instruments aufgenommen und computerunterstützt analysiert, um ein sprachliches Kompetenzprofil erstellen zu können.

Da mehrere Bilderbücher für den ersten Erhebungszeitraum zur Verfügung stehen, ist auch eine Wiederholung der Erhebung möglich. Der Spracherwerb des Kindes soll in seinem Verlauf protokolliert werden, auch um Rückschlüsse auf die Effizienz der Fördermaßnahmen ziehen zu können und diese ggf. zu adaptieren.

Konzeptuell handelt es sich bei USB Plus um eine Weiterentwicklung des bereits an österreichischen Schulen verwendeten Instruments „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ (USB DaZ; Fröhlich, Döll & Dirim, 2014). Obwohl es sich bei USB Plus nicht mehr um ein unterrichtsbegleitendes Beobachtungsverfahren von freier mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion handeln wird, ist USB im Arbeitstitel erhalten geblieben, um die Weiterentwicklung von USB DaZ zu verdeutlichen.

Weitere Anknüpfungspunkte finden sich bei den in Kindergärten eingesetzten Verfahren „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache“ (BESK; Breit [Hrsg.], 2011) und „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“ (BESK-DaZ; Breit [Hrsg.], 2011).

Ab Herbst 2016 werden Multiplikator/innen geschult, die bundesweit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Dissemination des Instruments sorgen werden.

Literatur:

- Fröhlich, Döll & Dirim. (2014). *USB DaZ*.
Verfügbar unter <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=565#> [16.7.2016].
- Breit, S. (Hrsg.). (2011). *BESK*.
Verfügbar unter http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_besk-daz_2-0.pdf [04.11.2016].

Illustrator der Geschichten und Zeichner des Dachses: Andreas Paar, Wien.

2

Spielerisches Sprachenlernen

PUMA: Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern

Karin Weitzer (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum)

Handlungszusammenhang: Warum sind die folgenden Aktivitäten wichtig?

„Sprache ist der Schlüssel für Erfolg!“ – Materialien, Bücher oder Artikel zum Thema „Sprachliche Bildung“ beginnen meist mit diesem oder einem ähnlichen Satz. Eine weitere Aussage, die Expert/innen und Medien im Hinblick auf das Sprachenlernen oft und gerne bemühen, lautet: „Je früher, desto besser.“

Tatsächlich sind schulischer und beruflicher Erfolg, aber auch die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen in hohem Maße von sprachlichen Fähigkeiten abhängig. Zahlreiche Studien belegen die Tatsache, dass Kinder mit lang andauernden sprachlichen Defiziten im Vergleich zu sprachunauffälligen Mädchen und Buben in verschiedenen Bereichen Schwierigkeiten aufweisen – trotz durchschnittlicher Begabung.³ Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie entscheidend eine frühe, ganzheitliche und durchgängige Förderung sprachlicher Kompetenzen ist. „Durchgängig“ bedeutet, dass Sprachentwicklung idealerweise keine Bruchstellen hat und der Wechsel vom Kindergarten in die Schule in Form eines anschlussfähigen Übergangsprozesses verlaufen sollte.

Die in den folgenden Aktivitäten vorgestellten PUMA-Faltplakate „Meine Sprachen“ und „PUMA Pocket XXL“ wurden am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB) entwickelt, um Kinder, Eltern und Pädagog/innen bei diesem Prozess zu unterstützen.

Zunächst aber wollen wir einen Blick auf den Kontext werfen, in den die PUMA-Plakate eingebettet sind:

Schuleingangsphase: Vom Abschiednehmen und Neustarten und vom schrittweisen Aufbau der Bildungssprache Deutsch

Ein lachendes und ein weinendes Auge: So werden Übergänge in neue Lebensabschnitte oft geschildert. Als „Übergang“ oder „Transition“ wird eine durch einschneidende Veränderungen geprägte Lebensphase beschrieben. Diese Zeit der Diskontinuität dauert so lange, bis der Mensch sein Gleichgewicht wiedergefunden hat und sein Leben wieder kontinuierlich verläuft.

Die emotionale Seite

Die Transition von der Familie in die Kinderkrippe oder in den Kindergarten und der darauffolgende Übergang vom Kindergarten in die Volksschule stellen bedeutsame Entwicklungsaufgaben dar, die in der Regel von jedem Kind gemeistert werden müssen. Vom Übergangsprozess betroffen sind nicht nur die Kinder, sondern auch die Familien und die involvierten Pädagog/innen. Sie alle müssen loslassen und sich Schritt für Schritt in die neue Situation einfinden. Starke Emotionen wie Freude, Angst, Unsicherheit, Trauer usw. sind charakteristische Begleiter eines Abschieds und Neustarts.

³ Vgl. Buschmann, A., et al. *Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“*. In: *logos interdisziplinär* 2010(2). S. 84-95.

Übergänge müssen nicht nur vom Verstand, sondern auch vom Gefühl her bewältigt werden. Meist hilft es, wenn man über die Veränderungen spricht. Kinder haben häufig recht ungenaue Vorstellungen von der Schule, auch wenn sie mit der Kindergartengruppe schon einmal eine Schule besucht haben. Zumeist fällt ihnen die Transition leichter, wenn sie ältere Geschwister oder Freund/innen haben, die schon in die Schule gehen, oder wenn ihnen ihre Eltern über eigene Schulerfahrungen erzählen.

Es soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass Übergänge zwangsläufig mit Problemen verbunden sind: In der Regel freuen sich Kinder auf die Schule. Ängstlichkeit und Vorbehalte sind eher selten. Kinder sind wissbegierige und neugierige Persönlichkeiten. Sie wollen möglichst viel (kennen)lernen und immer wieder Neues erfahren und begreifen. Sie möchten Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Vor allem die Entdeckung der wunderbaren Welt der Sprachen in all ihren Facetten und Möglichkeiten bereitet Kindern üblicherweise große Freude: Jeden Tag begegnen sie unbekanntem Wörtern und Buchstaben, faszinierenden Geschichten, lustigen Liedern und Reimen.

Die strukturelle Seite

Für einen durchgängigen sprachlichen Kompetenzaufbau in der Bildungs- und Unterrichtssprache Deutsch sind Anschlussfähigkeit und ein funktionierender Informationsfluss zwischen Kindergarten und Schule von besonderer Bedeutung. Dabei ist stets zu bedenken: Schulanfänger/innen sind ganz bestimmt keine Lernanfänger/innen. Kinder bringen viel aus dem Kindergarten und von zu Hause mit in die Schule. Und sie lernen dann besonders gerne und erfolgreich, wenn ihr Wissen und Können gesehen und geschätzt wird.

Mit der Zusammenfassung des letzten Kindergartenjahres und der ersten Volksschuljahre in der sogenannten „Schuleingangsphase“ und durch die bundesweit durchgeführten Netzwerkprojekte des Bildungsministeriums versucht man seit einigen Jahren, die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zu stärken und flächendeckend auszubauen. Der Antrag der Bildungsreformkommission⁴ vom 17. November 2015 beinhaltet ein umfassendes Elementarpädagogikpaket sowie ein Schuleingangs- und Volksschulpaket.

Basis für kontinuierliche Lernwege sind die pädagogischen Grundhaltungen und das Bildungsverständnis der beiden Institutionen Kindergarten und Schule, die im jeweiligen Bildungsplan bzw. Curriculum formuliert sind.

Kindergarten

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan⁵ und das ergänzende Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen⁶ sind die Grundlage für die Planung, Durchführung und Reflexion des Bildungsgeschehens im Kindergarten. Kindergartenpädagog/innen und -betreuer/innen begleiten die Kinder bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiografie. Diese Begleitung ist geprägt von Prinzipien aus dem BildungsRahmenPlan, wie z. B. Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung und Differenzierung, Diversität und Lebensweltorientierung. Das Spiel wird als die nachhaltigste Form des selbstbestimmten und lustvollen Lernens gesehen.

Ein wesentlicher Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen ist es, Kinder beim Spracherwerb zu unterstützen.⁷ Gelingensbedingungen jedes Sprachenlernens sind vertrauensvolle Beziehungen sowie Zeit

4 <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6>

und Achtsamkeit. Die individuelle Wertschätzung jedes Kindes zeigt sich nicht zuletzt im achtungsvollen Umgang mit seiner Familien- bzw. Erstsprache. Vor allem Kinder, die zu Hause wenig Sprachangebote erhalten und/oder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in eine elementare Bildungseinrichtung eintreten, profitieren von einer aufmerksamen Zuwendung und Kommunikation.

Spätestens im Kindergarten machen Kinder die Erfahrung, dass Sprache nicht allein zum Austausch von situationsbedingten Informationen und Bedürfnissen dient, sondern auch zur Vermittlung individueller und abstrakter Gefühle, Erlebnisse, Wünsche und Ideen. Pädagog/innen machen den Kindern zahlreiche Sprachangebote, indem sie vor allem Situationen des Alltags als Anlässe zur sprachlichen Bildung nutzen. So werden bildungssprachliche Kompetenzen spielerisch und alltagsintegriert Schritt für Schritt aufgebaut, z. B. beim Formulieren von Thesen im Zuge naturwissenschaftlicher Beobachtungen, beim Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten oder beim Philosophieren.

Zum umfassenden, fordernden und verantwortungsvollen Tätigkeitsfeld eines Kindergartenpädagogen/einer Kindergartenpädagogin gehören unter anderem die kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes, eine Sprachstandsfeststellung zur Ermittlung eines allfälligen Sprachförderbedarfs mithilfe diverser Diagnoseinstrumente und die noch jungen Übergabegespräche bei Schuleintritt.

Schule

Genau wie im Kindergarten wird auch in der Schule ein Klima der Wertschätzung und des Vertrauens gepflegt. Lehrer/innen sind für die Kinder emotionale Bezugspersonen, Vorbilder im sozialen Bereich, Partner/innen in Konfliktsituationen sowie Vermittler/innen von diversen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sie gestalten den Unterricht unter Berücksichtigung kooperativer Arbeitsformen und fördern die Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schüler/innen. Methoden und Lernformen beim Schuleintritt orientieren sich an jenen des Kindergartens: Insbesondere das Spiel ist eine den Kindern vertraute Lernform, die auch in der Volksschule ihre Berechtigung und ihren Platz hat.

Im schulischen Kontext wird Sprache zunehmend abstrakter, präziser und komplexer. Besonders das Verstehen und Produzieren von schriftlichen Texten ist stark an die Fähigkeit gebunden, Sprache in ihrer bildungssprachlichen Ausprägung zu verwenden. Auch die mündliche Sprache des Unterrichts ist häufig an die geschriebene Sprache angelehnt und unterscheidet sich deutlich von der informellen, kommunikativen Alltagssprache. Charakteristisch für die bildungssprachliche Form sind z. B. unpersönliche Ausdrücke, Passivbildungen, Konjunktive, Substantivierungen sowie eine große Anzahl an Attributen. Der Erwerb der Bildungssprache kann nicht von heute auf morgen erfolgen. Im Gegenteil – es handelt sich dabei um einen langen Prozess, der sich durch die gesamte Schullaufbahn zieht.

Die PUMA-Faltplakate

„PUMA“ steht für **P**roduktiver **U**mgang mit **M**ehrsprachigkeit im **A**lltag von Kindern. In dem seit 2011 laufenden ÖSZ-Projekt sind zwei Faltplakate entstanden, die Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren neugierig auf Sprachen machen möchten.

Basierend auf dem BildungsRahmenPlan und dem Grundschullehrplan bieten die Plakate „Meine Sprachen“ und „PUMA Pocket XXL“ Vorschläge, wie Pädagog/innen und Eltern in spielerischer Form bewusst Sprechkanäle schaffen und in den Alltag der Kinder integrieren können. Da Spracherwerb in hohem

5 *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*, Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Bundesländer Österreichs, 2009.

6 Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan, Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMWFJ, 2010.

7 Vgl. dazu: *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMBF, 2014.

Maße abhängig ist von den Anregungen, die Kinder von ihrer Umwelt erhalten, sind qualitätsvolle Sprachangebote besonders wichtig. Dabei kommt der direkten Interaktion und Kommunikation zwischen den Kindern und ihrer Lernbegleitung eine besonders große Bedeutung zu: Das alleinige passive Hören von Sprache, weitgehend unabhängig davon, ob es von Personen aus der unmittelbaren Umgebung stammt oder durch Medienkonsum erfolgt, reicht zum Sprachenlernen nicht aus. Die PUMA-Plakate bieten Tipps, wie man Kinder zum Plaudern, Spekulieren, Fantasieren und zum Reflektieren des eigenen Sprachrepertoires ermutigen kann. Die beiden Figuren Puma und Dina fungieren als Spiel- und Lernbegleiter/innen der Kinder und führen sie durch die verschiedenen Spiele und Aktivitäten.

Zudem unterstützen die Plakate, insbesondere die im Plakat „Meine Sprachen“ enthaltene Mini-Sprachlerndokumentation, als Übergangsinstrumente den Schritt vom Kindergarten in die Schule.

PUMA-Faltplakat „Meine Sprachen“

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Basis dieser Aktivität ist das am Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB) entwickelte **PUMA-Faltplakat „Meine Sprachen“**.

Das Plakat gibt es derzeit ...

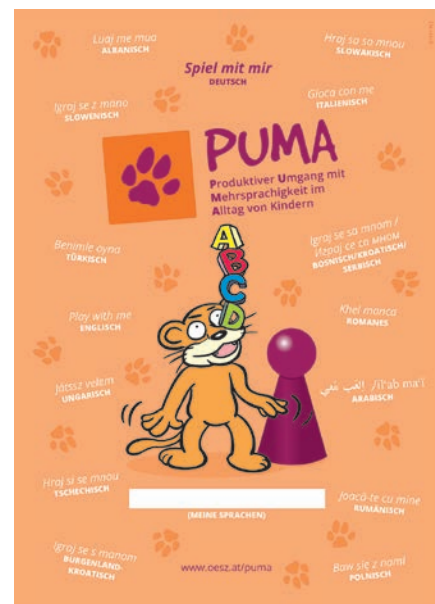
- auf Deutsch
- in den Minderheitensprachen Burgenland-Kroatisch, Romani, Slowenisch und Ungarisch
- in den Migrationssprachen Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch
- mit leeren Sprechblasen zum selbst Befüllen

Gratis-Download aller Plakate auf www.oesz.at/puma. Die Printversion des deutschsprachigen Plakats kann vom ÖSZ in Gruppenstärke zugeschickt werden (office@oesz.at), solange der Vorrat reicht.

Das PUMA-Plakat besteht aus ...

- Informationsseiten für Pädagog/innen und Eltern mit Link- und Literaturtipps
- Gestaltungsseiten für die Kinder
- einer Mini-Sprachlerndokumentation
- einem kooperativen Spiel im A2-Format

Alle PUMA-Aktivitäten können ohne lange Vorbereitung in den Kindergarten- oder in den Schulalltag integriert werden. Beim Arbeiten mit dem Plakat stehen die Freude und die Lust an der Sprache stets im Vordergrund.



Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden durch diese Aktivität gefördert?

Die **Gestaltungsseiten** und die **Mini-Sprachlerndokumentation** regen Kinder dazu an, sich mit ihren eigenen Spracherfahrungen und Sprachkenntnissen auseinanderzusetzen. Eine Kopiervorlage der Mini-Sprachlerndokumentation finden Sie auf Seite 22. Kinder sind stolz, wenn sie zeigen dürfen, wieviel sie schon können. Ganz automatisch bauen sie dabei Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein auf. Das kooperative **PUMA-Spiel**, das im Folgenden genauer dargestellt wird, schafft Sprechkanäle unabhängig von der jeweiligen Erstsprache der Kinder, um ...

- die Freude am Erzählen, Singen und Plaudern,
- die Selbstsicherheit beim Sprechen,
- das Kennenlernen von anderen Sprachen und
- die Solidarität

zu unterstützen.

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

ca. 20 Minuten für das PUMA-Spiel

Welches Material benötige ich für diese Aktivität?

Für die Gestaltungsseiten:

- bunte Stifte, ev. Klebstoff

Für das PUMA-Spiel:

- PUMA-Plakat (Eine Kopiervorlage des Spielfelds finden Sie auf Seite 23).
- einen Würfel mit 3 oder 6 Augen
- eine Spielfigur für jede Mitspielerin/jeden Mitspieler
- Sprachschätze in Form von Sammelmateriale (z. B. Perlen, Muscheln, kleine Steine, Kastanien) zum Zählen der erfüllten Aufgaben
- eine Sprachschatzkiste (z. B. Karton, Holzkiste) zum Sammeln der gemeinsam erspielten Sprachschätze

Wie führe ich die Aktivität durch?

Mitspieler/innen

- max. 4 Kinder

Die Schatzfelder

- Bei jedem Schatzfeld gibt der Puma dem Kind eine Aufgabe, die es entweder auf Deutsch oder in seiner Familien- bzw. Erstsprache erfüllen soll.
- Möchte das Kind die Aufgabe nicht gleich erfüllen, kann es aussetzen und erhält bei der nächsten Runde eine weitere Chance.
- Wenn ein Schatzfeld bereits mit einer Spielfigur besetzt ist, stellt man die eigene Spielfigur dazu und erfüllt die Aufgabe.



- Für jede erfüllte Aufgabe gibt es einen Sprachenschatz, der in die gemeinsame Sprachenschatzkiste gelegt wird.
- Statt der beschriebenen Aufgaben können andere passende Aufgaben überlegt werden.

Weitere Felder

- Orange Felder sind Spielfelder am Weg zum Ziel.
- Blaue Felder: Die Spielfigur springt zum daneben dargestellten Schatzfeld nach vor.
- Grüne Felder: Die Spielfigur springt zum daneben dargestellten Schatzfeld zurück.

START ist beim Feld „Sprache ist der START“

- Spielfiguren auf das Startfeld stellen.
- Ausmachen, wer anfangen darf.
- Reihum würfeln und weiterrücken.
- Auf den Schatzfeldern gestellte Aufgaben erfüllen.

ENDE ist beim Feld „Sprache ist das ZIEL“

- Wenn alle Spielfiguren im Ziel sind, ist das Spiel zu Ende. Nun wird die Schatzkiste geleert und die gemeinsam erspielten Schätze werden gezählt.

Pädagog/innen können die Aufgabenstellungen an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder anpassen (scaffolding) und (gemeinsam mit den Kindern) neue Aufgabenstellungen entwickeln. Auf www.oesz.at/puma gibt es auch ein Plakat mit leeren Sprechblasen zum selbst Befüllen.

Quellen

- www.oesz.at/puma
- www.sprich-mit-mir.at
- www.schule-mehrsprachig.at
- www.sprachsensiblerunterricht.at
- www.literacy.at
- www.okay-line.at/deutsch/okay-programme/elternratgeber
- www.elementarpaedagogik.edugroup.at
- www.charlotte-buehler-institut.at
- www.ecml.at/pepelino
- www.sprachspielgesang.com (Kinderlieder zur sprachlichen Frühförderung)
- Krumm, H-J. & Reich H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [16.7.2016].



Faltplakat „PUMA Pocket XXL – Das Riesenfaltplakat mit spielerischen Aktivitäten zum Aufbau der Bildungssprache Deutsch für den Kindergarten und die Volksschule“

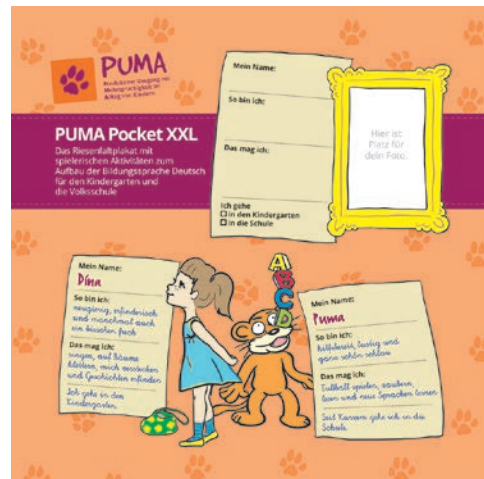
Warum ist diese Aktivität wichtig?

Basis dieser Aktivität ist das am Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB) entwickelte Faltplakat „PUMA Pocket XXL – Das Riesenfaltplakat mit spielerischen Aktivitäten zum Aufbau der Bildungssprache Deutsch für den Kindergarten und die Volksschule“.

Gratis-Download des Plakats auf www.oesz.at/puma. Die Printversion kann vom ÖSZ in Gruppenstärke zugeschickt werden (office@oesz.at), solange der Vorrat reicht.

PUMA Pocket XXL enthält ...

- 10 interaktiv gestaltbare Seiten mit Sprachspielen und -aktivitäten, die den schrittweisen Aufbau der Bildungssprache Deutsch unterstützen und zugleich Anregungen geben, wie Kinder ihre mitgebrachten Familien- bzw. Erstsprachen sicht- und hörbar machen können.
- 2 große Wimmelbilder („Kindergarten“, „Schule“) inkl. Bildwörterbuch und Suchspiel.
- spekulative, manchmal kuriose „Was wäre, wenn“-Fragen, die Kinder dazu animieren wollen, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen, (naturwissenschaftlich) zu spekulieren, zu philosophieren und zu träumen.
- Sämtliche Aktivitäten können ohne lange Vorbereitung in den Kindergarten- oder in den Schulalltag integriert werden.



Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden durch diese Aktivität gefördert?

