

Mehrsprachigkeit in den Kindergärten

**Methodisches Handbuch für die
Sprachenvermittlung**

Klaus-Börge Boeckmann

Sabine Lins

Sarah Orlovsky

Ines Wondraczek



Gezeichnet von Nico



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund





universität
wien

Klaus-Börge Boeckmann

Sabine Lins

Sarah Orlovsky

Ines Wondraczek

Mehrsprachigkeit in den Kindergärten

Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung in Kindergärten

erstellt im Rahmen der Projekte

„Educational Cooperation in the Border Region“ (EDUCORB)

„Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene“ (IB-KE SK-AT)

„Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene“ (IB-KE CZ-AT)

Auftraggeber:

Regionaler Entwicklungsverband
Industrieviertel - Projektmanagement
Schlossstraße 1
A-2801 Katzelsdorf

Amt der Niederösterreichischen
Landesregierung,
Abteilung Kindergärten
Landhausplatz 1
A-3109 St. Pölten

Nyugat-Dunántúli Regionális
Fejlesztési Ügynökség
Közhasznú Nonprofit Kft
Csatka E. u. 6
H-9400 Sopron

Durchführung:

Universität Wien
Institut für Germanistik
Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

VORWORT LANDESRÄTIN

Europa lebt von Vielfalt und Bürgernähe, vor allem aber auch von der Mehrsprachigkeit. Mit der Niederösterreichischen Sprachenoffensive setzt unser Bundesland ganz wesentliche Impulse zur europaweiten Verständigung. Gerade in Zeiten der wachsenden Zusammenarbeit auf internationaler Ebene werden interkulturelles Verstehen und Kompetenz immer wichtiger – in der Politik und in der Wirtschaft, aber auch im alltäglichen Zusammenleben. Mehrsprachigkeit bedeutet nicht nur einen Vorteil am Arbeitsmarkt, sondern ist vor allem bereits bei unseren Kleinsten für eine positive kindliche Entwicklung von großer Bedeutung: das frühe Sprachenlernen hat einen äußerst positiven Einfluss auf die Identitätsbildung und auf das Lernvermögen der Kinder, und es fördert darüber hinaus auch den Respekt vor anderen Menschen und Kulturen.



Das Land Niederösterreich hat in der Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa eine Vorreiterrolle. Die NÖ Sprachenoffensive wurde im Jahr 2003 ins Leben gerufen. Seitdem lernen 30.000 Kinder in Kindergärten und Schulen im Rahmen dieser Aktion die Nachbarsprachen. Englisch wird bereits flächendeckend in den Kindergärten in unserem Land angeboten. Mit dieser Initiative investiert das Land NÖ in die Zukunft unserer Kinder.

Dieses Handbuch wurde dafür entwickelt, unsere Pädagoginnen und Pädagogen bestmöglich bei der Förderung der Mehrsprachigkeit in unseren NÖ Kindergärten zu unterstützen. Ich wünsche den Pädagoginnen und Pädagogen viel Freude bei der Umsetzung und bei der Verwendung dieses Handbuchs.

Mag. Barbara Schwarz

Landesrätin für Arbeit, Familie, Soziales und EU-Fragen

EINLEITUNG PROJEKTTRÄGER

In Niederösterreich arbeiten derzeit drei Institutionen im Rahmen von Projekten an der innovativen Vermittlung der Sprachen der Nachbarländer: Der Regionale Entwicklungsverband Industrieviertel-Projektmanagement mit seinem ungarischen Partner, Westpannonische Regionale Entwicklungsagentur Gemeinnützige Nonprofit GmbH, sowie die Abteilung Kindergärten der NÖ Landesregierung. Gemeinsam haben sie nun ein Handbuch erarbeitet, das in Kindergärten zum Einsatz kommt, in denen die Sprachen Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Deutsch und auch Englisch sowie 15 weitere Begegnungssprachen vermittelt werden sollen. Das Handbuch liefert PädagogInnen eine didaktisch-methodische Grundlage – und dies erstmals für beide Sprachlernsituationen: einerseits zur Förderung der Fremdsprache, andererseits aber auch zur Förderung der Erstsprache bei Kindern mit anderen Muttersprachen als Deutsch.

ExpertInnen der Universität Wien (Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) und muttersprachliche MitarbeiterInnen sowie Interkulturelle MitarbeiterInnen arbeiteten eng zusammen, um den aktuellen Praxisanforderungen zu entsprechen. Im theoretischen Teil wird auf die positiven Auswirkungen des frühen Fremdspracherwerbes eingegangen, im praktischen Teil werden didaktische Anleitungen und Tipps für die Sprachvermittlung geboten. Die praktischen Beispiele (Lieder, Spiele, etc.) stammen von den niederösterreichischen PädagogInnen, allesamt Native-SpeakerInnen, denen dafür an dieser Stelle gedankt sei.

Das Handbuch, das als Wegbegleiter für die Vermittlung aller fünf Fremdsprachen sowie der Begegnungssprachen genutzt werden kann, ermöglicht diese nun auf einem aktuellen wissenschaftlich fundierten und durch die Einbeziehung der PraktikerInnen höheren qualitativen Niveau. Dies bereichert und verbessert die Sprachvermittlung in den Kindergärten. Darüber hinaus bietet es eine gute Grundlage, die zur Einführung eines Fremdsprachenunterrichtes in den Kindergärten Niederösterreichs einerseits anregt, und diesem Vorhaben einen einfachen Start ermöglicht. Durch einfache Beispiele wo Mehrsprachigkeit allen Kindern zugänglich gemacht wird, werden Barrieren abgebaut mit verschiedenen Sprachen zu spielen und dies als Bereicherung im Kindergartenalltag zu erkennen.

Die Projektleiterinnen

Die Finanzierung des Handbuches erfolgte im Rahmen dreier EU-kofinanzierter Projekte:

„EDUCORB – Educational Cooperation in the Border Region“ (Projektleitung: Regionaler Entwicklungsverband Industrieviertel-Projektmanagement gemeinsam mit seinem ungarischen Partner Westpannonische Regionale Entwicklungsagentur Gemeinnützige Nonprofit GmbH), gefördert aus Mitteln des EU-Programmes „Europäische Territoriale Zusammenarbeit Österreich – Ungarn 2007 – 2013“

„Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene“ (Projektleitung Abteilung Kindergärten der niederösterreichischen Landesregierung) gefördert aus Mitteln des EU-Programmes „Europäische Territoriale Zusammenarbeit Österreich – Slowakei 2007 – 2013“

„Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene“ (Projektleitung Abteilung Kindergärten der niederösterreichischen Landesregierung) gefördert aus Mitteln des EU-Programmes „Europäische Territoriale Zusammenarbeit Österreich – Tschechische Republik 2007 – 2013“

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Vorwort	08
2.	Wovon sprechen wir?	09
2.1	SPRACHEN UND IHRE ANEIGNUNG	09
2.1.1	Erwerb vs. Lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit	11
2.1.2	Erstsprache und Erstspracherwerb	13
2.1.3	Zweitsprache und Zweitspracherwerb	17
2.1.4	Fremdsprache und Fremdsprachenlernen	18
2.1.5	Begegnungssprachen und deren Erwerb bzw. Lernen	19
2.1.6	Zwei- oder Mehrsprachigkeit	22
2.2	ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN	23
2.1	REFLEXION	26
3.	Was bedeutet Mehrsprachigkeit?	28
3.1	WAS BEDEUTET MEHRSPRACHIGKEIT FÜR KIND UND GESELLSCHAFT?	28
3.2	WAS BEDEUTET MEHRSPRACHIGKEIT FÜR DAS KIND?	28
3.2.1	Persönlichkeitsentwicklung des Kindes	28
3.2.2	Sprachliche Gesamtentwicklung des Kindes	29
3.2.3	Das Recht auf den Erhalt der Muttersprache	31
3.3	WAS BEDEUTET MEHRSPRACHIGKEIT FÜR DIE GESELLSCHAFT?	32
3.3.1	Erhalt der Sprachenvielfalt in Europa	33
3.3.2	Mehrsprachigkeit als Ressource	33
3.3.3	Sprache als Schlüssel zur Integration	34
3.4	ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN	36
3.5	REFLEXION	38
4.	Wie erwerben Kinder Sprachen und was sind Voraussetzungen, dass wir sie dabei unterstützen können?	40
4.1	DIE ERSTSPRACHE – STANDARDSPRACHE UND VARIETÄTEN	40
4.2	DER QUALIFIKATIONSFÄCHER NACH EHlich – SPRACHLICHE BASISQUALIFIKATIONEN	41
4.2.1	Der Erstsprach(en)erwerb anhand des Qualifikationsfächers nach Ehlich	42
4.2.2	Der Zweitsprach(en)erwerb	48
4.3	ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN	52
4.4	REFLEXION	55
5.	Warum sollen Kinder bereits im Kindergarten mehrere Sprachen lernen?	57
5.1	MOTIVE FÜRS SPRACHENLERNEN	57
5.2	POSITIVE ASPEKTE DER FRÜHEN MEHRSPRACHIGKEIT	58
5.3	IDENTITÄT UND INTERKULTURALITÄT	59
5.4	PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE GRÜNDE	60
5.5	ERKENNTNISSE DER GEHIRNFORSCHUNG	61
5.6	PSYCHOLOGISCHE ERKENNTNISSE	62
5.7	ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN	63
5.8	REFLEXION	64