Die im Plakat angebotenen Aktivitäten machen Kinder in spielerischer Form mit basalen Lese-, Schreib- und Erzählkompetenzen vertraut. Anhand der Aktivitäten und der weiterführenden Tipps können Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z. B. „Buchstaben erkennen“, „Reihenfolgen beachten“, „Zeitabläufe erkennen und beschreiben“, „Genaueres Betrachten und Unterschiede erkennen“, trainieren.

Weiters gibt es Aktivitäten, die die phonologische Bewusstheit und die Feinmotorik schulen. Die Kinder werden dazu animiert, Silben zu klatschen, zu singen, zu reimen, einfache Schreibschwünge auszuprobieren etc.

Die Beschäftigung mit den beiden Wimmelbildern trainiert neben der optischen Wahrnehmung Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer: Fähigkeiten, die beim Lernen eine große Rolle spielen.

Die manchmal kurios anmutenden „Was wäre, wenn“-Fragen animieren Kinder dazu, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen, (naturwissenschaftlich) zu spekulieren, zu philosophieren und zu träumen.

Bei sämtlichen Aktivitäten werden die Kinder zum Erzählen – auch in ihren Familien- bzw. Erstsprachen – ermutigt. Die Freude und die Lust an der Sprache stehen stets im Vordergrund.

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

ca. 10 bis 20 Minuten pro Aktivität

Welches Material benötige ich für diese Aktivität?

- PUMA Pocket-Plakat bzw. Ausdruck einzelner Aktivitäten (beides auf www.oesz.at/puma)
- Malstifte (für einige Aktivitäten)

Wie führe ich die Aktivität durch?

Zwei Beispiel-Aktivitäten inklusiver detaillierter Anleitung finden Sie als Kopiervorlagen auf den Seiten 24. Sämtliche Aktivitäten richten sich direkt an die Kinder. Die beiden Figuren Puma und Dina fungieren als Spiel- und Lernbegleiter der Kinder und führen sie durch die verschiedenen Spiele und Aktivitäten. Kindergartenpädagog/innen, Lehrer/innen oder Eltern begleiten die Kinder ebenfalls durchs Plakat und unterstützen sie bei der Durchführung der Aktivitäten. Als Lernbegleiter/innen lesen sie den Kindern die Aufgabenstellungen vor, wenn diese das selbst noch nicht können. Sie helfen ihnen bei der Durchführung – und das Wichtigste: Sie sprechen mit den Kindern über die einzelnen Arbeitsschritte. Dabei empfehlen wir, Kinder mit anderen Familien- bzw. Erstsprachen als Deutsch bewusst dazu zu ermutigen, ihre Sprachen sichtbar und hörbar zu machen.

Hier zwei Beispiele für „Was wäre, wenn...“-Fragen:

- Was wäre, wenn es plötzlich **keinen elektrischen Strom** mehr gäbe? Dina möchte gerne wissen, woher Strom kommt und wie Strom erzeugt wird. Kannst du ihr das erklären? Denk einmal nach: Welche Geräte bei dir zu Hause brauchen Strom? Wäre es schlimm, wenn diese Geräte einen Tag lang ausfallen würden? Was glaubst du: Hatten die Menschen immer schon Strom?
- Was wäre, wenn die ganze **Welt nach Schokolade duften** würde? Was riechst du besonders gerne? Geh doch einmal auf eine „Nasentdeckungstour“: Nimm einen Spiegel und schau dir deine Nase ganz genau an. Wie sieht deine Nase aus? Kannst du Teile deiner Nase bewegen? Sehen alle Nasen gleich aus? Wie sieht die Nase von Tieren aus? Was glaubst du: Welche Tiere können besonders gut riechen? Und haben Fische eigentlich auch eine Nase?



6. Quellen

- Siehe Quellenangaben auf S. 19

IM KINDERGARTEN HABE ICH VIEL GELERNT! ICH KANN ...



... davon erzählen, was ich erlebt und beobachtet habe.



... grüßen, mich bedanken und um etwas bitten.



... einige Buchstaben erkennen und benennen.



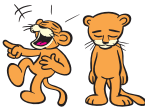
... Bilderbücher betrachten und die Geschichte erzählen.



... einige Wörter in unterschiedlichen Sprachen sprechen.



... Reime aufsagen.



... ausdrücken, wie es mir geht.



... die Silben meines Namens oder anderer Wörter klatschen.



... einfache Fragen stellen und Antworten geben.



... in andere Rollen schlüpfen und Theater spielen.



... etwas über mich selbst und meine Familie erzählen.



... Lieder singen.



... sagen, was ich brauche und was ich mag oder nicht mag.



... Wörter, die mir jemand vorsagt, nachsprechen.

SPRÄCHE BRAUCHT...

Das PUMA-Spiel schafft **Sprechanlässe** unabhängig von der Erstsprache der Kinder, um

- die Freude am Erzählen, Singen und Plaudern
- die Selbstsicherheit beim Sprechen
- das Kennenlernen von anderen Sprachen
- die Solidarität

zu unterstützen. **Ziel** dieses kooperativen Spiels ist, dass alle Mitspieler/innen als Team zusammen die **Schatzkiste** mit möglichst vielen Sprachschätzen füllen.

Mitspieler/innen

- max. 4 Kinder
- geeignet für Kinder, für die die Aufgaben der PUMA-Felder herausfordernd und bewältigbar sind

Ausrüstung

- 1 Würfel mit 3 oder 6 Augen
- Spielfigur für jede Mitspieler/innen
- Sprachschätze in Form von Sammelmateral (z. B. Perlen, Muscheln, kleine Steine) zum Zählen der erfüllten Aufgaben der Kinder
- Sprachschatzkiste (z. B. Karton, Holzkiste) zum Sammeln der gemeinsam erspielten Sprachschätze

Die Schatzfelder

- Bei jedem Schatzfeld gibt der Puma dem Kind eine Aufgabe, die es in seiner Sprache erfüllen soll.
- Möchte das Kind die Aufgabe nicht gleich erfüllen, erhält es bei der nächsten Runde eine weitere Chance.
- Das Schatzfeld bereits mit einer Spielfigur besetzt ist, stellt man die eigene Spielfigur dazu und erfüllt die Aufgabe.
- Für jede erfüllte Aufgabe gibt es einen Sprachschatz, der in die gemeinsame Sprachschatzkiste gelegt wird.
- Statt der beschriebenen Aufgaben können andere passende Aufgaben überlegt werden.

Weitere Felder

- Orange Felder sind Spielfelder am Weg zum Ziel.
- Blaue Felder: Die Spielfigur springt zum daneben dargestellten Schatzfeld nach vor.
- Grüne Felder: Die Spielfigur springt zum daneben dargestellten Schatzfeld zurück.

START ist bei „Sprache ist der START“

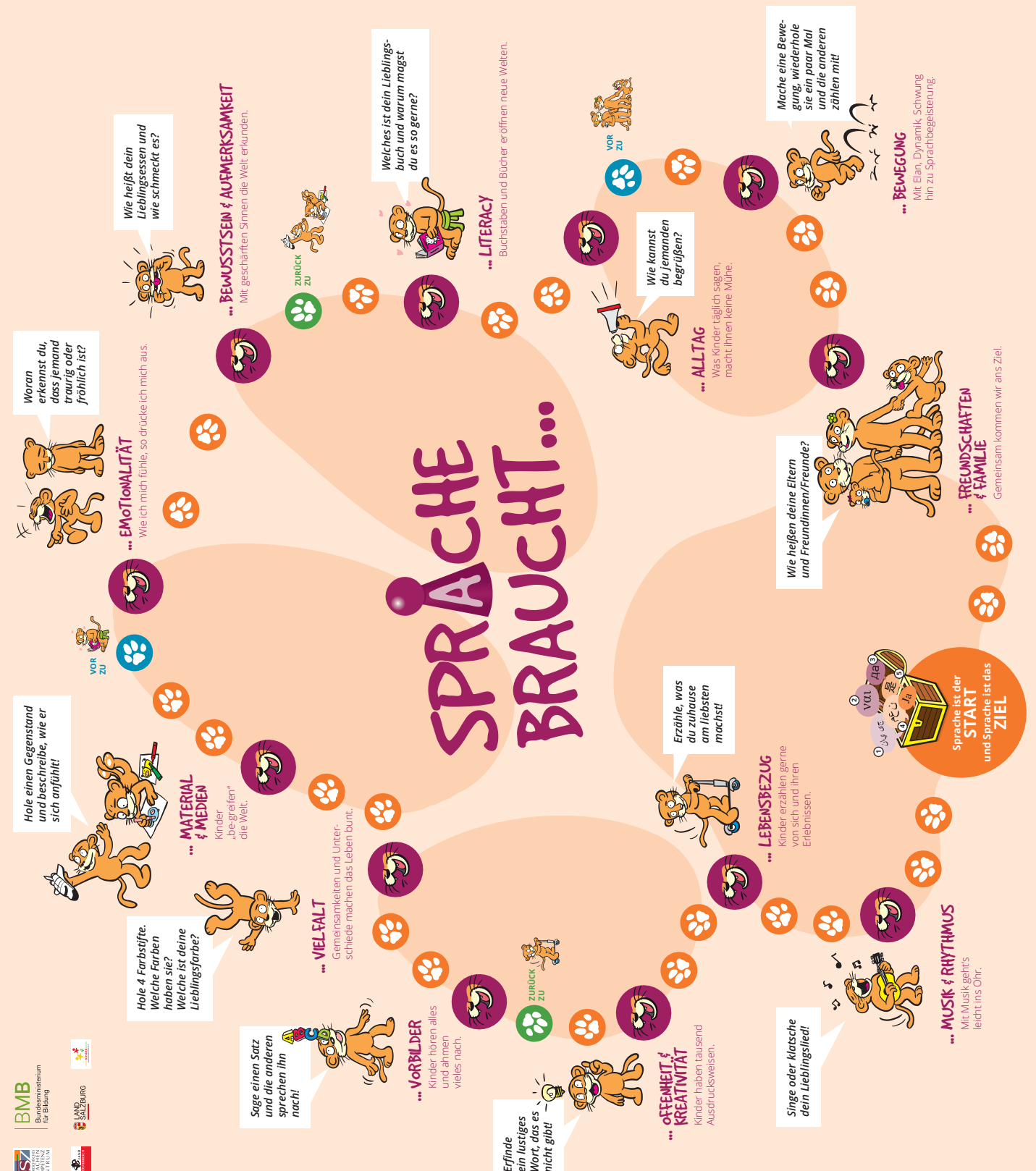
- Spielfiguren auf das Startfeld stellen
- ausmachen, wer anfangen darf
- reihum würfeln und weiterücken
- Aufgaben auf den Schatzfeldern erfüllen

ENDE ist bei „Sprache ist das ZIEL“

- Wenn alle Spielfiguren im Ziel sind, ist das Spiel zu Ende.
- Nun wird die Schatzkiste geleert und die gemeinsam erspielten Schätze werden gezählt.

Auf der Welt gibt es viele Sprachen und Schriften: „Ja“ kann man zum Beispiel so sagen:

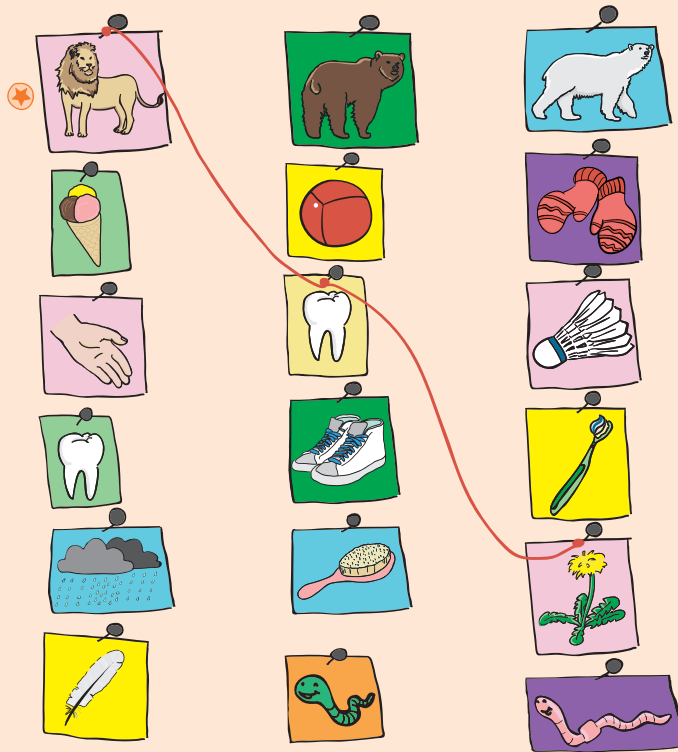
- Ⓜ ja (Urdu)
- Ⓝ ne (Neugriechisch)
- Ⓞ da (Russisch)
- Ⓟ ne'am (Arabisch)
- Ⓠ shi (Chinesisch)



WÖRTER ZUSAMMENSETZEN



Zwei Bilder zusammen ergeben immer ein neues Wort. Benenne die Gegenstände auf den Bildern und verbinde die richtigen Paare. Kennst du noch andere zusammengesetzte Wörter?



i Die deutsche Sprache besteht aus vielen zusammengesetzten Wörtern. Denken Sie z. B. an das berühmte Wort „Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän“. Es ist wichtig, dass Kinder charakteristische Wortstrukturen einer Sprache schon früh kennenlernen und verstehen. Animieren Sie die Kinder dazu, die Silben längerer Wörter zu klatschen: Das trainiert die sogenannte phonologische Bewusstheit.

UMLAUTE UND REIME ERKENNEN



Puma hat ein Bild gemalt. Er hat lauter Dinge gemalt, in deren Namen man ein „au“ hört. Einmal hat er geschwindelt. Wo hörst du kein „au“? Immer zwei Wörter auf dem Bild reimen sich. Weißt du, welche es sind?



i Reime und Lieder schulen die sogenannte phonologische Bewusstheit. Sie schärfen z. B. die Aufmerksamkeit für typische Lautverbindungen des Deutschen. Singen Sie z. B. das Kinderlied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ und ersetzen Sie alle darin vorkommenden Vokale mit „au“. Sie können das mit allen Vokalen, Um- und Zwielaute probieren.

Was wir meinen, wenn wir etwas sagen, wird oft erst durch die „Satzmelodie“ verständlich: Bei einer Frage wird unsere Stimme am Ende höher und eine Aufforderung oder ein Verbot stoßen wir meistens kurz und abgehackt aus. Am besten können Kinder herausfinden, welche Bedeutung die Satzmelodie für die Verständigung hat, wenn sie sie bewusst falsch einsetzen oder ihre Stimme beim Sprechen gar nicht verändern. Sie können z. B. ausprobieren, eine Zeit lang wie ein Roboter zu sprechen und ihre Tonlage dabei kein einziges Mal verändern. Fragen Sie die Kinder danach, wie sich das anhört? Wie hören sich z. B. Fragen an? Wie klingen Gefühlsäußerungen, etwa „Ich bin sehr traurig“ oder „Ich bin so glücklich“.

3

Sprachenbewusstsein, Sprachenreflexion, Sprachenvergleich

Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Praxis

Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)

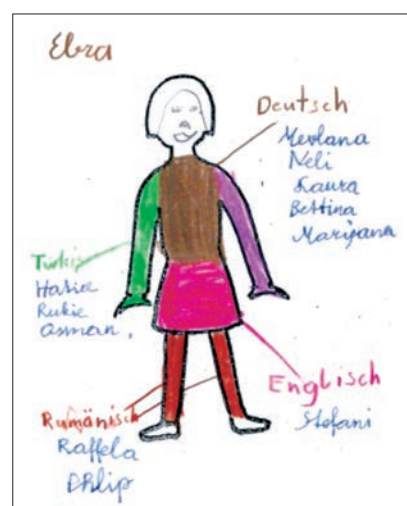
Handlungszusammenhang: Warum ist die folgende Aktivität wichtig?

Kinder wachsen in einer vielsprachigen Lebenswelt auf: Das gilt für die Familien, die Nachbarschaft, die Medien genau so wie für Kindergarten und Schule. Dabei ist die Familien- bzw. Erstsprache die erste prägende Instanz: In ihr erfährt das Kind, wie es heißt, wer es ist (personale Identität), wohin es gehört (familiäre und soziale Identität), und nicht zuletzt bilden sich in der/den ersten Sprache(n) auch die ersten Wertvorstellungen heraus (kulturelle und religiöse Identität). Und gerade weil die Familien- bzw. Erstsprachen so untrennbar mit der Entwicklung der Persönlichkeit verbunden sind, bleiben ihre Prägungen auch dann erhalten, wenn sie nicht mehr das aktuelle Leben bestimmen.

Das heißt, dass für Kindergartenkinder zunächst die Dominanz der Familien- bzw. Erstsprache(n) weiterbesteht und erst allmählich die sprachlichen Fähigkeiten auf Deutsch zunehmen. Soll die Zweisprachigkeit der Kinder gefördert werden, so bedarf es im Kindergarten sowohl ausreichender Kontakte mit der deutschen Sprache als auch einer konsequenten Unterstützung der Familien- bzw. Erstsprache(n). Im Kindergarten sind dafür vor allem persönliche Kommunikationserfahrungen mit Kindern und mit Erwachsenen verschiedener Muttersprachen wichtig: Kinder wissen sehr früh, dass sich die Sprachen von Mutter und Vater, von Oma und Opa und von Spielkamerad/innen unterscheiden; sie schaffen es ohne Mühe, ihre Sprachen den verschiedenen Personen zuzuordnen, so wie es Ebra in ihrem Sprachenporträt illustriert:

Der Kindergarten hat eine gewichtige Aufgabe zu erfüllen, indem die Stagnation der mitgebrachten Sprache(n) verhindert und zugleich der Zugang zur deutschen Sprache gefördert wird. Es wäre allerdings eine völlig überzogene Erwartung zu glauben, dass mit dem Übertritt in die Schule Kinder mit einer anderen Familien- bzw. Erstsprache als Deutsch keiner weiteren Sprachförderung bedürfen. Zweisprachige Kinder bedürfen auch in den ersten Jahren der Volksschule systematischer Sprachförderung in der deutschen Sprache, die weiterhin von einer Anerkennung und nach Möglichkeit Festigung der Familien- bzw. Erstsprache begleitet wird (vgl. Reich, 2009: Kap. 7 und 8).

Was der Kindergarten über die direkte Erfahrung mit mehrsprachigen (und für diese Aufgabe hoffentlich sehr gut qualifizierten) Kindergartenpädagog/innen und mehrsprachigen Kindergruppen ermöglicht, muss die Schule dann zunehmend systematisch entfalten. Wichtig dafür ist, dass die Kinder bei der Aufnahme in die Schule nicht mit einer Defizitzuschreibung („die können ja nicht richtig Deutsch“) ausgegrenzt werden, sondern dass die Schule die Mehrsprachigkeit von Kindern von Anfang an als Potenzial und Ressource sieht und einbezieht. Dafür kann im Kindergarten wichtige Vorarbeit geleistet



werden, indem das sprachliche Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt und das sich langsam entwickelnde Sprachenbewusstsein der Kinder unterstützt wird, sodass sie mit Schuleintritt z. B. die Bezeichnungen für ihre Sprache(n) kennen und auf Deutsch benennen können.

Die Arbeit mit Sprachenporträts kann hier als sinnvolle Aktivität an der Schnittstelle von Kindergarten und Schule eingesetzt werden.

Im *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm & Reich, 2011: Didaktische Grundsätze, Schulstufe 1 und 2) wird die Aufgabe der Schule dann als ein Aufgreifen und Vertiefen dieser Sprachwahrnehmung beschrieben:

„Der Unterricht soll zur Beschäftigung mit den Sprachen von anderen anregen. Durch diese Beschäftigung entwickelt sich auch das sprachliche Selbstbewusstsein – das Kind lernt, sich selbst als Sprache lernend zu erleben.

Die Lehrkraft trägt Sorge dafür, dass die sprachlichen und im weiteren Sinne alle kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die dabei zu Tage treten, als Kompetenzen verstanden werden und jede Diskriminierung, aber auch jede besondere Heraushebung individueller Sprachenprofile vermieden wird. Gefragt wird nach den Sprachen, die den Schülerinnen und Schülern unmittelbar zugänglich sind. Angeleitet wird die Begegnung mit diesen Sprachen im sprachpraktischen Handeln und der kreative Umgang mit ihnen in Tätigkeiten des Sammelns, Ordnen und Präsentierens. Begriffsbildung steht nicht im Vordergrund, auch kognitive Ziele werden vor allem durch handelndes Lernen angestrebt.“

Das Sprachenportfolio für die Grundschule erlaubt im Arbeitsteil „Sprachenbiografie“, direkt an die Aktivitäten des Kindergartens anzuknüpfen.

Das Sprachenporträt kann gegen Ende der Kindergartenzeit erneuert (aktualisiert) und dann – das Einverständnis der Eltern und des Kindes vorausgesetzt – mit einem vom Kind diktierten „Begleitbrief“ (Das bin ich mit meinen Sprachen) – an die Lehrkraft der Grundschule übergeben werden, sodass diese sofort weiß, welche Sprachen das Kind mitbringt. Das Curriculum Mehrsprachigkeit regt für die Schulstufen 1 bis 2 an, an diesen persönlichen Sprachenbesitz der Kinder anzuknüpfen.

Die Kopiervorlage einer Sprachenfigur finden Sie auf Seite 28.

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Diese Aktivität zielt darauf ab, das Sprachenrepertoire eines 4- bis 5-jährigen Kindes zu visualisieren und dabei das Kind über den Umgang mit seinen Sprachen reflektieren zu lassen. Dabei werden die Sprachbewusstheit, die Sprachreflexion sowie das Selbstbewusstsein des Kindes gestärkt.

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

ca. 20 Minuten

Welches Material benötige ich für diese Aktivität?

- Für jedes Kind eine Sprachenfigur (hier könnte die Vorlage aus dem Sprachenportfolio für die Grundschule verwendet werden oder auch die Kopiervorlage auf Seite 28)
- Buntstifte zum Ausmalen



Wie führe ich die Aktivität durch?

Das Kind erhält zum Arbeitsblatt die Arbeitsanweisung „Bitte jede deiner Sprachen in einer anderen Farbe in deine Figur hineinmalen“. Eventuell könnte dem Kind auch ein Bild gezeigt werden; es sollten jedoch möglichst wenige Vorgaben gemacht werden. Zum Beispiel:

„Das ist Rabia, zuhause spricht sie Bangba (eine afrikanische Sprache, grün), manchmal auch Deutsch (rot), und auch ein bisschen Englisch.“

Sie müssen dem Kind auch helfen und sich seine Sprachen nennen lassen: Notieren Sie diese auf dem Blatt und fügen Sie auch den Farbenschlüssel hinzu. Anschließend kann gemeinsam über die Sprachen reflektiert werden.

Folgeaktivitäten:

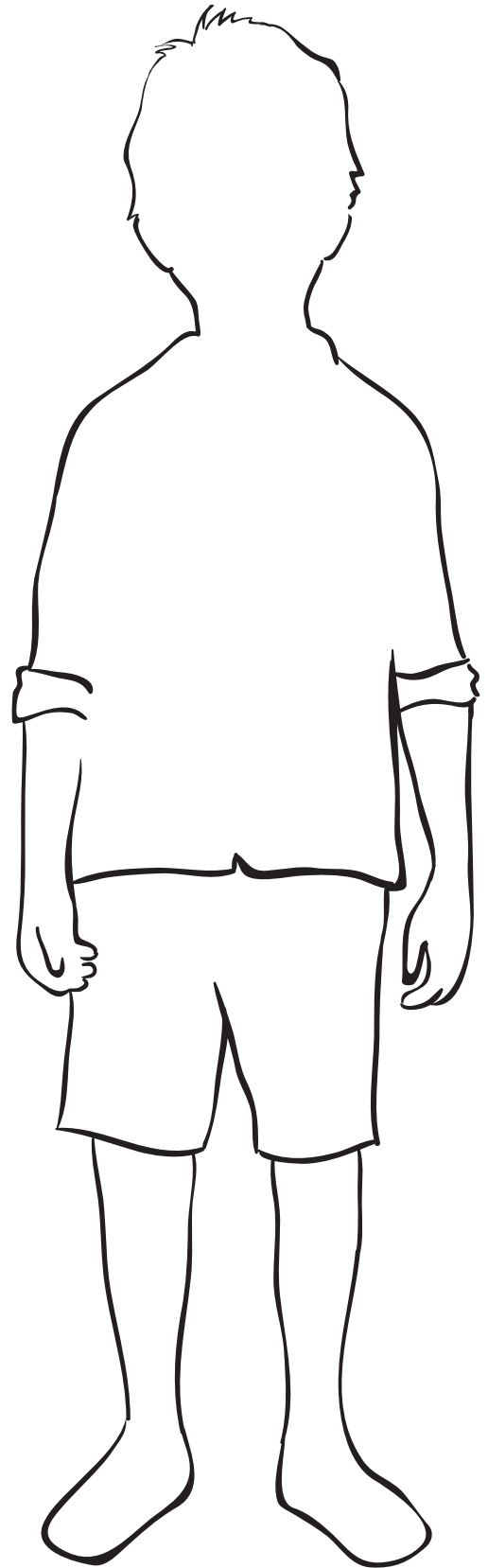
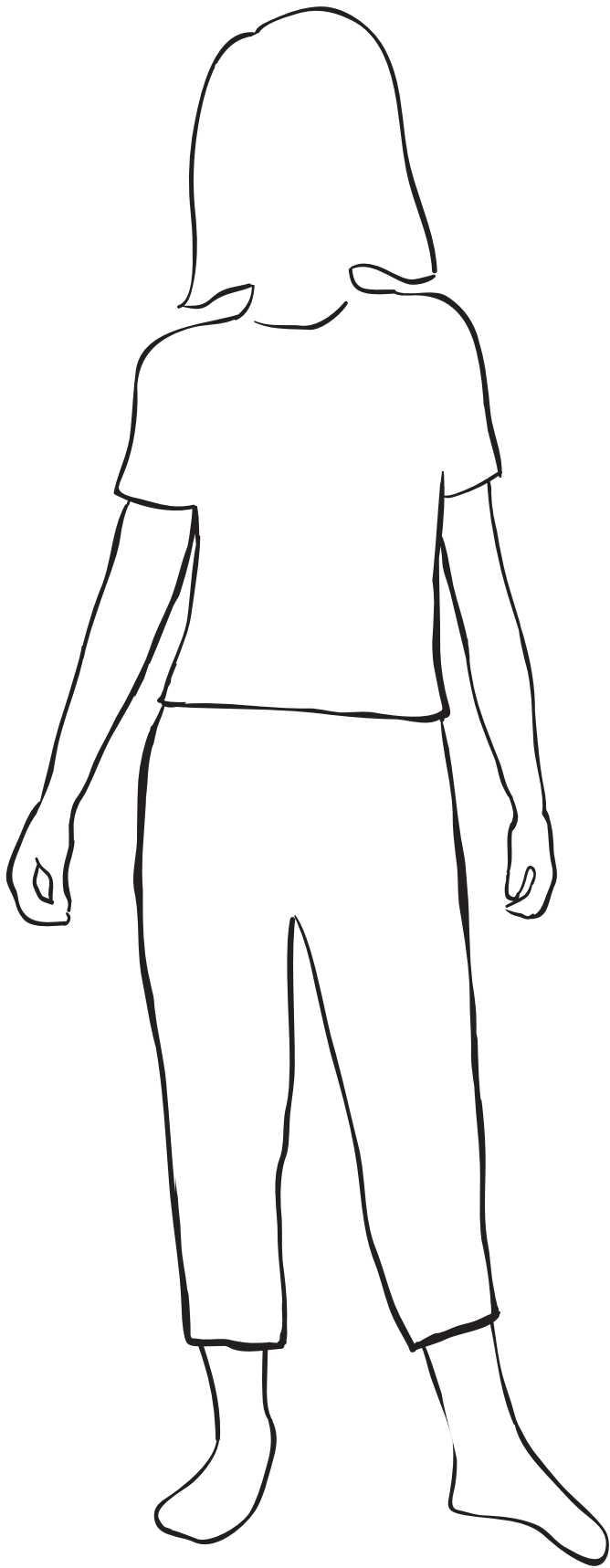
- Auf einer Landkarte oder einem Globus die Länder markieren, in denen die Sprachen „zu Hause“ sind.
- Wenn Muttersprachler/innen zu einzelnen Sprachen anwesend sind, in der jeweiligen Sprache ein Wort sagen und fragen, wer es kennt oder nachsprechen will.



Quellen

- *Das Europäische Sprachenportfolio. Grundschule (6-10 Jahre). Leitfaden für Lehrende.* (2010). Verfügbar unter http://www.oesz.at/download/publikationen/espg_lehrerbegleitheft_web.pdf [16.7.2016].
- Krumm, H-J. & Reich H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [16.7.2016].
- Reich, H. H. (2009). *Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Waxmann: Münster.
- Die Sprachenfigurenbeispiele stammen aus der unveröffentlichten Sammlung des Autors.





Das mehrsprachige ABC: Laute in verschiedenen Sprachen

Anna Schröder-Sura (Universität Gießen)

Handlungszusammenhang: Warum sind die folgenden Aktivitäten wichtig?

„Vielfalt muss aktiv erlebt werden. Kontakt alleine reicht nicht aus. Es gibt heterogene Gruppen, die jahrelang zusammen sind und in denen es dennoch kaum Annäherung gibt.“ (Ista, Ziel 2)

Im Zentrum der folgenden Aktivität stehen der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sowie die damit einhergehende Individualisierung (Eberle, 2014: 14) bei sehr jungen Lernenden. Ihre kulturellen und sozialen Erfahrungen, ihr Umgang mit ihren Erstsprachen, ihre Kompetenzen in allen ihnen bekannten Sprachen sind nur einige Heterogenitätsmerkmale, die in Lernsituationen Berücksichtigung finden sollten. Diese und ähnliche Aktivitäten können sich positiv auf diese Bereiche auswirken bzw. gezielt zu ihrer Förderung beitragen.

Am Übergang zwischen dem Kindergarten und der Grund-/Volksschule entsteht eine neue Möglichkeit, die Vielfalt der Gruppe und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit jedes Kindes als Potenzial aktiv zu nutzen und auf diese Weise zur Persönlichkeits- und Identitätsbildung der Kinder beizutragen.

Dabei bietet die Mehrsprachigkeitsdidaktik wertvolle Ansätze. In Österreich ist in diesem Kontext unter anderem das Konzept „Sprach- und Kulturerziehung“ entwickelt worden, das mit den „KIESEL-Materialien“ (ÖSZ) Eingang in die Schulpraxis gefunden hat. Terminologisch kann „Sprach- und Kulturerziehung“ auch mit Begriffen wie „Begegnung mit Sprachen“, „ELBE“ oder mit „*Éveil aux langues*“ (Candelier, 2009:95) wiedergegeben werden.

Ein wesentliches Merkmal dieses Ansatzes ist die Tatsache, dass prinzipiell alle Sprachen in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können, d. h. schulische und außerschulische Sprachen, darunter auch Herkunfts- bzw. Erstsprachen, Umgebungssprachen sowie regionale Varietäten. Die meisten von ihnen gehören traditionell nicht zum Fächerkanon. Aufgrund der gleichzeitigen Auseinandersetzung mit mindestens zwei Sprachen, sprachlichen Varietäten bzw. kulturellen Aspekten zählt er zu den „Pluralen Ansätzen“ zu Sprachen und Kulturen (vgl. Candelier, 2009:108). Ergänzend ist hier zu erwähnen, dass zu den Pluralen Ansätzen auch das interkulturelle Lernen, die integrierte Sprachendidaktik und die Interkomprehensionsdidaktik zählen.

Um die Umsetzung dieser sprachen- und kulturenverbindenden Ansätze in der Unterrichtspraxis transparenter zu gestalten, bietet der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier et al., 2012) umfangreiche und detaillierte Listen mit spezifischen Lernzielbeschreibungen (Deskriptoren), die in die Bereiche „Wissen“, „Einstellungen/Haltungen“ und „Fertigkeiten“ unterteilt sind, sowie eine Datenbank mit Unterrichtsmaterialien, die nach einer Anpassung an den Kontext und die Bedürfnisse der Lerngruppe durchgeführt werden können. Dieses Angebot ermöglicht eine strukturierte und transparente Planung und Durchführung von Aktivitäten sowie eine gezielte Reflexion über ihren Verlauf. Im Vorfeld ausgewählte Deskriptoren können eine (Weiter-)Entwicklung von pädagogischen Aktivitäten erleichtern, die das Ziel einer systematischen Anbahnung und Begleitung individualisierter Lernprozesse verfolgen und Kindern die Möglichkeit bieten, sich einander anzunähern, mit- und voneinander zu lernen und die Vielfalt bewusst zu (er-)leben.

Die im Folgenden dargestellte Aktivität kann als eine Alternative oder Ergänzung zur Buchstabeneinführung im Deutschunterricht und in abgewandelter Form im Herkunfts- bzw. Erst- oder Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Sie eignet sich vor allem für den Einsatz in der ersten Klasse, kann aber auch in vereinfachter Form bzw. mit den vorgeschlagenen Anpassungen sowohl im Vorschul- und Sonderschulbereich als auch im Kindergarten angeboten werden. Dieses Format ist für die Einführung aller Buchsta-




ben geeignet, kann jedoch durchaus mit ausgewählten Buchstaben sowohl im Regelunterricht als auch im Rahmen von Projekttagen durchgeführt werden. Um diese Übung durchführen zu können, sollten die Kinder bereits andere Einführungsaktivitäten im Bereich der Sprach- und Kulturerziehung bzw. *Éveil aux langues* im Kindergarten (z. B. Begrüßung in verschiedenen Sprachen, Lieder in verschiedenen Sprachen) oder auch schon in der Schule gemacht haben (z. B. die Sprachenblume [ELODIL], Vornamen und ihre Bedeutung).

Die Aktivität kann einen Beitrag sowohl zur Diagnose und Beobachtung der individuellen Entwicklung der Lernenden bzw. einzelner Schüler/innen leisten und fördert gleichzeitig individuelle Lernprozesse. Nicht zuletzt sorgt sie für eine möglichst entspannte und gleichzeitig anregende Lernumgebung und verknüpft somit das kognitive und das soziale Lernen (vgl. Haß, 2010:37). Am Ende entsteht ein gemeinsames Produkt, an dem die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit Buchstaben sichtbar werden. Die Plakate können zu einem späteren Zeitpunkt beispielsweise zum Schreiben erster (auch mehrsprachiger) Texte bzw. Verse oder Elfchen (kurze Gedichte bestehend aus elf Wörtern, die auf fünf Zeilen verteilt werden, dabei können die didaktischen Vorgaben ggf. variiert werden) wiederverwendet werden.

Diese Schreibübungen können neben der Wortebene auch auf der Silbenebene durchgeführt werden. Ein Silben-Elfchen könnte beispielsweise folgendermaßen aussehen:

Aal
 auto
 autobus
 astronauta
 ...

Diese weiterführenden Aktivitäten können das kreative mehrsprachige Schreiben anbahnen und auch zur Förderung der bewussten Wahrnehmung von Sprache und des Aufbaus eines individuellen Repertoires an Lernstrategien eingesetzt werden. Am Ende der Aktivität könnten die REPA-Deskriptoren eingesetzt werden, dieses Mal jedoch – nach einer Vereinfachung und Umformulierung – zur Unterstützung der Reflexion der jungen Lernenden und/oder zur Selbstevaluation, z. B.:

Das kann ich jetzt!			
Ich kann Wörter in verschiedenen Sprachen verstehen, wenn meine Mitschüler/innen sie aufsagen.			
Ich kenne Wörter in verschiedenen Sprachen, die sehr ähnlich klingen.			
Ich kann Wörter in verschiedenen Sprachen nachsprechen, obwohl ich die Sprachen noch nicht gelernt habe.			
Ich kann Wörter in verschiedenen Sprachen schreiben.			

Checkliste / Reflexion für Pädagog/innen

Vor der Durchführung der Aktivität kann der Pädagoge/die Pädagogin anhand der Checkliste konkrete Lernziele unter Berücksichtigung der Merkmale und Bedürfnisse der Gruppe festlegen. Im Anschluss an die Durchführung der Aktivität kann die Checkliste die Reflexion im Hinblick auf die erreichten Fortschritte unterstützen.

- An welchen Reaktionen der Kinder haben Sie Fortschritte/Entwicklungen beim Erreichen eines konkreten Lernziels feststellen können?
- Konnten Sie in der Gruppe/bei einzelnen Kindern Schwierigkeiten beobachten, die zur Erreichung eines bestimmten Lernziels die Durchführung weiterer Aktivitäten erfordern?

Wissen		Können		Einstellungen/Haltungen	
<input type="checkbox"/>	Wissen, dass das System der eigenen Sprache nur ein mögliches unter vielen ist (K-6.1.1)	<input type="checkbox"/>	Sprachproduktionen in verschiedenen Sprachen aufmerksam zuhören können (S-1.2.1)	<input type="checkbox"/>	Aufmerksamkeit für [seine Aufmerksamkeit lenken auf] formale Aspekte von Sprache(n) / Kultur(en) (A-1.1.3)
<input type="checkbox"/>	Wissen, dass sich die Laute in verschiedenen Sprachen mehr oder weniger von denen anderer Sprachen/der eigenen Sprache(n) unterscheiden können (K-6.5.1)	<input type="checkbox"/>	Laute trennen (segmentieren) können (S-1.2.2)	<input type="checkbox"/>	Sprachliche Phänomene als möglichen Beobachtungs- oder Reflexionsgegenstand betrachten (A-1.1.2)
<input type="checkbox"/>	Wissen, dass es Unterschiede beim Funktionieren der Schriftsysteme gibt (K-6.9)	<input type="checkbox"/>	Korrespondenzen zwischen dem Schrift- und dem Lautbild herstellen können (S-1.3.2)	<input type="checkbox"/>	Sensibilität für die Unterschiede und für die Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen/Kulturen (A-2.4)
<input type="checkbox"/>	Einige Merkmale der eigenen Sprache/Kultur in Bezug auf andere Sprachen/Kulturen kennen, die Gegenstand des Unterrichts der Mitschüler/innen sind (K-10.8.2)	<input type="checkbox"/>	Einfache Laute in mehreren Sprachen erkennen können (S-2.1.1)	<input type="checkbox"/>	Sensibilität ⁸ für die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Klasse (A-2.5.2)
		<input type="checkbox"/>	Buchstaben erkennen können (S-2.2.1)	<input type="checkbox"/>	Anerkennung und Achtung aller in einer Klasse vertretenen Sprachen und Kulturen (A.4.5.1)
		<input type="checkbox"/>	Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Lauten wahrnehmen können (S-3.2.1)	<input type="checkbox"/>	Bereitschaft, seine sprachlichen Kenntnisse mit anderen zu teilen (A-7.4)
		<input type="checkbox"/>	Unbekannte Wörter wiedergeben können (S-7.2.1)	<input type="checkbox"/>	Motivation zur Beobachtung und Analyse von wenig bzw. nicht vertrauten sprachlichen Phänomenen (A-7.5.1)

8 Sensibilität im Sinne von „ein Gefühl für etwas haben“.

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Diese Aktivität dient der kreativen und reflexiven Auseinandersetzung mit (An-)Lauten bei der Buchstabeneinführung. Sie ist wichtig, damit Kinder Buchstaben/Laute in der Mehrheitssprache und in ihren Herkunfts- bzw. Erstsprachen bewusst wahrnehmen und aussprechen können. Sie fördert aufmerksames Zuhören und das Nachdenken und Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen.

Diese Übung unterstützt allgemein ...

- die Wahrnehmung von und den offenen Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Gruppe.
- den differenzierten Umgang mit einem Lerngegenstand.
- die Wertschätzung der Kenntnisse und Vorerfahrungen aller Kinder.
- die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachreflexion sowie des Selbstbewusstseins der Kinder.

Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden durch diese Aktivität gefördert?

Nach dieser Aktivität sind die Kinder bereit und/oder in der Lage, ...

- Sprachproduktionen in verschiedenen Sprachen aufmerksam zuzuhören.
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Lauten wahrzunehmen.
- Korrespondenzen zwischen dem Schrift- und dem Lautbild herzustellen.
- unbekannte Wörter wiederzugeben.
- die sprachliche Vielfalt als Potenzial für das eigene Lernen zu erfahren.

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

ca. 20 Minuten pro Buchstabe

Welches Material benötige ich für diese Aktivität?

- A3-Plakate
- Zettel/Karten zum Beschriften in verschiedenen Farben
- Stifte
- Bilder
- Bildkarten
- Zeitungen und Zeitschriften (in verschiedenen Sprachen)

Wie führe ich die Aktivität durch?

Vor der Durchführung der Aktivität legt der Pädagoge/die Pädagogin mithilfe der Checkliste (Material im Anhang) Lernziele für die Lerngruppe fest.

Der Pädagoge/die Pädagogin bereitet ein Plakat mit einem ausgewählten Buchstaben (Groß- und Kleinschreibung) vor. Für jede in der Gruppe vertretene Sprache werden Karten in einer anderen Farbe angefertigt.



Der Pädagoge/die Pädagogin gibt einen Buchstaben mündlich (je nach Lernsituation auch schriftlich) vor und die Kinder sammeln mündlich Wörter, die ihnen zu diesem Buchstaben auf Deutsch einfallen. Für Deutsch wird eine bestimmte Farbe (z. B. Gelb) festgelegt. Der Pädagoge/die Pädagogin schreibt die genannten Wörter auf gelbe Karten und befestigt diese an der Tafel.

Im zweiten Schritt werden Wörter aus den Herkunfts- bzw. Erstsprachen der Kinder sowie aus anderen den Kindern bekannten Sprachen gesammelt. Die Kinder erklären sich gegenseitig die Bedeutung der unbekannteren Wörter. Die Wörter werden in der Gruppe nachgesprochen. Der Pädagoge/die Pädagogin schreibt die Wörter in den anderen Sprachen (in lateinischer Schrift, so gut er/sie kann, auch fehlerhaft) auf Karten in unterschiedlichen Farben. Er/sie schreibt auch die deutschen Entsprechungen auf gelbe Zettel.

Im dritten Schritt kann ein Plakat zu dem Buchstaben angefertigt werden, entweder durch den Pädagogen/die Pädagogin oder, je nach Alter bzw. Fähigkeiten, mit den Kindern.