6.	Didaktischer Teil des Handbuchs	67
6.1	RAHMENBEDINGUNGEN	67
6.2	DIDAKTISCHE PRINZIPIEN	69
6.3	CHECKLISTE FÜR DAS PLANEN VON ANGEBOTEN	75
6.4	GLIEDERUNG DER ARBEITSTECHNIKEN	76
6.4.1	Bewegungsspiele	77
6.4.2	Musikalische Techniken	88
6.4.3	Fingerspiele, Reime und Rätsel	98
6.4.4	Narrative Techniken	107
6.4.5	Rollenspiel und darstellendes Spiel	115
6.4.6	Kreatives Gestalten	127
6.4.7	Didaktische Spiele	137
6.4.8	Experimentieren, Forschen und hauswirtschaftliche Tätigkeiten	145
6.4.9	Ausflüge und Exkursionen	153
6.5	HINWEISE ZUR EINORDNUNG IN DIE KATEGORIEN	157
6.6	LEITFADEN FÜR DIE KOMBINATION EINZELNER TECHNIKEN	157
6.7	CHECKLISTE FÜR DAS KOMBINIEREN VON TECHNIKEN	159
7.	Literaturverzeichnis	161
8.	Literaturvorschläge von PädagogInnen für PädagogInnen	167

Mehrsprachigkeit in den Kindergärten

Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung

THEORETISCHER TEIL



1. Vorwort

In den Kindergärten Niederösterreichs und den benachbarten Regionen in Ungarn, Tschechien und der Slowakei gibt es eine Reihe von innovativen Projekten zur Sprachenvermittlung. Diese umfasst sowohl die Fremdsprachenvermittlung der Sprachen der jeweiligen Nachbarländer und des Englischen, als auch die Unterstützung der Erst- bzw. Herkunftssprachen von Kindern aus anderen Regionen, z.B. durch interkulturelle MitarbeiterInnen, und schließlich die Förderung des Deutschen als Zweitsprache bei Kindern mit anderen Erstsprachen. Dieses Handbuch entstand aus dem Bemühen heraus, den PädagogInnen didaktisch-methodische Grundlagen für diese verschiedenen Sprachenvermittlungssituationen zur Verfügung zu stellen. Der Plural Sprachenvermittlung ist wichtig, denn es geht uns darum, die Vielfalt der Sprachen zu berücksichtigen. Das große Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten.

Das Projektteam vom Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien hat bei der Erstellung dieses Handbuchs eng mit den KindergartenpädagogInnen zusammengearbeitet. Die praktischen Beispiele zur Sprachenvermittlung stammen von den PädagogInnen und auch der theoretische und didaktische Teil des Handbuchs wurden mit ihnen abgestimmt. Unter der Koordination von Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann, der Experte für Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kommunikation ist und sich intensiv mit Migration und Mehrsprachigkeit auseinandersetzt, arbeiteten an diesem Projekt: Mag.^a Sabine Lins, die sich in ihrer Diplomarbeit mit sprachlicher Frühförderung beschäftigt hat, als Sprachtrainerin für Kinder und Jugendliche gearbeitet hat und gerade ihre Dissertation zum Zweitspracherwerb Deutsch am Übergang vom Kindergarten zur Volksschule verfasst; Mag.^a Sarah Michaela Orlovský, diplomierte Kindergärtnerin und Horterzieherin, die ihre Diplomarbeit aus Germanistik zum frühkindlichen Fremdsprachenlernen verfasst und auch berufliche Erfahrung auf diesem Gebiet hat; und Dipl.-Päd. MMag.^a Ines Wondraczek, die ausgebildete Kindergruppenbetreuerin und Volksschullehrerin ist und das Diplomstudium Deutsche Philologie mit Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie das Lehramtsstudium mit einer Diplomarbeit zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten abgeschlossen hat.

Es ist uns ein Anliegen, mit diesem Handbuch einen wissenschaftlich korrekten und dennoch auch für KindergartenpädagogInnen ohne spezifische Vorkenntnisse verständlichen und anschaulichen Text vorzulegen. Wir hoffen, dass damit die Praxis der Sprachenvermittlung in den Kindergärten bereichert werden kann.

2. Wovon sprechen wir?

Wenn wir von Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sprechen und sie verstehen wollen, ist es als erstes wichtig die „Sprache“ kennenzulernen, mit der die verschiedenen Aspekte dieser Konzepte bezeichnet und diskutiert werden. Deshalb sollen im ersten Schritt dieses Handbuchs die wichtigsten Fachbegriffe aus der Sprachwissenschaft erklärt

werden. Sie werden uns dabei helfen, unterschiedliche Gesichtspunkte der Mehrsprachigkeit zu benennen, sie voneinander zu unterscheiden und zu verstehen. Dabei werden wir uns nach den in der wissenschaftlichen Literatur üblichen Bezeichnungen richten. Grundsätzlich unterscheiden wir zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache sowie deren Erwerb und Didaktik. Für das vorliegende Handbuch ist auch eine Unterscheidung zwischen den genannten Kategorien und den Begegnungs- bzw. Nachbarsprachen, um deren Förderung es uns sehr stark gehen wird, besonders interessant. Schließlich wird diese Einführung aber zeigen, warum eine Zusammenführung dieser Kategorien in eine einheitliche Sprachendidaktik¹ wichtig ist. Es wird deutlich werden, dass nur eine einheitliche Sprachendidaktik mit einem Fokus auf die Begegnungs- und Nachbarsprachen die Basis einer erfolgreichen und nachhaltigen Mehrsprachigkeitsförderung darstellen kann.

2.1 | SPRACHEN UND IHRE ANEIGNUNG

Wenn wir von Sprache sprechen, hat jede und jeder von uns sein eigenes Konzept im Kopf: die Wörter und Sätze, mit denen uns unsere Eltern die Welt erklärt haben. Die Formulierungen und Wendungen, mit denen wir unserer Urlaubsiebe im fremden Land uns selbst erklärt haben. Die langen und verschachtelten Absätze in Büchern, die uns Sachverhalte erklärt haben, von denen wir unbedingt alles oder eigentlich gar nichts wissen wollten. Nicht immer denken wir an die gleiche Sprache und auch innerhalb einer Sprache wechseln wir zwischen den Registern². Doch eines hat Sprache immer: Eine Funktion für den Menschen, der sich mit ihr und durch sie ausdrückt. Nach diesem Gesichtspunkt – der Funktion für die Sprecherin oder den Sprecher – werden die Sprachen, die sich ein Mensch im Laufe seines Lebens aneignet, unterschieden. Wenn wir uns also die unterschiedlichen Sprachen eines mehrsprachigen Kindes anschauen, unterscheiden wir zunächst zwischen **Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n)**. Während Fremdsprachen jene Sprachen sind, die ein/e SprecherIn zwar lernt, die aber nicht in seiner/ihrer alltäglichen Umgebung gesprochen werden, sind Erst-, Zweit- und evtl. sogar Drittsprachen die Sprachen, die das Kind in seinem unmittelbaren Umfeld braucht.

Die Kategorie, die für dieses Handbuch von besonderer Bedeutung ist, ist die Kategorie der Begegnungs- und Nachbarsprachen. Der Begriff der **Begegnungssprache** wird in diesem Handbuch für jene Sprachen herangezogen, die durch ihre SprecherInnen zugegen sind, ohne die Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Erst- oder Zweitsprache) oder eine Fremdsprache zu sein. Die Bezeichnung entstand vor fast 30 Jahren, als in einem Expertenkollegium (dessen Ergebnisse in den Homburger Empfehlungen veröffentlicht wurden) betont wurde, dass möglichst schon in vorschulischen Bildungseinrichtungen Begegnungssprachen statt Fremdsprachen spielerisch vermittelt werden sollten. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass sich dazu „in besonderem Maße die gegenwärtigen und zukünftigen europäischen Gemeinschaftssprachen, die in den Grenzgebieten zu unseren Nachbarn und im Zusammenleben mit den ausländischen Minderheiten unmittelbar erfahren werden“ (Christ, Schröder, Weinrich und Zapp: 1980

¹ | Der Plural von Sprachen soll hier deutlich machen, dass es sich um eine Didaktik für mehrere Sprachen gemeinsam handeln muss, anstatt wie herkömmlich um eine Didaktik pro Sprache (Erstsprachendidaktik, Zweitsprachendidaktik, Fremdsprachendidaktik, etc.)