In diesem Fall zieht der Pädagoge/die Pädagogin die Karten von der Tafel ab und verteilt sie in der Gruppe. Jedes Kind schreibt wiederum ein Wort auf eine gelbe Karte ab. Kinder, die Wörter in anderen Sprachen genannt haben, erhalten zwei Karten zum Abschreiben: das Wort und seine deutsche Entsprechung. (Falls die Anzahl der Kinder die Anzahl der gesammelten Wörter übersteigt, können mehrere Kinder dasselbe Wort abschreiben.) Dabei kann eine Differenzierung zwischen einfacheren und schwierigeren Wörtern (z. B. gut/Gespenst) je nach erwarteter Leistung vorgenommen werden. Abschließend werden die von den Kindern beschrifteten Zettel auf dem Plakat angebracht.

Die von dem Pädagogen/der Pädagogin beschrifteten Karten in anderen Sprachen (sowie die Übersetzungen) werden den jeweiligen Kindern mit nach Hause gegeben, um von Familienangehörigen so geschrieben zu werden, wie es in der Sprache üblich ist.

Die so entstandenen Karten werden in der Gruppe kurz verglichen und ebenfalls angebracht.

Die Plakate können an den Wänden hängen bleiben und zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. zum Schreiben erster Verse) wiederverwendet werden.

Alternativ wird zur Vorbereitung der Aktivität eine Bildersammlung (z. B. Werbeprospekte) an mehrsprachige Eltern verteilt, mit der Bitte um eine Auswahl von Gegenständen, die mit dem vorgegebenen Buchstaben/Anlaut beginnen. Die Eltern werden gebeten, diese Wörter mit lateinischen Buchstaben aufzuschreiben. Die Bilder und Beschriftungen werden während der Aktivität durch die Kinder präsentiert.

Quellen

- Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV. Verfügbar unter <http://carap.ecml.at/> (18.07.2016).
- Candelier, M. (2009). „L'éveil aux langues“ – ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In: Wiater, W. & Videsott, G. (Hrsg.). *Migration und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Peter Lang. S. 93-114.
- REPA – Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. *Kompetenzen und Ressourcen*. Graz: EFSZ. (Die deutsche Fassung wird Anfang 2017 nur elektronisch⁹ erscheinen ; die Deskriptoren sind bereits verfügbar unter <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx> [18.07.2016].)

⁹ SensiCandelier, M., Grima, C., Castellotti, A., de Pietro, V., Lörcincz, J.-F., Meißner, I., Noguero, F.-J., Schröder-Sura, A., & Molinié, M. (2017). *REPA – Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen*. Aktualisierte und überarbeitete Fassung. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. bilität im Sinne von „ein Gefühl für etwas haben“.



- Eberle, T. et al. (2014). Differenzierung 2.0. In: Eisenmann, M. & Grimm, Th. (Hrsg.). *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1-36.
- Gomolla, M. (2013). Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen. In: Budde, J. (Hrsg.). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 53-80.
- Haß, F. (2010). Differenzierung. In: Surkamp, C. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler. S. 35-37.
- Hoffmann, S. (2010). Heterogenität und Differenzierung. In: Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S. 160-164.
- Schader, B. (2012). Erst-Klassiges: Sprachenvielfalt bei der Buchstabeneinführung. In: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag. S. 139-140.
- Institut für den Situationsansatz (ISTA). Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Verfügbar unter http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html [16.7.2016].



4

Literacy – Einstieg in die Lese-, Erzähl- und Schriftkultur

Augensprung- und Blickspannerweiterungsübungen

Claudia Pinkl (Pädagogin, Trainerin & Humanenergetikerin)

Handlungszusammenhang: Warum ist die folgende Aktivität wichtig?

Der Leseprozess ist ein komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme. Der Ablauf findet auf verschiedenen Ebenen statt.

Auf der Wortebene steht auf der einen Seite die Buchstaben- und Worterkennung, auf der anderen Seite bedarf es der Erfassung der Wortbedeutung. Auf der Satzebene braucht es die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen den Wortfolgen. Um auf der Textebene Sätze zu satzübergreifenden Bedeutungseinheiten zu integrieren und die Bedeutung des Aufbaues einer Struktur im gesamten Text zu verstehen, erfordert es innerhalb der drei Ebenen eines besonderen Zusammenspiels. Kommt es in einer dieser zuvor genannten Ebenen zu Defiziten, so können die Prozesse nur teilweise kompensiert, jedoch nicht „repariert“ werden. Deshalb sind funktionierende Worterkennungsprozesse und ein funktionstüchtiger Arbeitsgedächtnisprozess von unerlässlicher Wichtigkeit.

Anders gesagt bedeutet dies:

Probleme im Leseverständnis, bei der Sinnerfassung, im Lesetempo, bei der Leseflüssigkeit, des sinngestalteten Vorlesens und des Ratelesens sind die Schlüsselstellungen im gesamten Leselernprozess. Diesen Problembereichen kann durch eine gezielte Frühförderung entgegengewirkt werden.

Aus der basalen Lesekompetenz werden die beiden Bereiche „phonologische Bewusstheit“ und „direkte Worterkennung“ mittels der angeführten Aktivitätenreihe „Augensprünge und Blickspannerweiterung“ zielgerecht trainiert.

„Phonologische Bewusstheit“ bezeichnet die Fähigkeit, vom Sprechen zum Lesen zu gelangen. Je früher ein Kind die Fähigkeit erwirbt, die Struktur der Lautsprache zu erkennen und mit Sprachelementen zu operieren, desto besser. In den angegebenen Übungen können viele dieser Elemente spielerisch eingebaut werden (Reime finden, Tiernamen in Silben sprechen, Fachwortschatz in der Robotersprache wiederholen u.v.m.).

Die zuvor genannten Schlüsselstellungen im gesamten Leselernprozess werden von Beginn an minimiert, bedient sich der Pädagoge/die Pädagogin unter anderem der Aktivitäten zur „direkten Worterkennung“. Das Kind lernt beispielsweise mithilfe der Augensprung- und Blickspannerweiterungsübungen, schwierige Worte rasch zu erkennen, vermeidet dadurch „Lesepausen“, spricht laut und deutlich und liest fließend. Im Kindergarten bietet man den jungen Lernenden anstelle von Wörtern Bilder, Symbole, Piktogramme und einzelne Buchstaben aus dem Erfahrungsbereich ihres Lebens an.

Für die Entnahme, die Zuordnung und spätere Wiedergabe der Bedeutung von Bildern und Buchstaben braucht das Kind einen entsprechenden Wortspeicher. Dieser lässt sich vor allem bei kleinen Kindern wunderbar aus ihrem Erfahrungsschatz, ihrer unmittelbaren Umwelt und ihrem Erlebten ableiten und festigen. Der Miteinbezug von gefühlten Emotionen ist der Bonuspädagoge/die Bonuspädagogin schlecht-

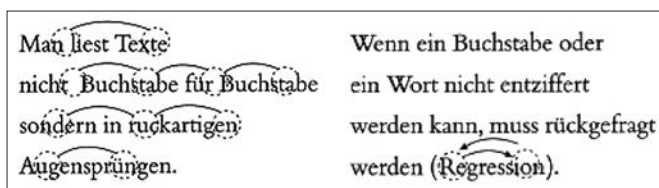
hin. Nutzen Sie diesen imaginären Kollegen/diese imaginäre Kollegin!

Augensprünge und Blickspanne

Vom geübten Leser/von der geübten Leserin werden ganze Wörter oder Wortgruppen erfasst. Dabei nimmt er/sie Wortbilder wahr, die mit den Wortbildern in seinem/ihrem Gedächtnis verglichen werden.

Bekannte Wörter und Wortbilder werden schneller gelesen als unbekannte. Aufgrund dieser Bedingungen müssen die Augen zur Texterfassung dem Zeilenverlauf folgen. Dabei tasten die Augen die Zeilen in Sprüngen (Sakkaden) ab, die in etwa dem Blickumfang, das sind ca. fünf bis zehn Buchstaben, also ein bis zwei Wörter, entsprechen. Während der Bewegung sieht man nichts, erst beim Stillstand (Fixation) sieht man etwas.

Die visuellen Informationen werden nur während der Sprungpausen aufgenommen. Die Fixationen liegen beim Lesen häufig zwischen den Wörtern.



Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg, verfügbar unter <https://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/gestaltung/typografie/schrlesb/lesevorg/> [15.11.2016].

Je nachdem wie oft ein Leser/eine Leserin eine Fixation setzt, desto schneller oder gegebenenfalls langsamer liest er/sie. Da Menschen beim Lesen in den Zeilen vor und zurückspringen, beginnen sie – wird der Inhalt oder das Wort nicht verstanden – wieder beim Anfang. Diese Sprungbewegungen des Auges lassen sich durch gezielte Übungen bereits im Kindergartenalter reduzieren.

Das Üben der Blicksprünge in ungewohnten Bahnen erfolgt im Lesetraining – von oben nach unten, von links nach rechts, diagonal, im Kreis u.v.m.

Unter der Blickspanne ist die Breite des scharfen Sehfeldes bei einer Fixation zu verstehen. Je enger die Blickspanne ist, desto häufiger muss fixiert werden. Dies bedeutet wiederum eine Verlangsamung der Lesegeschwindigkeit.

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Augensprung- und Blickspannerweiterungsübungen sind ein wesentlicher Teil der basalen Leseförderung, die bereits im Kindergarten ihre Wichtigkeit und Bedeutung hat. Hier können spielend die Grundlagen für die direkte Worterkennung und die Lesegeschwindigkeit gelegt werden.

In dieser Aktivitätenserie werden verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung im Kindergarten bzw. in der Vor- und Grundschule aufgezeigt, für die jedoch die Beherrschung des Lesens von Silben oder Wörtern nicht als Grundlage zu sehen ist.

Deshalb wurden die Aktivitäten mit Symbolen, Bildern, Piktogrammen, Farben und Buchstaben erstellt.

Somit dient die Aktivität einerseits der basalen Leseförderung, andererseits der Wortschatzerweiterung und dem Wortspeichertraining.



Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden durch diese Aktivität gefördert?

- Förderung und Training der basalen Lesekompetenz
- Aufbau eines entsprechenden (Fach-)Wortschatzes
- Sicherung desselben (Fach-)Wortspeichers
- Zuordnung von Geräuschen, Gesten, Emotionen und Handlungen zu entsprechenden Bildern
- Korrekte Benennung von Symbolen, Bildern, Piktogrammen, Emotionen, Farben und mathematischen Formen
- Benennung von Synonymen und Antonymen
- Formulierung ganzer Sätze
- Berücksichtigung der Bereiche „Hören“, „Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Geometrie“

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

ca. 5 bis 10 Minuten – je nach Umsetzung

Welches Material benötige ich für diese Aktivität?

Hier gibt es mehrere Möglichkeiten:

- Unterlagen ausdrucken und vor das Kind legen bzw. an die Wand in Augenhöhe des Kindes heften
- Kamishibai Erzähltheater, wenn die Unterlagen auf A3 vergrößert werden (Abbildung eines Erzähltheaters verfügbar unter

Wie führe ich die Aktivität durch?

Wortschatzerweiterung / Wortspeichertraining

- a) Die einzelnen Bilder werden gemeinsam mit dem Pädagogen/der Pädagogin benannt.
- b) Die Kinder versuchen, das Bild in eigenen Worten zu erklären (z. B. rotes Sechseck: „Die Figur hat sechs Ecken.“).
- c) Der Pädagoge/die Pädagogin lenkt das Entdecken und Erklären der Begrifflichkeiten mit entsprechenden Fragen.
 - Wo hast du dieses Symbol schon einmal in deiner Umgebung gesehen?
 - Zeige an dir dieses Gewandstück!
 - Welches Geräusch gibt dieses Tier von sich? Kannst du das nachahmen?
 - Was machst du, wenn du traurig bist?
 - usw.
- d) Das Augensprungtraining wird mit den Kindern durchgeführt.

Augensprungübungen und Blickspannerweiterung

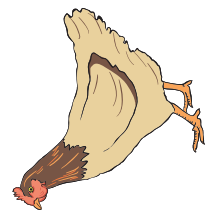
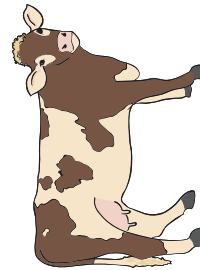
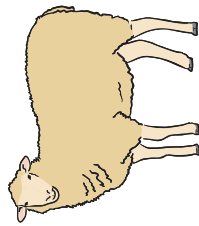
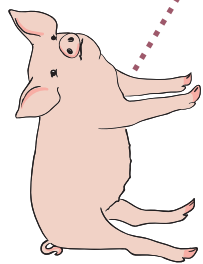
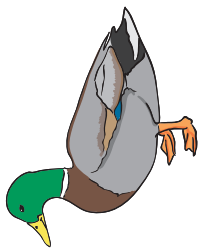
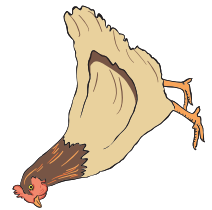
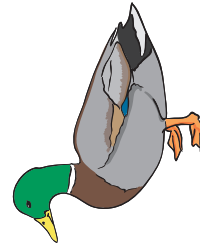
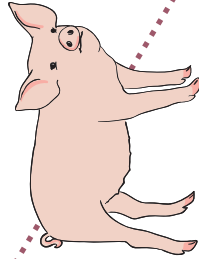
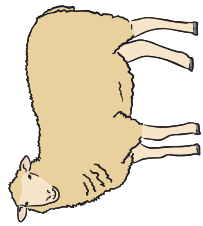
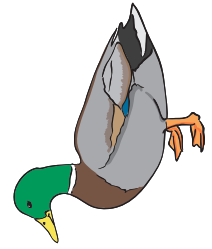
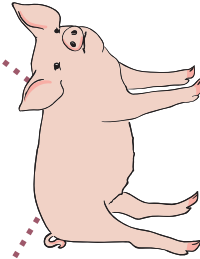
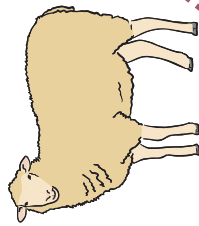
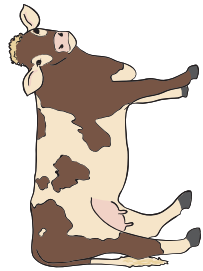
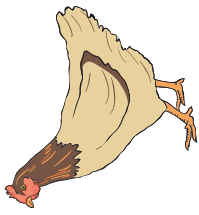
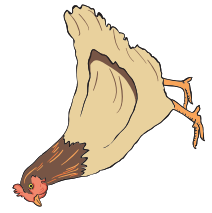
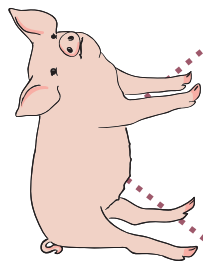
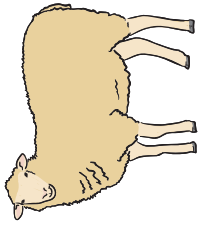
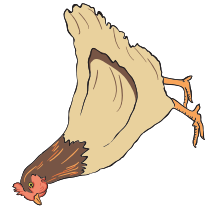
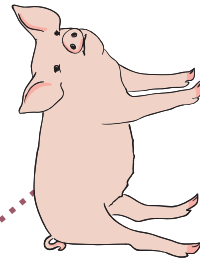
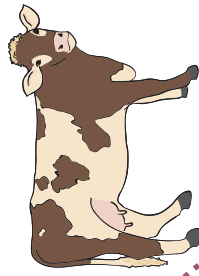
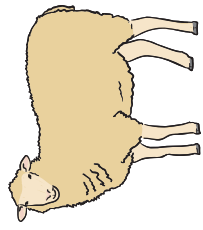
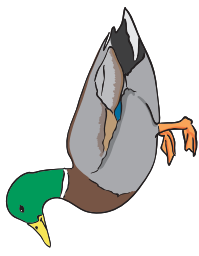
- a) Das Arbeitsblatt wird in Augenhöhe vor dem Kind bzw. auf dem Tisch vor dem Kind platziert (Arbeitsblatt, Beamer, Kamishibai).
- b) Das Kind hält seinen Kopf gerade. Dieser bleibt starr und unbeweglich.
- c) Das Kind bewegt seine Augen ...
 - immer von links außen (tlw. in Aktivitäten grün markiert).
 - entsprechend der vorgegebenen rot strichlierten Linie.
 - entsprechend der mündlichen Angabe des Pädagogen/der Pädagogin. („Folge mit deinen Augen dem gelben Kreis. Deinen Kopf hältst du still. Du springst nur mit deinen Augen weiter.“)
 - entsprechend des Fingerzeigs des Pädagogen/der Pädagogin.
 - entsprechend der zuvor verwendeten Erklärung. („Suche die Figur, die sechs Ecken hat und rot ist. Folge nun mit deinen Augen den gleichen roten Sechsecken von links nach rechts.“)
 - entsprechend der passenden Geräusche. („Wau-wau.“)

Wenn der Pädagoge/die Pädagogin erkennt, dass das Kind nicht links mit dem Schauen/Lesen beginnt, dann sollte die Aufforderung erfolgen: „Zeig mir, wie du geschaut/gelesen hast!“ – Das Kind zeigt hierauf ausnahmsweise MIT dem Finger den Blickweg. Ggf. interveniert der Pädagoge/die Pädagogin: „Gut gemacht. Beginne ab jetzt immer links außen in der ersten Spalte.“

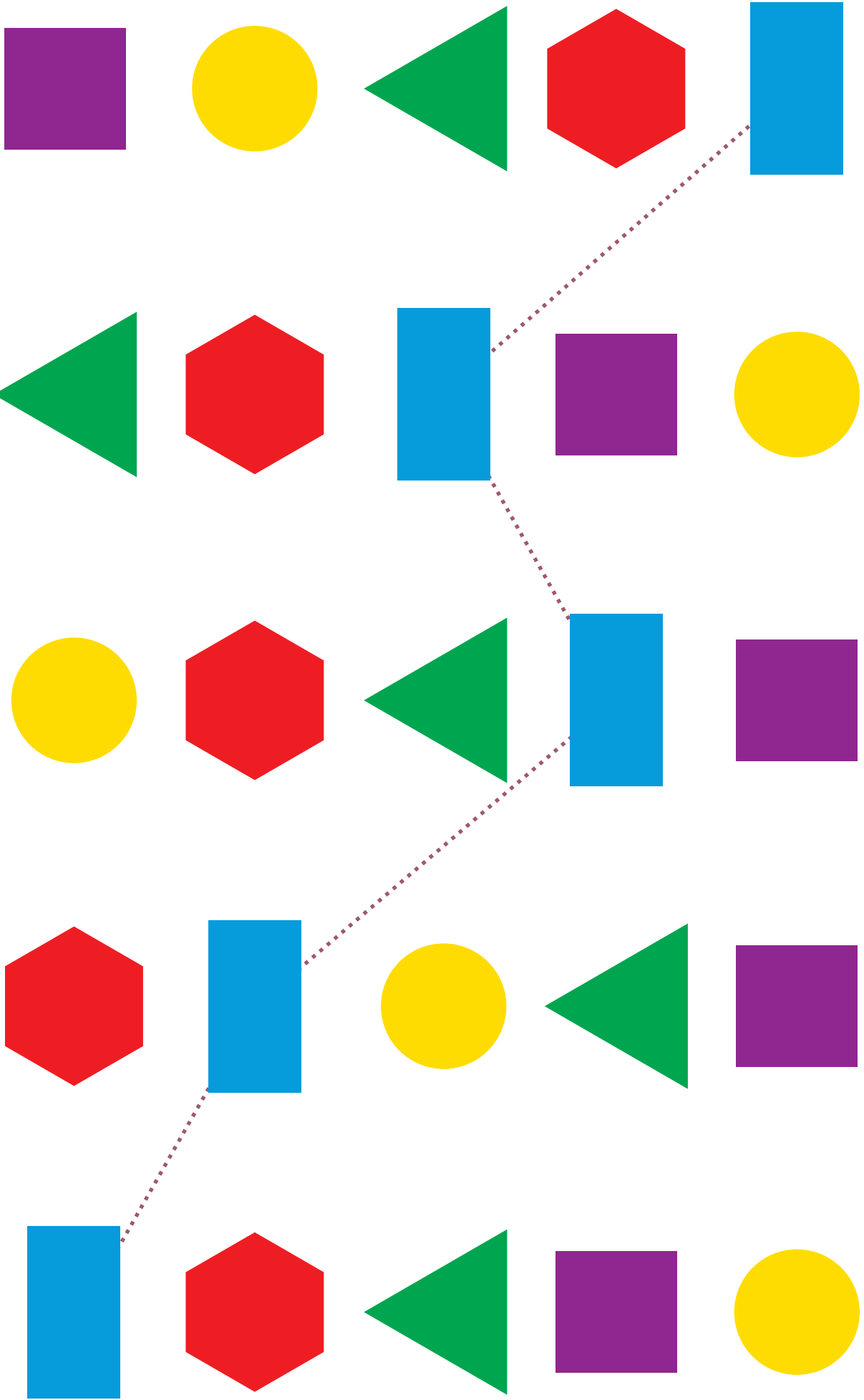
Quellen

- <https://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/gestaltung/typografie/schrlesb/lesevorg>
- https://www.career-service.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000014/Materialien/lesetraining_ws08.pdf
- https://www.google.at/search?q=kamishibai+erz%C3%A4hltheater&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhzO7OucvNAhXM2xoKHYNRAjEQ_AUICCGB&biw=1366&bih=659#imgrc=psn6KpYhDxjE2M%3A
- Illustrationen von Stephanie Obermayer





M A S S E S
E M M A A M
S I A E I
I S E I
A E I A



5

Sprachsensible Gestaltung des Kindergartenalltags und des Unterrichts

Seifenblasenversuch

Claudia Pinkl (Pädagogin, Trainerin & Humanenergetikerin)

Handlungszusammenhang: Warum ist die folgende Aktivität wichtig?

„Sprachsensibler Unterricht ist der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen.“
(Josef Leisen, 2010)¹⁰

Geht man auf die Suche nach Synonymen für das Verb „versuchen“, so stößt man auf Ausdrücke wie „probieren“, „erproben“, „proben“, „umhertasten“, „experimentieren“, „erweisen“, „prüfen“, „forschen“, „erforschen“, „testen“, „sein Möglichstes tun“, „streben“, „danach trachten“, „sich befließen“, „sich bemühen“, „umgarnen“, „verleiten“, „verlocken“, „anstiften“, „belegen“, „analysieren“, „zergliedern“ usw.

All diese Wörter haben nicht nur viel mit naturwissenschaftlichen Versuchen und Experimenten zu tun, sondern sind auch Basis für den fachsprachlichen Kompetenzerwerb. Es ist unser Auftrag als Pädagog/innen, die Kinder in ihrer Entwicklung zu wissbegierigen, mündigen Menschen zu begleiten.

Mit der Methode des gelenkten Entdeckens sollen die Kinder möglichst selbstständig Erkenntnisse über Sprache und die Leistung bzw. Funktion des grammatischen Sachverhaltes gewinnen. Das heißt, der Pädagoge/die Pädagogin bereitet die Lernumgebung und das ausgewählte Material vor, lenkt das Entdecken und begleitet das Kind zur Lösung. Der Fokus liegt auf dem Entdecken von subjektiv Neuem. Hierbei helfen Bild- und später Wortkarten, Dinge aus dem kindlichen Alltag, sprachliche Hinweise und Gedankenanstöße. Das „gesuchte“ Wort wird nicht genannt, sondern umschrieben und in einer anderen Form vermittelt. Damit die Gedanken Ausdruck finden können, benutzt das Kind Bilder und Zeichnungen, setzt Handlungen, stellt eine Szene pantomimisch nach und verwendet bestenfalls Sprache.

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Diese Aktivität dient zur Förderung des Wortspeichers im Bereich der Naturwissenschaft, in engem Zusammenhang mit Seifenblasen.

Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden durch diese Aktivität gefördert?

- Aufbau eines entsprechenden Wortschatzes
- Sicherung des angelegten Wortspeichers

¹⁰ Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.



- Korrekte Anwendung naturwissenschaftlicher Begriffe
- Vernetzung des auditiven Inputs mit der visuellen Darstellung
- Verbalisierung des visuellen Inputs
- Erfassung und Benennung der Materialien / Eigenschaften
- Umlegung des visuellen Inputs in eine pantomimische / motorische / auditive Darstellung
- Formulierung ganzer Sätze
- Kommunizieren im naturwissenschaftlichen Wortspeicher

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

- 10 bis 15 Minuten für Erklärung der Materialien, entsprechender Bilder, Wiederholen der Wörter/ der Wortgruppen und des Versuchsvorgangs
- 10 Minuten für das Spiel mit der Lernwegkarte

Welches Material benötige ich für diese Aktivität?

- Lernwegkarte (Kopiervorlage auf Seite 46)
- Seifenblasenbilder
- Würfel
- Sprechsteine (Murmeln, Knöpfe etc.)
- 1 Schneebecken, 1 Schüssel, 1 Teelöffel, 1 Tasse, destilliertes Wasser, Glycerin, Spülmittel, Puderzucker

Wie führe ich die Aktivität durch?

Die Anleitung auf der Lernwegkarte „Seifenblasenversuch“ (siehe Kopiervorlage, Seite 46) wird mit den Kindern besprochen. Jedem Bild werden auch die realen Utensilien, die auf einem Tisch stehen, zugewiesen. Diese werden dann immer wieder im Kontext berührt. Dabei erfolgt die klare, deutliche, langsame und vor allem immer wieder wiederholende Erklärung durch den Pädagogen/die Pädagogin.

Exemplarische Arbeitsanweisung zur Durchführung des Seifenblasenversuchs:



Hier liegen alle Materialien, die wir für unseren Seifenblasenversuch brauchen.



Das ist ein Draht. Dieser Draht lässt sich gut biegen.



Wir biegen den Draht, damit wir später Seifenblasen machen können. Dafür biegen wir den Draht zu einer Schlaufe. Jetzt haben wir den Draht zu einer Schlaufe gebogen. Nun drehen wir die Enden zu einem Griff.



Die Schlaufe umwickeln wir nun mit Wolle. Wenn wir die Schlaufe mit Wolle umwickeln, dann haftet die Seifenlauge besser. Aus der Seifenlauge entstehen später die Seifenblasen. Darum nennen wir diesen umwickelten Ring nun Seifenblasenring.



Diese Materialien habe ich gebraucht, um für heute eine Lauge für Seifenblasen herzustellen.





Dabei habe ich die Materialien miteinander vermengt. Da gab es eine genaue Anleitung dazu.



Das ist die fertige Lauge für unseren Versuch. Aus dieser Lauge versuchen wir, Seifenblasen zu machen. Tauche den Seifenblasenring in die Lauge ein. Lass die Lauge kurz abtropfen.



Dann blase durch den Seifenblasenring hindurch. Versuche es!

ZIEL Schau, es entstehen Seifenblasen. Die Seifenblasen schweben. Das passiert, weil die Luft im Inneren der Seifenblase wärmer ist als die Luft draußen. Du hast die warme Luft in die Seifenblase geblasen. Mit deinem warmen Atmen.

Manche Seifenblasen zerplatzen. Weißt du noch, woraus Seifenblasen bestehen? Die Seifenblase besteht aus Spülmittel und Wasser. Sie ist von einer dünnen Seifenhaut umgeben. Das Seifenwasser fließt in der Blase nach unten (grüne Pfeile).

Foto: asafeliason (fotolia.com)



Dadurch wird die Seifenhaut oben ganz dünn. Der Luftdruck in der Blase ist nun zu groß für die dünne Haut und sie zerplatzt oben (rote Pfeile).

Lernweg-Spiel:

Die Lernwegkarte „Seifenblasenversuch“ liegt gut sichtbar für die vier bis sechs teilnehmenden Spieler/innen auf einem Tisch. In einem Behältnis liegen sogenannte „Sprechsteine“ (z. B. Murmel, Knöpfe etc.).

Ablauf:

1. Das erste Kind würfelt.
2. Auf der Lernwegkarte wird von allen Kindern das entsprechende Würfelsymbol gesucht.
3. Zuerst überlegt jedes Kind, was es auf dem Bild sieht.
4. Anschließend erzählt jedes Kind in eigenen Worten, was es darüber weiß.
Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie Kinder ihr Wissen ausdrücken können:
 - a. In einzelnen Wörtern/Wortgruppen.
 - b. In ganzen Sätzen.
 - c. Das Kind stellt das Bild pantomimisch nach und wiederholt den angebotenen Satz des Pädagogen/der Pädagogin.

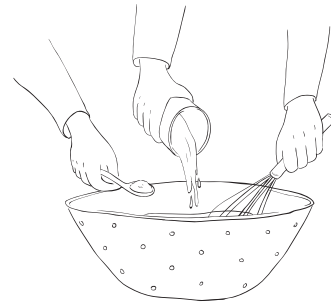
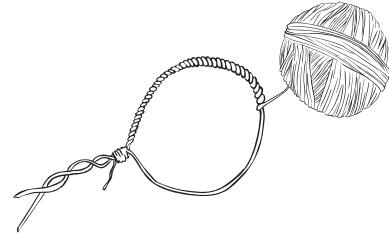
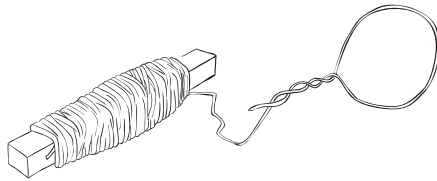
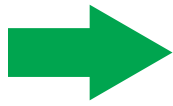
5. Die Antworten des Kindes werden mit einer unterschiedlichen Anzahl an Sprechsteinen „belohnt“:
 - Stellt das Kind das Bild auf der Lernwegkarte pantomimisch dar, erhält es einen Sprechstein.
 - Antwortet das Kind mit einzelnen Wörtern/Wortgruppen, bekommt es zwei Sprechsteine.
 - Antwortet es mit einem grammatikalisch korrekten Satz, bekommt es drei Sprechsteine.
 - Für eine wissenschaftliche Erklärung gibt es vier Sprechsteine.
 - Wird dem Kind, das an der Reihe ist, von einem anderen Kind mit einem Wort oder einem Satz geholfen, so bekommt der Helfer/die Helferin einen Bonus-Stein.
6. Dann wird wieder gewürfelt und der Spielvorgang beginnt von vorne.
7. Wurden alle Bereiche von den Kindern erklärt, ist das Spiel zu Ende.
8. Am Ende werden die Sprechsteine von allen Kindern zusammengezählt: Je mehr Steine die Kinder gemeinsam erarbeitet haben, desto größer ist die (fach-)sprachliche Kompetenz der Gruppe, d. h. die Gruppe gewinnt gemeinsam.

Tipp: Spielen Sie das Spiel nach einer gewissen Zeit mit derselben Gruppe wieder. Anhand der erspielten Steine können Sie den sprachlichen Kompetenzfortschritt der Kinder beobachten.

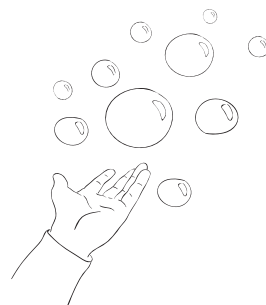
Quellen

Viele weitere Aufgabenbeispiele zum sprachsensiblen Unterricht in der Grundschule finden Sie auf www.sprachsensiblerunterricht.at.





ZIEL



6

Frühes Fremdsprachenlernen

Noah's Ark

Maria Felberbauer (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems)

Handlungszusammenhang: Warum ist die folgende Aktivität wichtig?

Der im Auftrag des Europarates erarbeitete *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) stellt beim Erlernen einer Fremdsprache die Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt. Dies bedeutet, dass darauf geachtet wird, dass Lerner/innen in den fünf Fertigkeiten „Hören/Verstehen“, „Zusammenhängend sprechen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Lesen/Verstehen“ und „Schreiben“ die Fähigkeit und das Können erwerben, die Fremdsprache situationsgemäß und handlungsorientiert zu verwenden. Um diese sprachdidaktische Neuorientierung zu einem kommunikativ-ergebnisorientierten Unterricht bereits im Frühstadium greifbar zu machen, wurden im Auftrag des Bildungsministeriums am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) Grundkompetenzkataloge für die Grundstufen 1 und 2 entwickelt. Diese Aufstellungen geben in Form von „Kann-Beschreibungen“ an, welche Ziele am Ende des zweiten (GK2) und vierten (GK4) Schuljahres erreicht werden sollen. Die Information dient als Hilfe für den Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe 1 und soll diese sogenannte Nahtstelle entschärfen.

Vielfach findet der Erstkontakt mit der Fremdsprache bereits im Kindergarten statt. Damit tut sich in der Schuleingangsphase eine neue Nahtstelle auf, die es zu bearbeiten gilt. Da ein Bruch vermieden werden soll, empfiehlt es sich, Materialien zu entwickeln, die kontinuierlich vom Kindergarten bzw. von der Vorschule bis in die Grundstufe 1 der Volksschule eingesetzt werden können. Das folgende Praxisbeispiel ist daher so konzipiert, dass es flexibel in der gesamten Schuleingangsphase angeboten werden kann. Gemäß den im Grundkompetenzenkatalog (GK2) angeführten Zielen liegt der Schwerpunkt auf den Fertigkeiten „Hören/Verstehen“ und „Sprechen“. Durch Rhythmus und Reim prägen sich alle Kinder den Regenchant gut ein. Sie sprechen ihn gemeinsam im Chor. Die Strophen der Geschichte, die zunächst vom narrator (Kindergartenpädagog/-pädagogin oder Lehrer/Lehrerin) vorgetragen werden, sollen allmählich von den Kindern mitgesprochen und letztendlich von einzelnen Sprecher/innen übernommen werden. Die Bitte, auf die Arche mitgenommen zu werden, richten die Kinder einzeln an Noah. Der Minidialog mit Noah wird mit der Zeit leistungskonform von einzelnen Kindern individuell ausgebaut und verlängert. Das Praxisbeispiel begleitet die Kinder vom frühesten Stadium des Fremdsprachenlernens bis in die Volksschule.

In „*Noah's Ark*“ werden laut GK2-Katalog folgenden Teilkompetenzen aufgebaut:

Hören/Verstehen

- 1c: Kann sehr einfache Fragen, Gespräche und Aussagen zur unmittelbaren Lebenswelt verstehen.
- 2a: Kann sehr einfache Reime, rhythmische Sprüche (Chants) und Liedtexte verstehen.
- 2b: Kann altersgerechte, sehr vereinfachte, kurze Geschichten oder Märchen inhaltlich erfassen.

Zusammenhängend sprechen

- 2a: Kann sehr einfache Reime, rhythmische Sprüche (Chants) und Liedtexte wiedergeben.
- 2b: Kann sehr einfache Textelemente (z. B. aus Geschichten) in der Gruppe bzw. alleine nachsprechen.

An Gesprächen teilnehmen

- 2a: Kann sich an sehr einfachen Gesprächssituationen über die unmittelbare Lebenswelt beteiligen, z. B. in Rollenspielen etwas einkaufen, sich erkundigen, einen Wunsch äußern.

Die Erzählung „Noah’s Ark“ hat auch positive Auswirkungen auf den Erwerb interkultureller und sozialer Grundkompetenzen: Die Notlage durch die große Flut, von der alle gleichermaßen betroffen sind, verbindet. Das gemeinsame Errichten der „Arche“ fördert die Kooperation in der Gruppe. Am Ende freuen sich alle gemeinsam an der Sonne und am wunderschönen Regenbogen, den sie gestalten.

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Die Erzählung von der großen Flut und der Errettung der guten Menschen und der Tiere findet sich in den drei großen Buchreligionen Judentum, Christentum und Islam und entspricht daher einer gemeinsamen Ethik.

In den ersten Phasen des frühen Fremdsprachenlernens empfiehlt es sich, die Kinder gemeinsam in einer Gruppe sprechen zu lassen. Der Kehrreim (Regenchant) ermöglicht dies. Sein Wortschatz ist einfach und lautschulend und gibt durch die oftmalige Wiederholung Gelegenheit, ihn sich gut einzuprägen.

Sprachhandeln und Dramatisierung erhöhen die Motivation zum Mitmachen.

Die im Anfangsunterricht beliebten Wortschatzbereiche „Wetter“ und „Tiere“ werden vertieft.

Das Rollenspiel am Ende gibt Gelegenheit zur Differenzierung und Erweiterung der kommunikativen Kompetenz, was besonders im Volksschulbereich genützt werden kann.

Die bildnerische Gestaltung des Regenbogens entspricht dem handlungsorientierten Fremdsprachenlernen und dem integrativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts auf der Grundstufe 1 der Volksschule.

Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden gefördert?

- Hören/Verstehen
- Zusammenhängend sprechen
- An Gesprächen teilnehmen

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

- 10 Minuten für die Einführung und das Erlernen des Regenchants
- 20 Minuten zum Anhören des Textes und Mitsprechen des Refrains
- 30 Minuten für das Rollenspiel



Welches Material benötige ich?

- Text und Bildmaterial der Arche Noah
- Tierbilder und/oder Stofftiere
- Einrichtungsgegenstände, mit denen man eine Arche bauen kann
- Zeichenblätter und Farben (z.B. Fingerfarben, Wachskreiden, Malfarben, Buntstifte) für das Gestalten des Regenbogens
- Eine Kopiervorlage finden Sie auf Seite 51.

Wie führe ich die Aktivität durch?

Es empfiehlt sich, an einem Regentag die Kinder aufzufordern, das Plätschern des Regens zu beobachten und zu belauschen. Sie lernen zunächst den Regenchant – „*Down comes the rain. Splish, splash.*“ – und imitieren das Aufplatschen der Regentropfen, indem sie mit den Händen auf den Boden klatschen. Der Kindergartenpädagoge/die -pädagogin oder der Lehrer/die Lehrerin trägt die Geschichte auf Englisch mit Unterstützung durch Bildmaterial vor. Er/sie übernimmt zunächst die Rolle des *narrators*. Die Kinder sprechen den Kehrreim (Regenchant) gemeinsam und imitieren das Aufklatschen der Regentropfen mit den Händen. Sie begleiten später die Teile, die der *narrator* vorträgt, mit entsprechender Mimik und Gestik. Allmählich sprechen sie den Text des *narrators* mit. Anschließend wird aus Einrichtungsgegenständen eine Arche gebaut. Ein Kind übernimmt die Rolle des Noah und andere wählen ein Tierbild oder ein Stofftier, halten es hoch und ersuchen Noah, die Arche besteigen zu dürfen: „Please, let me come in.“ Noah antwortet: „Yes, come in, please.“ Die übrigen Kinder sprechen im Hintergrund den Regenchant. Die Bitte an Noah zur Aufnahme in die Arche gibt Gelegenheit für individuelle sprachliche Gestaltung, denn die Dialoge können beliebig erweitert werden. Zum Abschluss malen oder zeichnen die Kinder einen großen Regenbogen.



Quellen

- Deutsche Koran Übersetzung. Verfügbar unter <http://www.noblequran.net/de-DE/al-surah/hud/37/quran-translation-of-f-bubenheim-und-dr-nadeem-elyas.aspx> [3.7.2016].
- ÖSZ (Hrsg.). (2013). *Die Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache, 4. Schulstufe. Mit exemplarischen Englisch-Aufgabenbeispielen.* (ÖSZ Praxisreihe, Heft 20). Graz: ÖSZ. www.oesz.at/gk4
- Doyé, P. (2005). *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.* Braunschweig: Westermann.
- Egger, G. & Lechner, C. (Hrsg.). (2012). *Primary CLIL Around Europe.* Marburg: Tectum Verlag.
- Felberbauer, M., Grabner, S., Gritsch, A., Kolroser, C. & Pelzmann, D. (2010). *Das Europäische Sprachenportfolio. Grundschule (6-10 Jahre).* Graz: ÖSZ. (www.sprachenportfolio.at)
- Haß, F. & Kieweg, W. (2012). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten.* Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Materialien zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit und Förderung der interkulturellen und sozialen Kompetenzen: die KIESEL-Materialien des ÖSZ. Verfügbar unter www.oesz.at/publikationenshop [16.7.2016].
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt. Verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [04.12.2015].
- Unterrichtsmaterialien für Englisch nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule Grundstufe 2. Verfügbar unter <http://www.cisonline.at/unterrichtsmaterialien/englisch/englisch-gs-2/> [16.7.2016].

Empfohlenes Bildmaterial:

- French, V. & Chapman, J. (2000). *Noah's Ark And Other Bible Stories*. London: Walker Books Ltd.
- Hartman, B. (2000). *Old Testament Tales*. Oxford: Lion Publishing plc.
- Ray, J. (2005). *Noah's Ark*. London: Orchard Books.

Text: Noah's Ark

Die Kinder sitzen im Kreis. Der Text wird mithilfe von Bildmaterial Strophe für Strophe erarbeitet und mit entsprechenden Bewegungen begleitet.

Teacher (narrator):

*Noah is a man
A very old man.
He looks at the sky.
He looks at the rain.*

Chorus:

*Down comes the rain.
Splish, splash.*
(Die Kinder schlagen mit den Händen auf den Boden.)

Teacher (narrator):

*Noah is good
Very, very good,
But many are bad
Very, very bad.*

Chorus:

*Down comes the rain.
Splish, splash.*
(Die Kinder schlagen mit den Händen auf den Boden.)

Teacher (narrator):

*God says to Noah.
Go and build an ark.
Go and bring your family
And all the animals.*

Chorus:

*Down comes the rain.
Splish, splash.*
(Die Kinder schlagen mit den Händen auf den Boden.)

Teacher (narrator):

*Lions and bears,
They all come in pairs.
Animals that fly,
That run and spring,
Animals that creep,
That crawl and swing.*
(Die Kinder machen die entsprechenden Bewegungen.)

Chorus:

*Down comes the rain.
Splish, splash.*
(Die Kinder schlagen mit den Händen auf den Boden.)

Teacher (narrator):

*The waters rise,
The ark can swim.
The bad people drown.
The animals go in.*

Chorus:

*Down comes the rain.
Splish, splash.*
(Die Kinder schlagen mit den Händen auf den Boden.)

Teacher (narrator):

*The rain has stopped.
Look at the sun.
The land dries up,
The animals run.*

Chorus:

*Out comes the sun
The golden sun.*
(Die Kinder breiten die Arme aus.)