² | Unter Register versteht man die Sprech- und Schreibweise, die für eine bestimmte Kommunikationssituation typisch oder charakteristisch ist. So ist z.B. das Register im Gespräch mit der Pädagogin im Kindergarten ein anderes, als das Register zu Hause im Gespräch mit den Geschwistern.

zitiert nach Zapp 1984: 56) eignen. In dieser Definition deutet sich jedoch bereits eine Unterscheidung an, die in unserem Handbuch zusätzlich noch gemacht werden muss: die Unterscheidung zwischen Begegnungs- und Nachbarsprachen. **Nachbarsprachen** werden in den Nachbarländern – zum Beispiel Österreichs – gesprochen. So sind die Nachbarsprachen Österreichs Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Slowenisch und auch Italienisch. Natürlich kann eine Sprache unterschiedliche Rollen gleichzeitig spielen:

- Eine Sprache kann gleichzeitig Nachbar- wie auch Begegnungssprache sein.
z.B. Slowakisch in einem Kindergarten in Niederösterreich, wenn Kinder slowakischer Erstsprache in der Gruppe sind
- Eine Sprache kann zwar Nachbarsprache, aber keine Begegnungssprache, sondern eine Fremdsprache sein.
z.B. Slowakisch im selben Kindergarten, ohne Kinder slowakischer Erstsprache in der Gruppe, aber mit muttersprachlichen MitarbeiterInnen und spezifischer Förderung des Slowakischen.
- Eine Sprache kann natürlich immer Begegnungssprache sein, auch wenn sie keine Nachbarsprache ist, sobald SprecherInnen dieser Sprache in der Kindergartengruppe vertreten sind.
z.B. Türkisch im selben Kindergarten, wenn ein Kind türkischer Erstsprache in der Gruppe ist.

Versuchen wir, die verschiedenen Sprachen eines Menschen am Beispiel des neunjährigen Gábor in einer österreichischen Volksschule zu betrachten.

Gábor wurde in einer ungarischstämmigen Familie geboren, in der sein Vater, seine Mutter und auch seine Geschwister Ungarisch mit ihm sprechen. Sein erstes Wort war *anyu* – das ungarische Wort für Mama. Mit vier Jahren kam Gábor in den Kindergarten, wo seine Spielkameraden sowie die Kindergartenpädagogin zu neuen – deutschsprechenden – Bezugspersonen wurden. Auch sein Alltagshorizont weitete sich aus: auf dem Spielplatz, in der Straßenbahn und im Umgang mit den Freunden seines großen Bruders war Gábor immer häufiger mit der Sprache seiner weiteren Umgebung konfrontiert: Deutsch. Und so lernte der kleine Junge bald, dass sein Lieblingsspielzeug auf Deutsch *Auto* heißt und manche Kinder zu ihrer *anyu Mama* sagen. Schließlich kam Gábor in die Volksschule und verwendet heute die deutsche Sprache immer leichter und selbstverständlicher. In der Schule kam schnell noch eine weitere Sprache dazu: zweimal in der Woche darf er „Engländer spielen“. Er trägt dann einen englischen Namen und lernt *cat*, *dog* und *parrot* zu sagen. Für ihn ist es ganz normal, dass es irgendwo auf der Welt kleine Jungs und Mädchen gibt, die nicht *anyu*, nicht Mama, sondern *mum* zu ihrer Mutter sagen.

Die erste Sprache, die dieser kleine Junge gelernt hat, war Ungarisch. Das ist die Sprache, in der er seine ersten Worte sagen konnte und es ist wahrscheinlich auch die Sprache, die ihn ein Leben lang an seine Kindheit und an seine Mutter erinnern wird. Ungarisch ist deshalb für Gábor seine **Erstsprache**. Der Begriff „Muttersprache“, der früher oft für diese Sprache verwendet wurde, ist übrigens veraltet und kaum mehr in der Literatur zu finden. Stattdessen findet sich aber häufig die Abkürzung L1 (Language 1, „Sprache 1“), die erweitert werden kann durch L2, L3, etc.