Teacher (narrator) and chorus:

*Now we'll be good
And enjoy the sun.
Now we are saved
And can have some fun.*

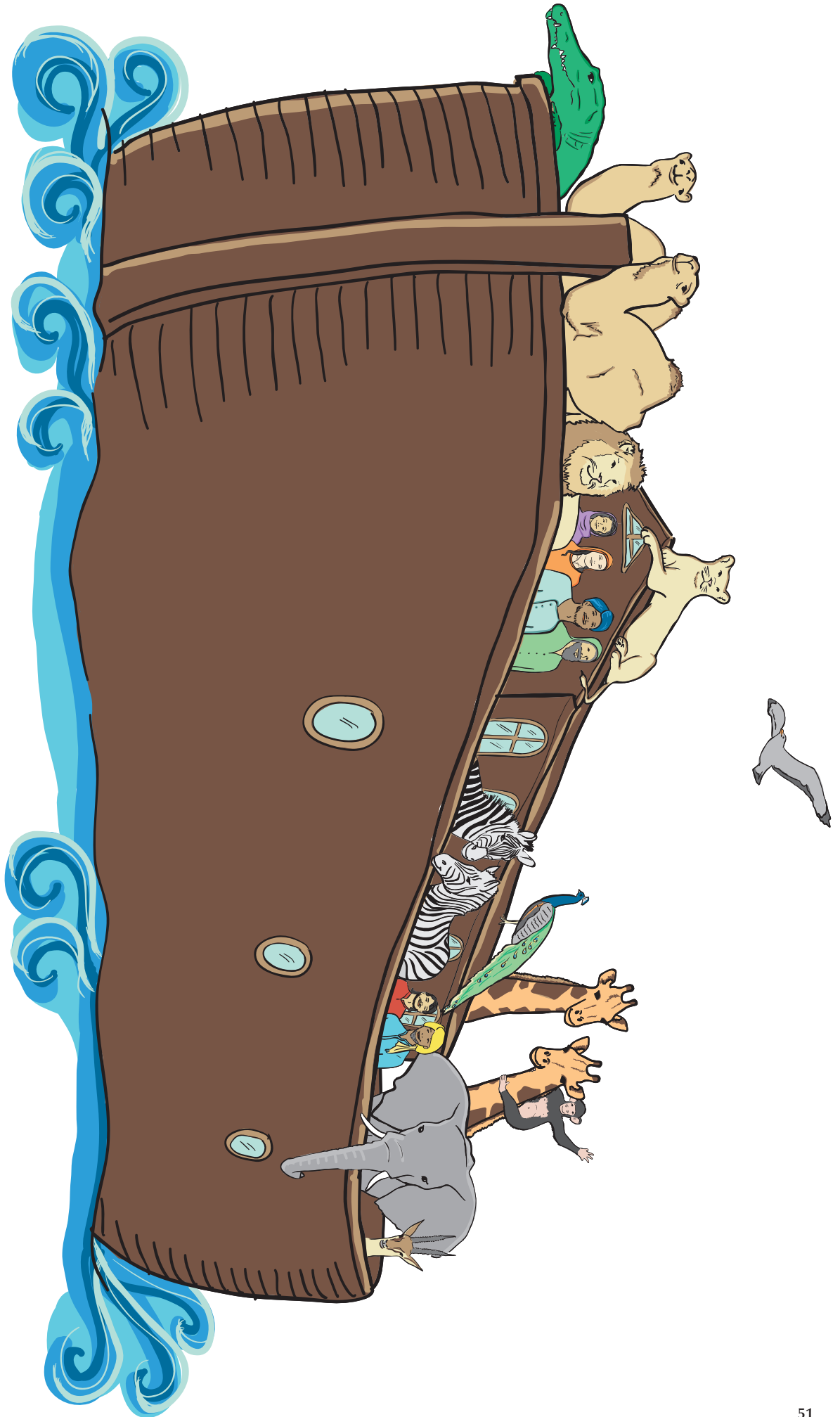
Teacher (narrator):

Look at the beautiful rainbow!

Teacher (narrator) and chorus:

*Rainbow, rainbow, in the sky
Rainbow, rainbow, up very high.
Red, orange, yellow, green and blue
Violet and indigo, we look at you.*
(Die Kinder „zeichnen“ einen großen Bogen in die Luft.)





The Mouse and the Apple Tree – ein Rollenspiel

Maria Felberbauer (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems)

Handlungszusammenhang: Warum ist die folgende Aktivität wichtig?

Es soll hier nicht auf die Vorteile der Dramapädagogik im Detail eingegangen werden. Sie sind allen Kindergartenpädagog/innen und Lehrpersonen hinlänglich bekannt. Zum Unterschied vom früher üblichen Theaterspielen in der Schule ist das vorzeigbare Ergebnis des Rollenspiels zweitrangig, der Lernprozess des Gestaltens steht im Mittelpunkt dramapädagogischer Methoden.

Ein Ausspruch von Dorothy Heathcote, einer der großen Vordenkerinnen von *Drama in Education*, soll den Unterschied zwischen dem, was man früher als „Schulspiel“ oder „Schultheater“ bezeichnete, und der heutigen Dramapädagogik verdeutlichen:

„The difference between theatre and classroom drama is that in theatre everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theatre craft.“¹¹

(zitiert nach Eigenbauer, S. 1)

Dramapädagogik als Lehr- und Lernmethode bewährt sich im kognitiven, affektiven und sozialen Bereich:

- Die Teilnahme am Rollenspiel fördert das eigenständige, kreative Denken, schult das Gedächtnis und verbessert das Wissen und die Merkfähigkeit der Kinder.
- Durch die Übernahme einer bestimmten Rolle erleben die Kinder Emotionen, die sie im Rollenspiel ausleben und verarbeiten können. Die eigene Wertschätzung und die ihrer Mitmenschen steigen. Sie verbessern ihre persönliche Ausdrucksfähigkeit und ihre Körperkoordination und gewinnen dadurch an Selbstbewusstsein.
- Das Rollenspiel ist gruppendynamisch äußerst wirksam, weil die Kinder nur gemeinsam im Zusammenwirken das Spiel zustande bringen. Sie müssen aufeinander hören, aufeinander eingehen, auf andere Rücksicht nehmen und entsprechend reagieren. Ihre Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit verbessert sich.

Es ist offensichtlich, dass sich die oben genannten Kriterien im Fremdsprachenunterricht bewähren. Im Rollenspiel werden Hemmungen beseitigt und die Sprechfreudigkeit erhöht. Durch die Übernahme einer Rolle schwindet die Angst, Fehler zu machen, denn es spricht ja nicht das Kind selbst, sondern die Figur, die in der Rolle verkörpert wird. Angst vor Fehlern ist zwar im Kindergarten- und Volksschulalter noch nicht so vordringlich wie in der Sekundarstufe, doch gibt es sie bereits, und zwar besonders bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist – und die erleben, dass ihre Art zu sprechen unterschiedlich aufgenommen wird. Im Rollenspiel auf Englisch, in dem alle Kinder auf gleichem Niveau sind, fallen diese Hemmnisse weg. Die Fremdsprache wird als echtes Kommunikationsmittel erlebt, denn das Sprachenlernen findet handlungsorientiert und situationsgebunden statt. Alle Kinder einer Gruppe oder Klasse erhalten Gelegenheit, sich ihrem Können entsprechend einzubringen. Die Lust am Mitspielen verbindet sich mit der Freude am Sprechen und erhöht die Motivation, eine andere Sprache zu lernen.

¹¹ Übersetzung der Redaktion: „Der Unterschied zwischen Schauspiel im Theater und Schauspiel im Klassenzimmer liegt darin, dass im Theater alles arrangiert ist, um dem Publikum Freude zu bereiten, es zu unterhalten. Im Klassenzimmer hingegen sind es die Teilnehmer/innen, die dabei auf ihre Kosten kommen. Die Werkzeuge sind allerdings dieselben: die Elemente des Theaterhandwerks“.

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Das Rollenspiel „*The Mouse and the Apple Tree*“ lässt die Kinder die Fremdsprache als echtes Kommunikationsmittel erleben. Dies ist besonders im Anfangsunterricht wichtig. Außerdem werden Phantasie und Kreativität angeregt und Konzentration und Gedächtnis geschult. Durch oftmaliges Wiederholen festigt sich die Aussprache, Wortschatz und Strukturen prägen sich ein. Sprachlich gehemmte Kinder bauen beim Rollenspiel Ängste ab: Da sie mitspielen wollen, werden sie motiviert, die Fremdsprache zu benützen.

Sie üben beim Beispiel „*The Mouse and the Apple Tree*“ den Laut [æ] im Wort „*apple*“ und erlernen für die Kommunikation wichtige Phrasen wie „*Come to me*“, „*I'm hungry*“, „*Can I have ...?*“, „*Good idea*“, „*Let's go*“ etc.

Die Aktivität eignet sich für den Anfangsunterricht im Kindergarten, weil der Text schrittweise aufgebaut werden kann, indem man die Zahl der Tiere von Mal zu Mal steigert. Später, auf der Grundstufe I der Volksschule, können die Dialoge verändert und verlängert werden, wodurch differenziertem, fremdsprachlichem Können der Kinder Rechnung getragen wird.

Der Sinn der Geschichte regt zum Nachdenken an und sollte zur Erkenntnis führen, dass man sein Ziel durch Geduld und Ausdauer erreichen kann, auch wenn man klein und schwach ist.

Das Rollenspiel ist so konzipiert, dass alle Kinder einer Gruppe oder Klasse teilnehmen können. Sie sprechen gemeinsam den Refrain und den Chant. Das symbolische Schütteln des Apfelbaums („*shake, shake shakety shake*“) verschafft Bewegung. Die Solorollen (Tiere) werden von jenen Kindern übernommen, die sich das zutrauen. Der Pädagoge oder die Pädagogin bzw. der Lehrer oder die Lehrerin übernimmt die Rolle des *narrators*.

Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden gefördert?

- Hören/Verstehen
- Zusammenhängend sprechen
- An Gesprächen teilnehmen

Wieviel Zeit brauche ich?

- 10 Minuten für das Erlernen des Refrains und des Chant.
- Mindestens 20 Minuten zum Anhören des Textes und Mitsprechen der Rollen.
- Mindestens 30 Minuten für die Durchführung des Rollenspiels, wobei diese Angabe flexibel zu sehen ist.

Welches Material benötige ich?

- Text
- Bild eines Apfelbaumes; Bild eines Apfels, der auf dem Baum befestigt wird und dann herunterfällt (Klebemasse, Magnet, Klebeband ...)
- Tierbilder oder Stofftiere oder ausgeschnittene Kopiervorlagen (vergrößert, foliiert zum Umhängen)
- Kopiervorlagen finden Sie auf den Seiten 58-61.



Wie führe ich die Aktivität durch?

Anlass sollte ein „Apfeltag“ oder ein Gespräch über die Obsternte sein.

Die Kinder lernen zuerst den Refrain.

*I am hungry, look at me.
I can see an apple
Hanging on a tree.
Apple, apple on the tree,
Apple, apple, come to me.*

Nacheinander treten die Tiere auf und versuchen, den Apfel vom Baum zu schütteln.

Dazu spricht die Gruppe gemeinsam den Chant, den die Kinder mit entsprechenden Bewegungen (Baum schütteln) begleiten.

*Shake, shake, shakety shake.
Shake, shake, shakety shake.*

Am Ende „fällt“ der Apfel vom Baum und die Kinder singen das folgende Lied nach der Melodie von „Bruder Jakob“ in Dialogform, wobei Zeile 1 und 4 von der Gruppe, die Zeilen 2 und 3 von der „Maus“ gesungen werden.

Gruppe: *Are you hungry? Are you hungry?*
Maus: *Yes, I am. Yes, I am.*
Maus: *Can I have an apple? Can I have an apple?*
Gruppe: *Yes, you can. Yes, you can.*

Quellen

- Biegl, B. *spiel-freude drama-theater-pädagogik*. Verfügbar unter <http://www.spiel-freude.at> [16.7.2016].
- Butler, S. (2000). *The Mouse and the Apple*. London: Frances Lincoln Ltd.
- Eigenbauer, K. *Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Verfügbar unter <http://www.eduhi.at/dl/eigenbauer.pdf> [16.7.2016].
- Hanisch, R. & Guder, R. (1985). *Darstellendes Spielen mit Kindern*. Band 1. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Hanisch, R. & Guder, R. (1989). *Darstellendes Spielen mit Kindern*. Band 2. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Monyer, Y. (2010). *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Lernen durch Spielen*. Verfügbar unter <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de> [18.07.2016].
- Turecek, E. (1998). *Act it out in English*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.



Text: „The Mouse and the Apple Tree“

Der Text wird mithilfe von Bildmaterial erarbeitet.

Rollen: *Mouse, Hen, Goose, Goat, Cow, Narrator (teacher)*

Teacher (narrator) hält eine Stoffmaus oder ein entsprechendes Bild in der Hand und erzählt die Geschichte:

Narrator: Here comes mouse. Mouse is very, very hungry.

Listen to mouse:

I am hungry, look at me.

I can see an apple

Hanging on a tree.

Apple, apple on the tree,

Apple, apple, come to me.

Die Kinder werden aufgefordert, den Reim mitzusprechen.

Narrator: Mouse wants to shake the tree. Let's help mouse.

Die Kinder imitieren das Schütteln des Baumes und sprechen gemeinsam:

Shake, shake, shakety shake.

Shake, shake, shakety shake.

Narrator: The apple doesn't fall. Mouse sits down and waits.

Here comes hen. (Bild oder Stofftier)

Hen: Hello, mouse. What are you doing here?

Mouse: Waiting for the apple to fall.

Hen: Good idea. Let's shake the tree.

Group: Shake, shake, shakety shake.

Shake, shake, shakety shake.

Narrator: The apple doesn't fall. Mouse and hen sit down and wait.

Let's help mouse and hen.

Mouse, hen and group:

I am hungry, look at me.

I can see an apple

Hanging on a tree.

Apple, apple on the tree,

Apple, apple, come to me.

Narrator: Here comes goose. (Bild oder Stofftier)

Goose: Hello, mouse and hen. What are you doing here?

Mouse: Waiting for the apple to fall.

Goose: Good idea. Let's shake the tree.

Group: Shake, shake, shakety shake.

Shake, shake, shakety shake.

Narrator: The apple doesn't fall. Mouse, hen and goose sit down and wait.

Let's help mouse, hen and goose.



Mouse, hen, goose and group:
I am hungry, look at me.
I can see an apple
Hanging on a tree.
Apple, apple on the tree,
Apple, apple, come to me.

Narrator: Here comes goat. (Bild oder Stofftier)

Goat: Hello, mouse, hen and goose. What are you doing here?

Mouse: Waiting for the apple to fall.

Goat: Good idea. Let's shake the tree.

Group: Shake, shake, shakety shake.
Shake, shake, shakety shake.

Narrator: The apple doesn't fall. Mouse, hen, goose and goat sit down and wait.
Let's help mouse, hen, goose and goat.

Mouse, hen, goose, goat and group:
I am hungry, look at me.
I can see an apple
Hanging on a tree.
Apple, apple on the tree,
Apple, apple, come to me.

Narrator: Here comes cow. (Bild oder Stofftier)

Cow: Hello, mouse, hen, goose and goat. What are you doing here?

Mouse: Waiting for the apple to fall.

Cow: Good idea. Let's shake the tree.

Group: Shake, shake, shakety shake.
Shake, shake, shakety shake.

Narrator: The apple doesn't fall. Mouse, hen, goose, goat and cow sit down and wait.
Let's help mouse, hen, goose, goat and cow.

Mouse, hen, goose, goat, cow and group:
I am hungry, look at me.
I can see an apple
Hanging on a tree.
Apple, apple on the tree,
Apple, apple, come to me.

Narrator: They all wait and wait, but the apple doesn't fall.
Mouse waits patiently, but hen, goose, goat and cow grow restless.

Hen: I'll fly up and knock it down. (Alle machen Flugbewegungen.)

Narrator: The apple doesn't fall.

Goose: I'll honk it down. (Alle rufen „honk“, „honk“, „honk“.)

Narrator: The apple doesn't fall.

Goat: I'll knock it down. (Alle machen Stoßbewegungen mit dem Kopf.)

Narrator: The apple doesn't fall.

Cow: I'll jump up and down. (Alle springen auf und nieder.)

Narrator: The apple doesn't fall.



Hen: *I think the apple is rotten. Let's go. (geht weg)*
Goose: *I think the apple is sour. Let's go. (geht weg)*
Goat: *I think the apple is hard. Let's go. (geht weg)*
Cow: *I think the apple is bitter. Let's go. (geht weg)*

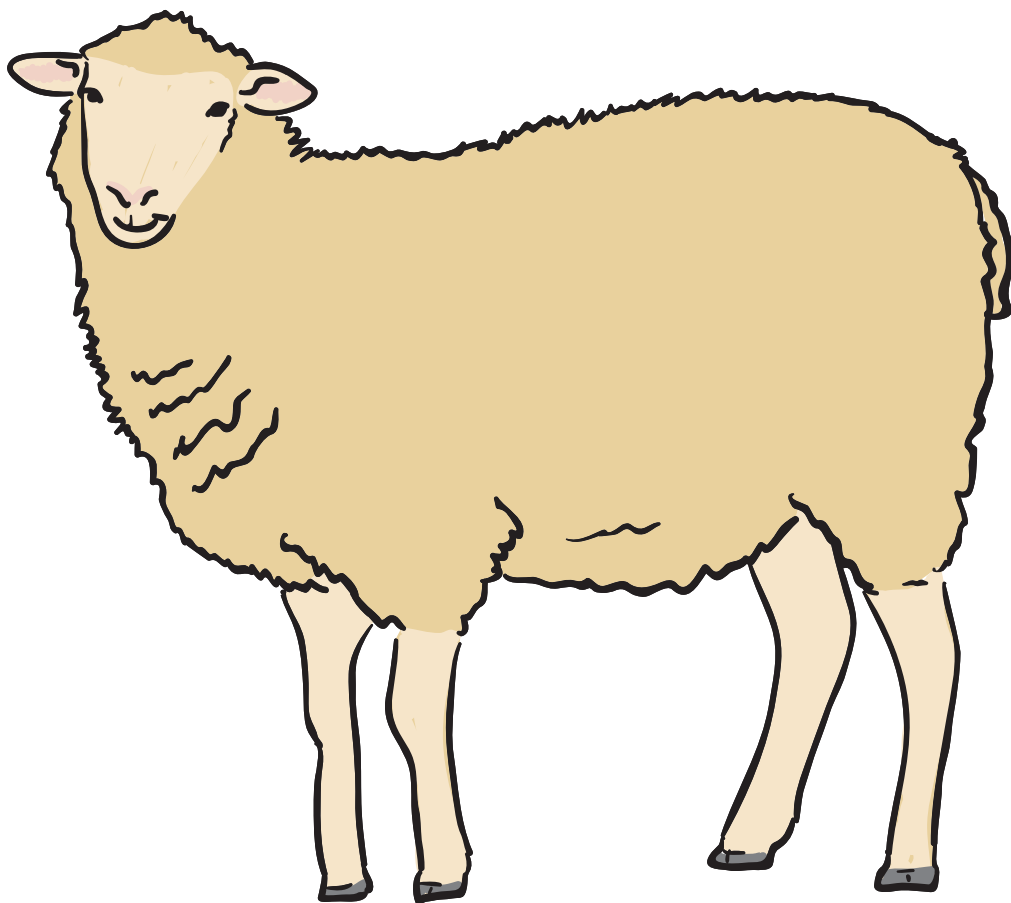
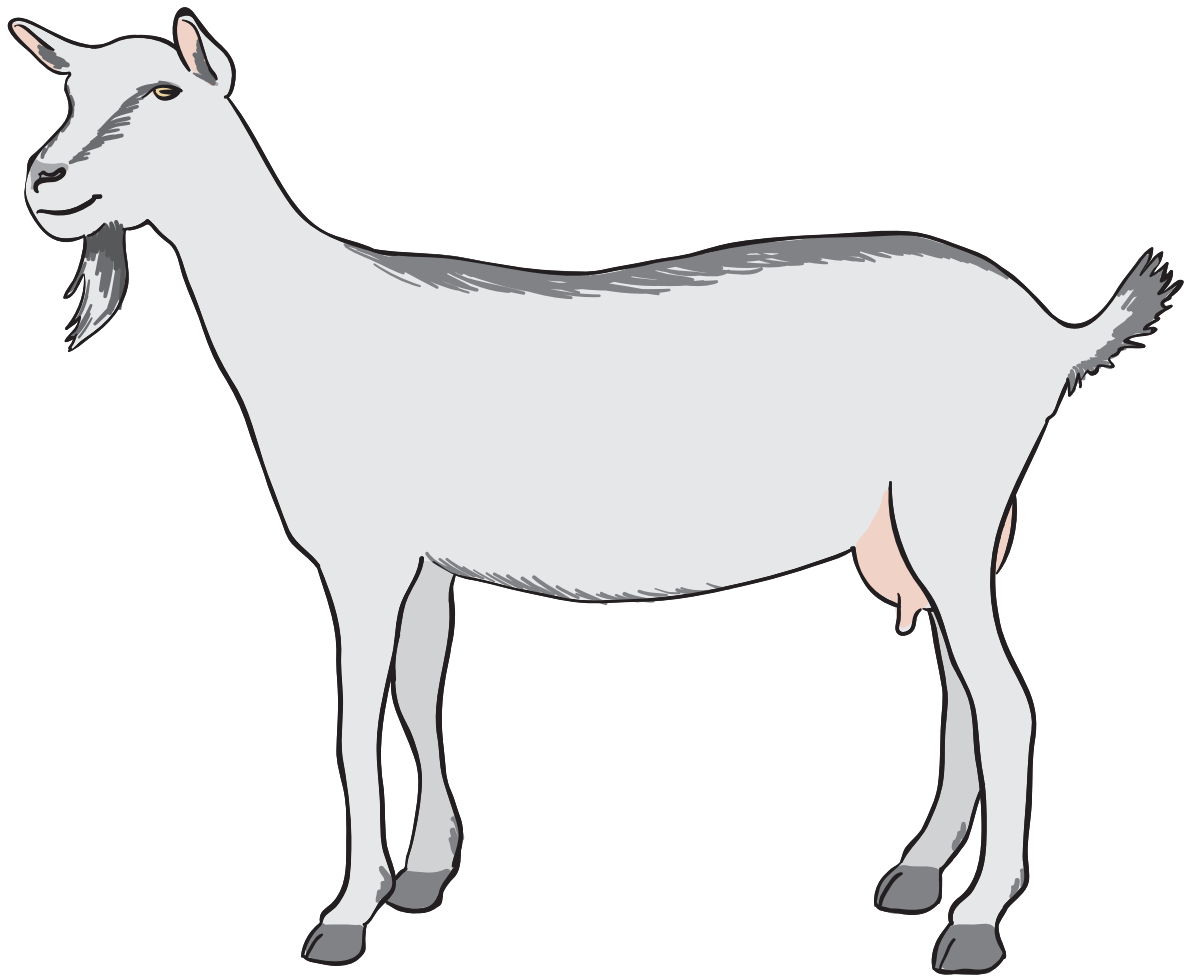
Narrator: *Mouse waits and waits. Suddenly the apple falls to the ground „plop“.*
(Apfel „fällt“ vom Baum.)
It isn't rotten or sour or hard or bitter. It is sweet and juicy.
It is the best apple mouse has ever tasted.

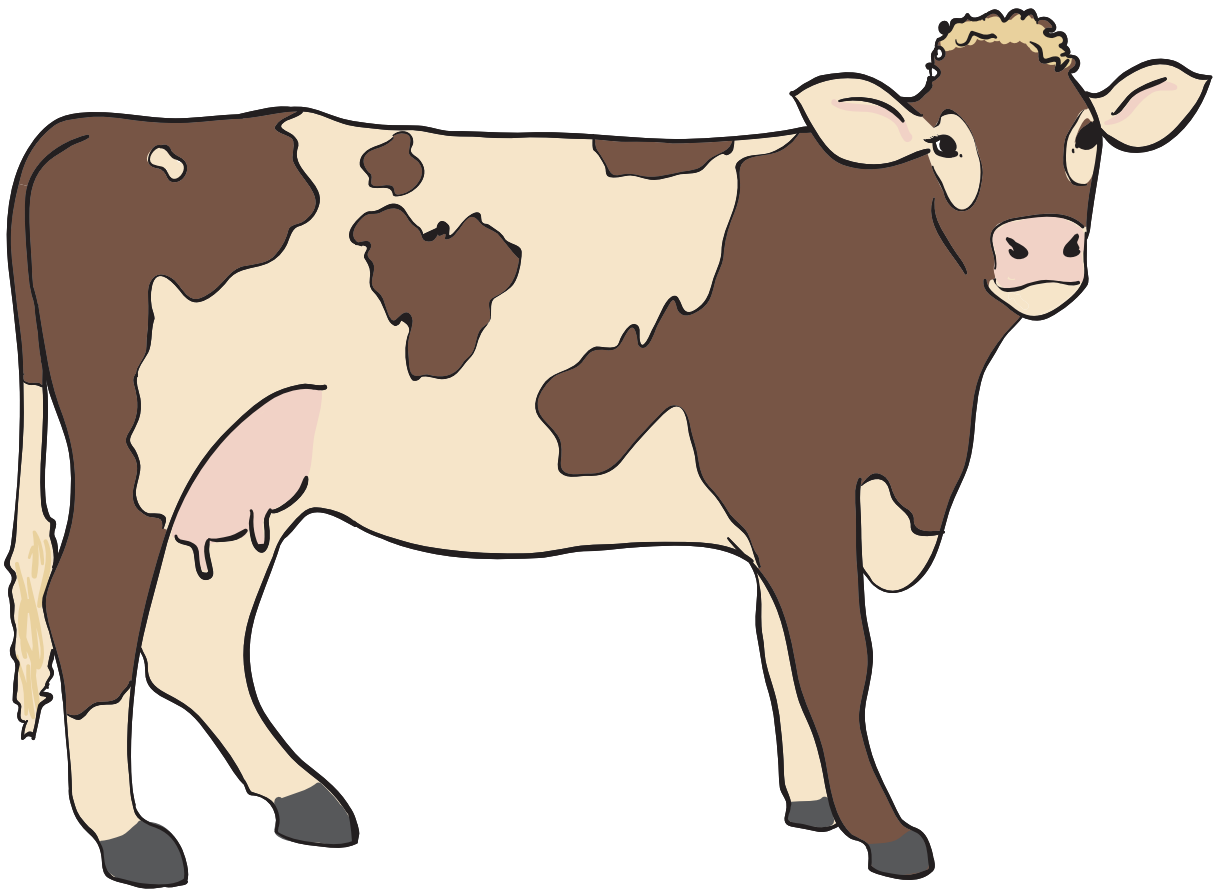
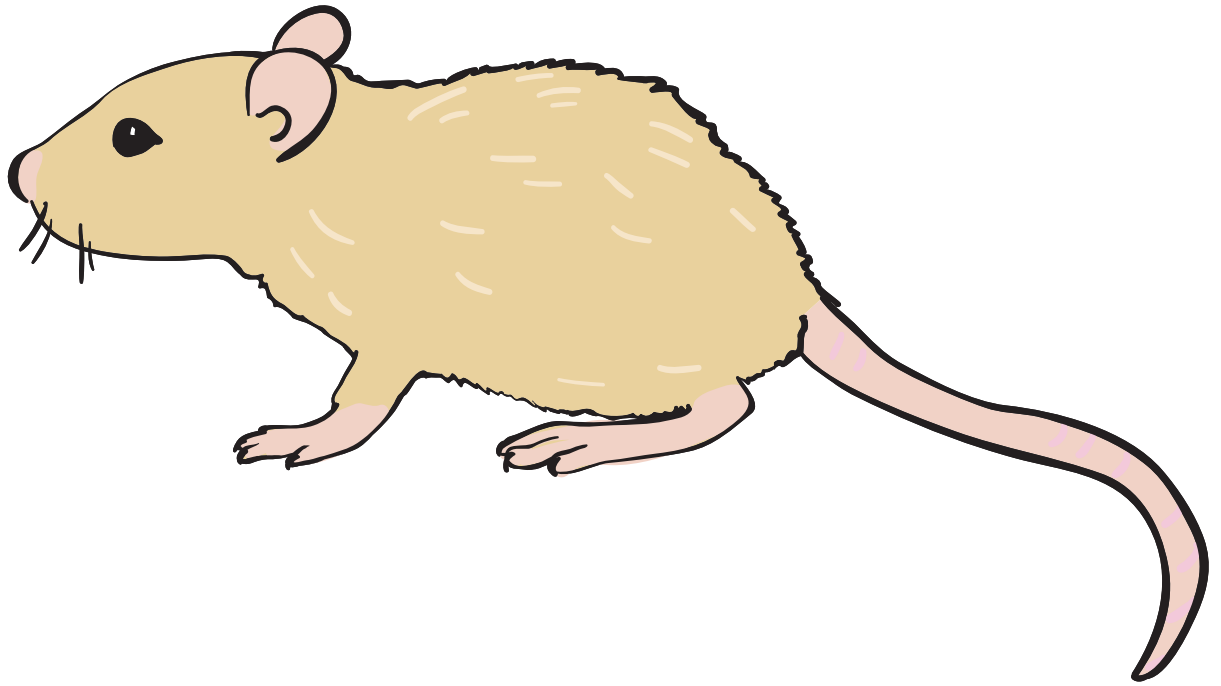
Zum Abschluss singen alle gemeinsam das Lied:

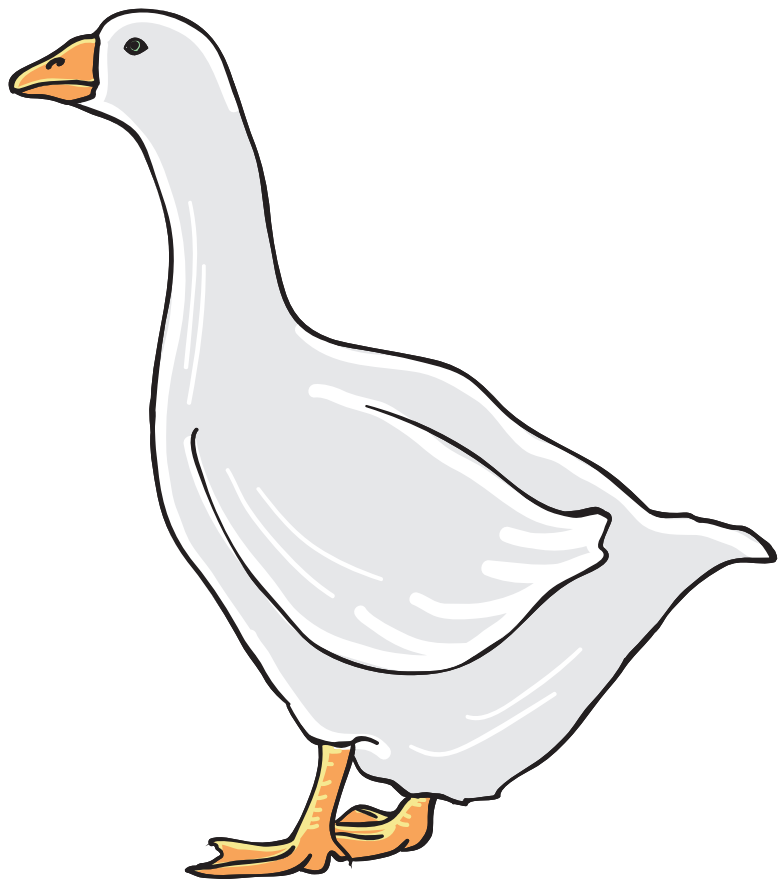
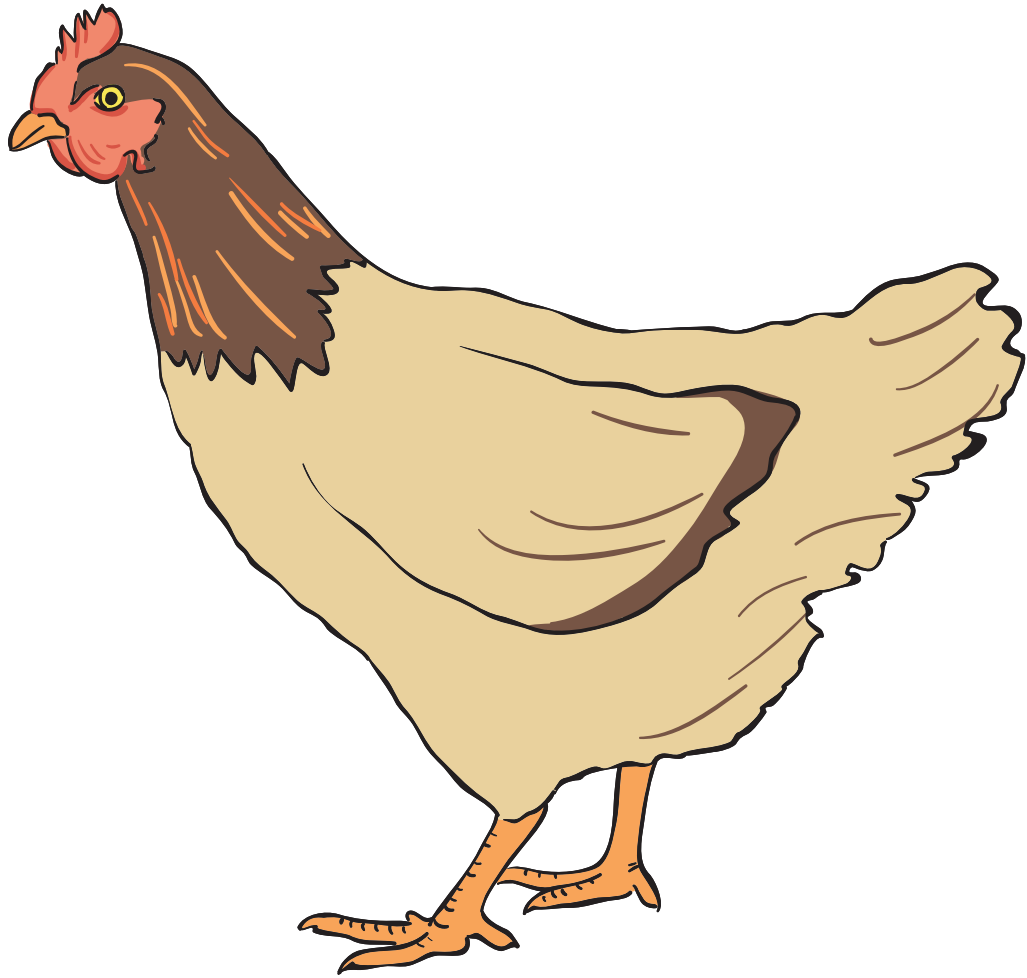
Group: *Are you hungry? Are you hungry?*
Mouse: *Yes, I am. Yes, I am.*
Mouse: *Can I have an apple? Can I have an apple?*
Group: *Yes, you can. Yes, you can.*

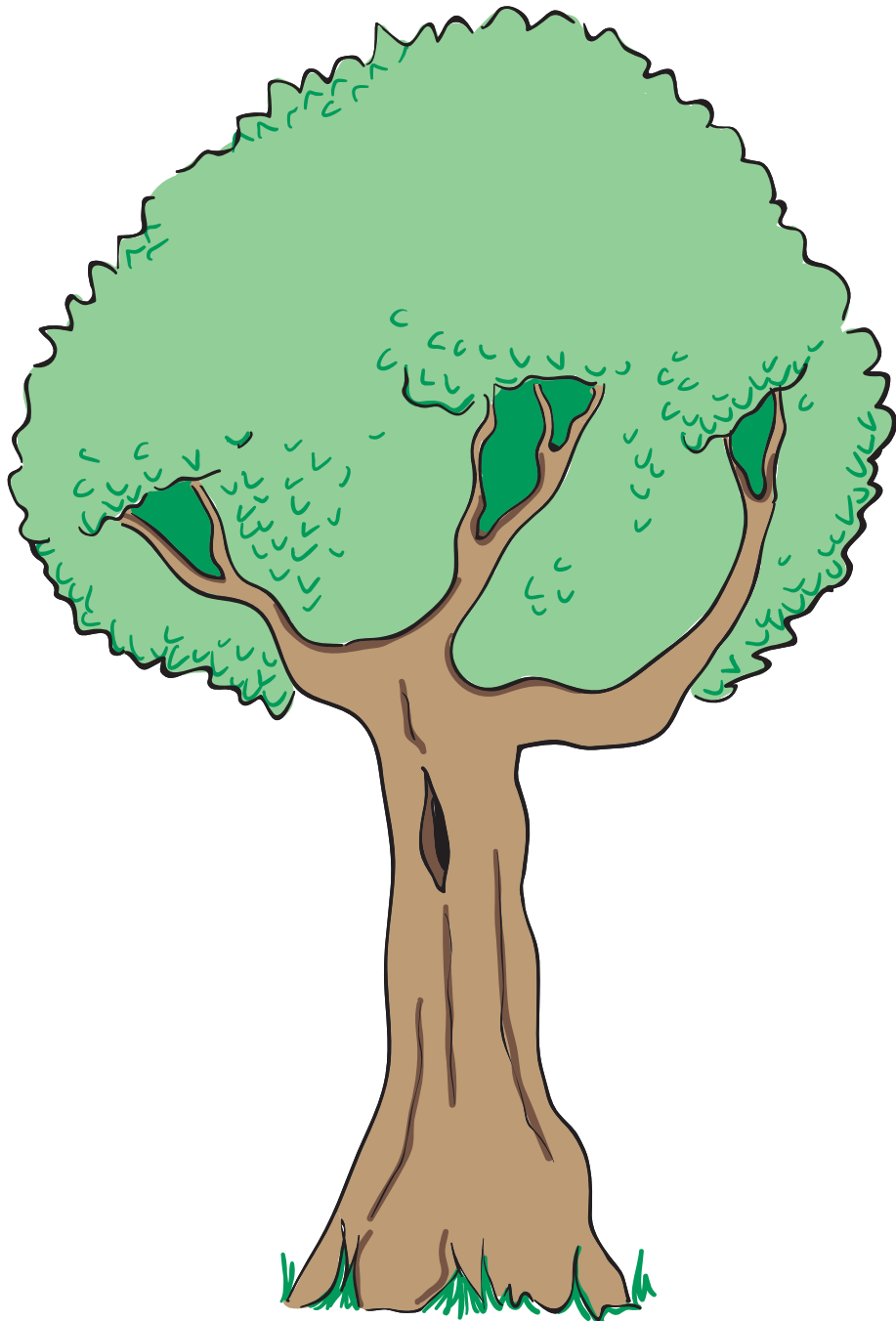
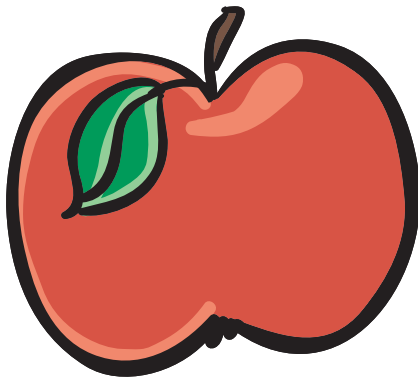
Mouse, narrator and group:
Mmm, mmm, yummy, yummy, good. (Alle reiben sich den Magen.)











7

Feedbackinstrumente und Portfolios

Selbstreflexions- und Feedbackinstrument „5-Finger-Technik“

Claudia Pinkl (Pädagogin, Trainerin & Humanenergetikerin)

Handlungszusammenhang: Warum ist die folgende Aktivität wichtig?

Mithilfe dieses Instruments können Kinder gemeinsam mit ihren Eltern, mit ihrem Pädagogen/ihrer Pädagogin oder ihrem Lehrer/ihrer Lehrerin verschiedene Spiele, Tätigkeiten, Übungen und Aufgaben, die sie im Kindergarten, in der Schule oder zu Hause gemacht haben, altersangemessen reflektieren und sprachlich rekapitulieren.

Selbstverständlich eignet sich die „5-Finger-Technik“ auch hervorragend für die Reflexion der Praxisaktivitäten dieser Broschüre.

Warum ist diese Aktivität wichtig?

Durch Selbstreflexion lernt das Kind, sich im eigenen Lernprozess zu beobachten, einzuschätzen und zu verbessern. Dadurch kommt es zu einer Entwicklung und Steigerung von

- persönlicher Selbsteinschätzung,
- Selbstvertrauen,
- Selbstwirksamkeit und
- Handlungsfähigkeit.

Zudem lernt das Kind, zuvor durchgeführte Aktivitäten und Tätigkeiten gedanklich in eine zeitliche Reihenfolge zu bringen und sprachlich auszudrücken.

Welche (sprachlichen) Kompetenzen werden durch diese Aktivität gefördert?

- Reflexionsfähigkeit
- Versprachlichung einer vorangegangenen Aktivität
- Aufbau eines entsprechenden Wortschatzes
- Formulierung ganzer Sätze

Wieviel Zeit brauche ich für diese Aktivität?

5 bis 30 Minuten (wenn Kinder selbst malen, kann es bis zu 30 Minuten dauern)



Welches Material benötige ich für diese Aktivität?

- Blatt Papier
- Stift
- Die Kopiervorlage einer Feedback-Hand finden Sie auf Seite 64.

Wie führe ich diese Aktivität durch?

1.

Jedes Kind bekommt entweder ein Blatt Papier mit dem vorgedruckten Umriss einer Hand (Kopiervorlage) oder ein leeres Blatt Papier, auf dem es den Umriss seiner eigenen, ausgestreckt auf das Blatt gelegten Hand nachzeichnet.

2.

Die Eltern, der Kindergartenpädagoge bzw. die -pädagogin oder der Lehrer bzw. die Lehrerin sprechen mit den Kindern über die zuvor durchgeführte Aktivität (z. B. ein Spiel, das zuvor einstudiert wurde; eine Übung aus dem PUMA-Faltplakat, die durchgeführt wurde; der Seifenblasenversuch u. a.)

3.

Die Eltern, der Kindergartenpädagoge bzw. die -pädagogin oder der Lehrer bzw. die Lehrerin halten die einzelnen Finger in die Höhe und lassen die Kinder die zuvor durchgeführte Aktivität anhand der 5-Finger-Technik reflektieren, indem sie den Kindern Fragen zur Aktivität stellen. Die Kinder sollen dann anhand der Kriterien, die den einzelnen Fingern zugeordnet sind (z. B. Daumen: „Das hat mir gut gefallen“), Feedback geben.

Die Kinder sprechen unmittelbar nach der Fragestellung ihre Erkenntnisse aus und der Pädagoge/die Pädagogin schreibt die Aussagen des Kindes in den jeweiligen Finger.

Alternativ kann das Kind seine Gedanken in die Finger zeichnen. Diese Form der Reflexion kann selbstverständlich auch ausschließlich mündlich durchgeführt werden.

Wichtig ist in jedem Fall, dass die Kinder Zeit haben, sich nochmals in den Moment der Aktivität (Spiel, Erarbeitung, Umsetzung) hineinversetzen zu können.

Quellen

- <https://www.lmz-bw.de/feedback-hand.html>
- <http://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie>



Ringfinger:

Das verstehe ich jetzt besser.
Das ist mir ans Herz
gewachsen.

Mittelfinger:

Das hat nicht
so gut geklappt.

Zeigefinger:

Darauf muss ich
achtgeben.

Kleiner Finger:

- a) Das hab ich jetzt im kleinen Finger.
Das kann ich jetzt gut. Oder:
- b) Das kam zu kurz.



Das hat mir gut gefallen.
Daumen hoch.

Die Arbeit mit (Sprachen-)Portfolios

Karin Weitzer (ÖSZ)

Handlungszusammenhang: Warum ist die folgende Aktivität wichtig?

Ein *portafoglio* (ital.) oder *portfeuille* (franz.) ist eigentlich eine Brieftasche oder eine Mappe. Aus der Wirtschafts- oder Berufswelt ist der Begriff „Portfolio“ nicht mehr wegzudenken: Designer/innen, Journalist/innen, Models – sie alle legen eine Sammlung ihrer Entwürfe, Fotos oder Texte in ihrem Portfolio an. Im Bildungsbereich verstehen wir unter einem „Portfolio“ eine Sammelmappe, in der Lernende ihre individuelle Lerngeschichte dokumentieren. Und auch hier gilt: Früh übt sich. Durch die Arbeit mit Portfolios werden Kinder schrittweise an die Dokumentation und Reflexion des eigenen (Sprach-)Handelns herangeführt.

(Sprachen-)Portfolios im Kindergarten

An vielen Kindergärten und Schulen wird mit (Sprachen-)Portfolios gearbeitet. Da Kindergärten in Österreich in die Kompetenz der Länder fallen, gibt es in diesem Bereich kein bundesweit verwendetes Instrument. Jedoch gibt es eine Vielzahl an Entwicklungs- und Übergangsportfolios, die zum Teil im Rahmen der Netzwerkprojekte des Bundesministeriums für Bildung¹² entstanden sind und sich in der Praxis bewährt haben. Für weiterführende Informationen bitten wir Sie, sich an die zuständige Abteilung im jeweiligen Amt der Landesregierung zu wenden.

Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (ESP-G)

Das ESP ist ein vom Europarat initiiertes Reflexions- und Lerninstrument. Das ÖSZ hat drei österreichische Versionen entwickelt: für die Grundschule (6-10 Jahre), die Mittelstufe (10-15 Jahre) und für die Oberstufe (Junge Erwachsene 15+).

ESPs bestehen aus drei Teilen:

- dem Sprachenpass
- der Sprachenbiografie
- dem Dossier

Besonders die Arbeit mit der Sprachenbiografie fördert autonomes und interkulturelles Lernen. Dort finden sich auch die sogenannten Checklisten mit Niveaubeschreibungen, die von A1 bis C2 reichen und auf dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) basieren.

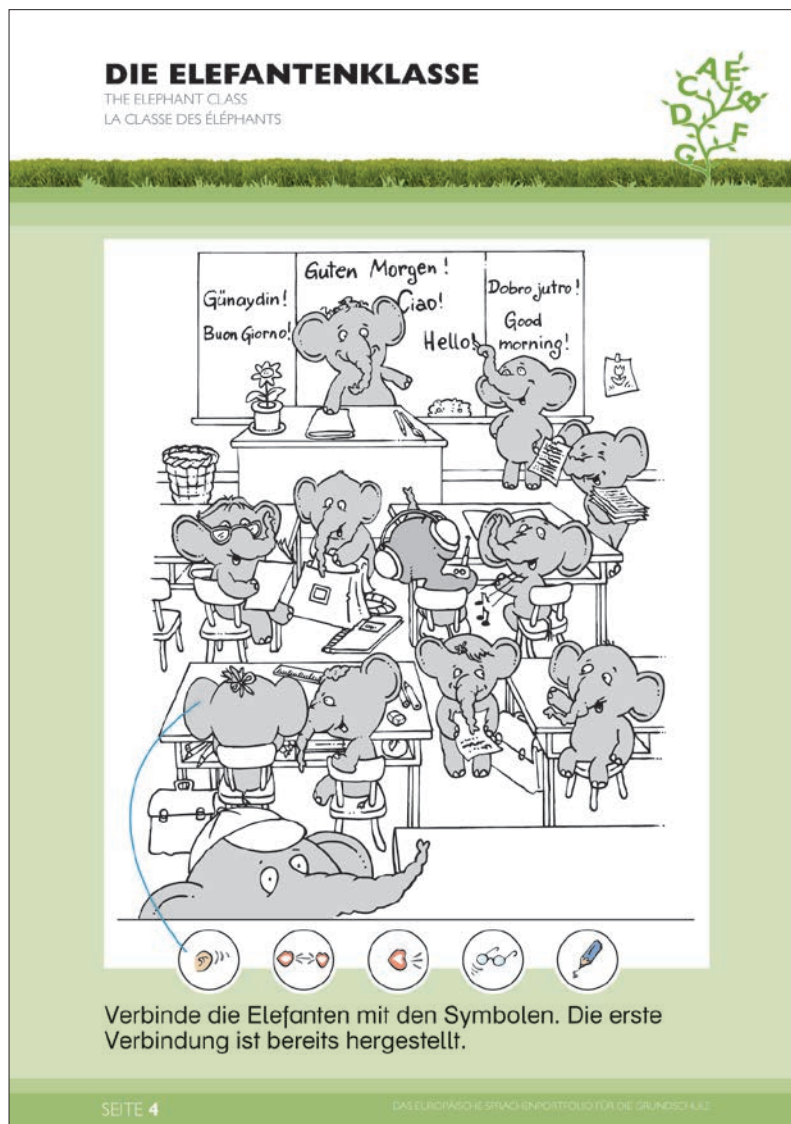
Europäische Sprachenportfolios erfüllen im Wesentlichen zwei Funktionen:

1. Dokumentation: Lernende können alle ihre Sprachen und ihre Lernfortschritte strukturiert dokumentieren und über diese Dokumentation das Niveau ihrer Sprachbeherrschung für sich und andere sichtbar machen.
2. Reflexion und Begleitung des individuellen Lernprozesses: Lernende übernehmen zunehmend Verantwortung für ihre Lernfortschritte und können mit dem Sprachenportfolio ihre Lernfortschritte planen, reflektieren und evaluieren.

Eines ist klar: Je jünger die Lernenden sind, desto mehr Unterstützung benötigen sie bei der Arbeit mit ihrem Sprachenportfolio. Im Kindergarten und in der Volksschule begeistern sich Kinder insbesondere für das Gestalten des sogenannten Sprachendossiers: Gerne basteln sie dafür eine „Sprachenschatzkiste“,

¹² Nähere Informationen zu den Netzwerkprojekten finden Sie unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/service/schulstartneu.html>.

die sie im Laufe des Jahres mit ihren persönlichen Sprachschätzen befüllen (z. B. Zeitungsausschnitte, Souvenirs aus dem Urlaub, ...). Einmal im Monat kann man einen Sprachschatztag anberaumen, bei dem Kinder einander über ihre Fundstücke erzählen.¹³



Europäisches Portfolio für Pädagog/innen im Elementarbereich („Pepelino“):

Frühes Sprachenlernen ist auch im internationalen Kontext ein bildungspolitisches Top-Thema. Das zeigt unter anderem ein kürzlich abgeschlossenes Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates mit Sitz in Graz.

„Pepelino“, das Europäische Portfolio für Pädagog/innen im Elementarbereich, ist ein Instrument, das Elementarpädagog/innen auf ihrem Bildungsweg bzw. in ihrer beruflichen Praxis begleitet. Es unterstützt eine kompetenzorientierte Selbstreflexion und zeigt Wege zur fachlichen Auseinandersetzung mit Sprachen und Kulturen in der Arbeit mit Kindern auf. Das Portfolio eignet sich auch für Volksschullehrer/innen in Ausbildung. Nähere Informationen zu „Pepelino“ finden Sie auf www.ecml.at/pepelino.



¹³ Nähere Informationen zum ESP finden Sie auf <http://www.oesz.at/sprachenportfolio>.

8

Fakten und Kuriositäten zum Thema „Sprachen“

Da wir mit dieser Broschüre vermitteln wollen, dass eine lustvolle Beschäftigung mit Sprachen neben dem Lehren und Lernen auch gemeinsames Spielen und Rätseln umfasst, haben wir für Sie zum Abschluss einige erstaunliche, kuriose und lustige Fragen und Fakten zum Thema „Sprachen“ zusammengestellt.¹⁴

Wussten Sie schon, dass ...

... es zwischen 6.000 und 7.000 Sprachen auf der Welt gibt, die von sechs Milliarden Menschen in 189 unabhängigen Staaten gesprochen werden?

... es etwa 225 indigene Sprachen in Europa gibt? Das sind nur rund 3 % aller Sprachen weltweit.

... die meisten Sprachen in Asien und Afrika gesprochen werden?

... mindestens die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig ist?

... viele Sprachen 50.000 Wörter oder mehr haben, aber der Einzelne/die Einzelne nur einen Bruchteil des gesamten Wortschatzes kennt und nutzt? In Alltagsgesprächen werden immer nur einige Hundert Wörter verwendet.

... Kleinkinder im ersten Lebensjahr eine Vielzahl vokalischer Laute äußern? Etwa im Alter von einem Jahr sprechen sie die ersten verständlichen Wörter. Im Alter von drei Jahren bilden sie komplexe Sätze und mit fünf Jahren kennt ein Kind mehrere Tausend Wörter.

... nicht nur Menschen in anderen Ländern eine andere Sprache sprechen, sondern offensichtlich auch Tiere? So hat jede Sprache ihre eigenen Wörter, die die Geräusche der Tiere beschreiben: Die französische Katze schnurrt beispielsweise „ron-ron“, die englische „purr-purr“. Und während der Hahn bei uns „kikeriki“ ruft, weckt er die Menschen in Frankreich mit „cokeriko“, in China mit einem „ooohoo“ und in England mit „cock-a-doodle-doo“. Bei uns macht die Ente „quak-quak“, in Rumänien „mac-mac-mac“, in Frankreich „coin-coin“, in Island „bra-bra“, in Tschechien „kác-kác“, in Dänemark kurz „rap“. Die russische Ente hört sich mit ihrem „krja-krja“ für uns eher wie ein Rabe an. Und in unseren Ohren besonders komisch klingt die estländische Ente mit ihrem „prääks-prääks“. (vgl. <http://edl.ecml.at/LanguageFun/Animalsounds/tabid/3112/language/de-DE/Default.aspx> [16.7.2016])

... es auf der Welt viele verschiedene Gebärdensprachen gibt? Gebärdensprachen haben sich in verschiedenen Ländern genauso eigenständig entwickelt wie gesprochene Sprachen. Manchmal sind sich Zeichen ähnlich, manchmal nicht.

... die Erstsprache (Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache) gewöhnlich die Sprache ist, die man am besten kann und am meisten nutzt. Es gibt aber auch Menschen, die zwei Sprachen gleich gut sprechen. Die meisten zweisprachigen Menschen sprechen allerdings eine ihrer beiden Sprachen besser als die andere.

... Zwei- oder Mehrsprachigkeit viele Vorzüge hat? Sie erleichtert das Erlernen weiterer Sprachen, schärft

¹⁴ Quelle: <http://edl.ecml.at> [16.7.2016].

das Denkvermögen und fördert Kontakte mit anderen Menschen und ihren Kulturen, und laut einiger Studien sind mehrsprachige Menschen weniger gefährdet, an Demenz zu erkranken.

... Zwei- und Mehrsprachigkeit auch wirtschaftliche Vorteile verschafft? Wer mehrere Sprachen spricht, findet leichter Arbeit, und multilinguale Unternehmen haben nachgewiesenermaßen meist einen Wettbewerbsvorteil gegenüber einsprachigen Betrieben.

... Sprachen miteinander verwandt sind wie die Mitglieder einer Familie? Die meisten europäischen Sprachen gehören zur großen indoeuropäischen Sprachfamilie.

... die meisten europäischen Sprachen sich drei großen Gruppen zuordnen lassen: den germanischen, romanischen und slawischen Sprachen?

... zu den germanischen Sprachen u. a. Dänisch, Norwegisch, Schwedisch, Isländisch, Deutsch, Niederländisch, Englisch und Jiddisch gehören?

... Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch und Rumänisch zu den romanischen Sprachen gehören und dass diese in ost- und westromanische Sprachen gegliedert werden?

... u. a. Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch, Polnisch, Tschechisch, Slowakisch, Slowenisch, Serbisch, Kroatisch, Mazedonisch, Bulgarisch zu den slawischen Sprachen gehören?

... die meisten europäischen Sprachen das lateinische Alphabet verwenden? In einigen slawischen Sprachen wird das kyrillische Alphabet benutzt. Griechisch, Armenisch, Georgisch und Jiddisch haben jeweils ein eigenes Alphabet.

... man im Hebräischen und im Arabischen von rechts nach links schreibt und im Japanischen von oben nach unten (und dann von rechts nach links)?

... es in den meisten Ländern Europas eine Reihe von Regional- oder Minderheitensprachen gibt, von denen einige auch Amtssprachen sind?

... die auf europäischem Gebiet am weitesten verbreiteten nichteuropäischen Sprachen Arabisch, Chinesisch und Hindi sind? Sie haben jeweils eine eigene Schrift.

... in Russland (mit seinen 148 Millionen Einwohner/innen) die bei Weitem größte Zahl von Sprachen gesprochen wird? Es sind zwischen 130 und 200, je nachdem, welche Kriterien angewandt werden.

... allein in London etwa 300 Sprachen gesprochen werden (Arabisch, Türkisch, Kurdisch, Berberisch, Hindi, Panjabi etc.).

... der bekannte Zungenbrecher „Fischers Fritz ...“ ursprünglich aus Dänemark kommt? Es ist erstaunlich, wie ähnlich sich die dänische und die deutsche Variante sind: „Fisker Frits fisker friske fisk.“ / „Fischers Fitz fischt frische Fische.“

... es auf der walisischen Insel Anglesey ein Dorf namens „Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysiliogogoch“ gibt, dessen Name stolze 58 Buchstaben umfasst? Zum Ausgleich befindet sich auf den Lofoten der einsilbige Ort „Å“.

... es nicht nur in der deutschen Sprache lange zusammengesetzte Wörter gibt (Stichwort „Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän“), sondern auch in vielen anderen Sprachen? Das für seine Prägnanz bekannte Englische kann etwa mit „antidisestablishmentarianism“ und immerhin 28 Buchstaben aufwarten. Mit der „Grundstücksverkehrs-genehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung“ (67 Buchstaben) bleibt aber auch die deutsche Sprache im Spitzenfeld

Biografie und Linkliste

Literaturliste

Aebli, H. (1988). Begriffliches Denken. In: Mandl, H. & Spada, H. (Hrsg.). *Wissenspsychologie*. München, Weinheim. S. 227-246.

BIFIE & BMUKK. (2009). *Praxishandbuch für „Mathematik“ 4. Schulstufe. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen. Information für Lehrer/innen*. Graz, Leykam.

Bredel, U. (2007). Sprachstandmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin, S. 78-119. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf [27.07.2016].

Buschmann, A., et al. *Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“*. In: *logos interdisziplinär* 2010(2). S. 84-95.

Butler, S. (2000). *The Mouse and the Apple*. London: Frances Lincoln Ltd.

Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV. <http://carap.ecml.at/>

Candelier, M. (2009). „L'éveil aux langues“ – ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In: Wiater, W. & Videsott, G. (Hrsg.). *Migration und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Peter Lang. S. 93-114.

Doyé, P. (2005). *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

Eberle, T. et al. (2014). Differenzierung 2.0. In: Eisenmann, M. & Grimm, Th. (Hrsg.). *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1-36.

Egger, G. & Lechner, C. (Hrsg.). (2012). *Primary CLIL Around Europe*. Marburg: Tectum Verlag.

Eichler, K-P. (2007). Ziele hinsichtlich vorschulischer geometrischer Erfahrungen. In: Lorenz, J. H. & Schipper, W. (Hrsg.). *Hendrik Radatz – Impulse für den Mathematikunterricht*. Braunschweig, Schroedel. S. 176-185

Felberbauer, M., Grabner, S., Gritsch, A., Kolroser, C. & Pelzmann, D. (2010). *Das Europäische Sprachenportfolio. Grundschule (6-10 Jahre)*. Graz: ÖSZ.

French, V. & Chapman, J. (2000). *Noah's Ark And Other Bible Stories*. London: Walker Books Ltd.

Fuchs, M. (2015). *Alle Kinder sind Matheforscher. Frühkindliche Begabungsförderung in heterogenen Gruppen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Gomolla, M. (2013). Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen. In: Budde, J. (Hrsg.). *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 53-80.

- Hanisch, R. & Guder, R. (1985). *Darstellendes Spielen mit Kindern. Band 1*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Hanisch, R. & Guder, R. (1989). *Darstellendes Spielen mit Kindern. Band 2*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Hartman, B. (2000). *Old Testament Tales*. Oxford: Lion Publishing plc.
- Haß, F. & Kieweg, W. (2012). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Haß, F. (2010). Differenzierung. In: Surkamp, C. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler. S. 35-37.
- Hoffmann, S. (2010). Heterogenität und Differenzierung. In: Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S. 160-164.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Monyer, Y. (2010). *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Lernen durch Spielen*. Verfügbar unter <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de> [18.07.2016].
- Nolte, M. (2003). *Rechenschwächen und gestörte Sprachrezeption. Beeinträchtigte Lernprozesse im Mathematikunterricht und in der Einzelbeobachtung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- ÖSZ (Hrsg.). (2013). *Die Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache, 4. Schulstufe. Mit exemplarischen Englisch-Aufgabenbeispielen*. (ÖSZ Praxisreihe, Heft 20). Graz: ÖSZ.
- Ray, J. (2005). *Noah's Ark*. London: Orchard Books.
- Reich, H. H. (2009). *Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Waxmann: Münster.
- Schader, B. (2012). Erst-Klassiges: Sprachenvielfalt bei der Buchstabeneinführung. In: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag. S. 139-140.
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [04.12.2015].
- Turecek, E. (1998). *Act it out in English*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Verboom, L. (2008). Mit dem Rhombus nach Rom. Aufbau einer fachgebundenen Sprache im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Bainski, Ch. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.). *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 95-112.
- Wygotsky, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln, Pahl-Rugenstein.

Linkliste

(falls nicht anders angegeben, zuletzt abgerufen am 30. April 2016)

Biegl, B. *spiel-freude drama-theater-pädagogik*. Verfügbar unter <http://www.spiel-freude.at> [16.7.2016].

Breit, S. (Hrsg.). (2011). *BESK*. Verfügbar unter http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_besk-daz_2-0.pdf [04.11.2016].

Candelier, M., Grima, C., Castellotti, A., de Pietro, V., Lörincz, J.-F., Meißner, I., Nogueroles, F.-J., Schröder-Sura, A., & Molinié, M. (2017). *REPA – Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen. Aktualisierte und überarbeitete Fassung*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. Ab Anfang 2017 verfügbar unter <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx>. Die Deskriptoren sind bereits verfügbar unter <http://carap.ecml.at/Descriptorsof-resources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx> [01.11.2016].

https://www.career-service.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000014/Materialien/lesetraining_ws08.pdf

www.charlotte-buehler-institut.at

www.ecml.at/pepelinio

<http://edl.ecml.at>

www.elementarpaedagogik.edugroup.at

Das Europäische Sprachenportfolio. Grundschule (6-10 Jahre). Leitfaden für Lehrende. (2010). Verfügbar unter http://www.oesz.at/download/publikationen/esp_g_lehrerbeleitheft_web.pdf [16.7.2016].

Deutsche Koran Übersetzung. Verfügbar unter <http://www.noblequran.net/de-DE/al-surah/hud/37/quran-translation-of-f-bubenheim-und-dr-nadeem-elyas.aspx> [3.7.2016].

Eigenbauer, K. *Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Verfügbar unter <http://www.eduhi.at/dl/eigenbauer.pdf> [16.7.2016].

Fröhlich, Döll & Dirim. (2014). *USB DaZ*. Verfügbar unter <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=565#> [16.7.2016].

Institut für den Situationsansatz (ISTA). Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Verfügbar unter http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html [16.7.2016].

Krumm, H-J. & Reich H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [16.7.2016].

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=579&titelid=1197>

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=579&titelid=6123>

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=315&titelid=1195>

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=579&titelid=1193>

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=579&titelid=6122>

Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg, verfügbar unter <https://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/gestaltung/typografie/schlesb/lesevorg/> [15.11.2016].

Materialien zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit und Förderung der interkulturellen und sozialen Kompetenzen: die KIESEL-Materialien des ÖSZ. Verfügbar unter www.oesz.at/publikationenshop [16.7.2016].

<https://www.lmz-bw.de/feedback-hand.html>

www.oesz.at/sprachenportfolio

www.oesz.at/puma

www.okay-line.at/deutsch/okay-programme/elternratgeber

<http://www.ph-weingarten.de/grundschulzentrum/kinderwiki/seifenblasen.pdf>

www.schule-mehrsprachig.at

www.sprachenportfolio.at

www.sprachsensiblerunterricht.at

www.sprich-mit-mir.at

Themenheft Mathematik „Kommunizieren“. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/316> [27.07.2016].

Unterrichtsmaterialien für Englisch nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule Grundstufe 2. Verfügbar unter <http://www.cisonline.at/unterrichtsmaterialien/englisch/englisch-gs-2/> [16.7.2016].

<http://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie>

www.oesz.at