Wenn Gábor in den Kindergarten kommt, lernt er im Umgang mit seinen neuen Freunden und der Kindergartenpädagogin eine weitere Sprache – seine zweite Sprache. Er lernt Deutsch, weil er es in seinem Alltag braucht, sei es weil er verstehen will, was die anderen Kinder spielen oder weil er der Pädagogin erzählen möchte, dass er am Sonntag den Kinderwagen seiner kleinen Schwester schieben durfte. Da er mit seiner Erstsprache in diesem Umfeld nicht ausreichend kommunizieren kann, eignet er sich die zweite Sprache an. Deutsch ist deshalb für Gábor seine Zweitsprache.

Schließlich kommen wir zu Englisch, das Gábor nun in der Volksschule lernt. Diese Sprache braucht der Schüler nur zwei Mal in der Woche, nämlich wenn es auf dem Stundenplan steht. Keiner in seiner Familie spricht Englisch und er muss der Lehrerin glauben, wenn sie erzählt, dass es Länder gibt – noch viel weiter weg als Ungarn – in denen alle Leute so sprechen, wie die Kinder es hier in der Schule lernen. Die Sprache eines fremden Landes, die er brauchen wird, wenn er groß ist und reisen möchte. Das ist seine erste **Fremdsprache**, Englisch.

Aber eben nicht nur Erst-, Zweit- und Fremdsprachen gestalten das Leben von Gábor und seinen FreundInnen mit, es gibt noch weitere Sprachen, denen sie – zusammen mit uns – tagtäglich begegnen. Das sind all jene Sprachen, die Gábor weder zu Hause, noch in der Umgebung der Mehrheitsgesellschaft, noch im Fremdsprachenunterricht hört und verwendet, sondern das sind jene Sprachen, die er jeden Tag durch SprecherInnen weiterer, anderer Herkunft kennenlernt. So gibt es in seiner Klasse ein Zwillingspaar aus Istanbul, das sich regelmäßig auf Türkisch um das Pausenbrot streitet und Janka versucht es immer zuerst auf Slowakisch, wenn sie ihm erklären möchte, warum sie schon wieder einen Lachkrampf bekommen hat. Diese Sprachen, denen Gábor durch seine Freunde im Alltag begegnet, sind seine **Begegnungs- und Nachbarsprachen**.

Insgesamt zeigen uns das Leben und die Sprachen dieses Jungen vor allem eines: die Welt unserer Kinder konzentriert sich nicht mehr nur auf die eine oder die andere Sprache, sie wird zunehmend mehrsprachig. Ob im Kindergarten oder in der Schule, ob auf dem Spielplatz oder auf den Straßen, ob in der Musik, im Fernsehen oder am Computer (Ehlich 2009, 15): Mehrsprachigkeit ist ein Phänomen, das inzwischen in unseren Lebensalltag gehört. Dieser Alltag sollte sich natürlich auch in unseren Kindergärten widerspiegeln und sein Potential kann genutzt werden.

2.1.1 | Erwerb vs. Lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit

Das Aneignen einer Sprache ist ein Prozess, der im Allgemeinen so selbstverständlich verläuft, dass die Gesellschaft im Laufe der Zeit eine Erwartungshaltung entwickelt hat, die festlegt, was bei der Sprachaneignung der Norm entspricht und was nicht (Ehlich 2009: 9). Das heißt nichts anderes, als dass wir alle ungefähr zu wissen glauben, welche Schritte und Fehler in der Sprachproduktion der Kinder noch „normal“ sind und welche nicht. Wenn wir die Mehrsprachigkeit der Kinder in unseren Kindergärten und Schulen verstehen und fördern wollen, müssen wir diese Normalitätserwartung aber überdenken und uns darüber im Klaren sein, dass es Unterschiede zwischen der

Sprachaneignung von Kindern unterschiedlicher Herkunft, Vorbildung und Persönlichkeit gibt, sei es im Erstspracherwerb oder im Aneignen von Zweit- und Fremdsprachen. Wir müssen uns von den alten Vorstellungen lösen und uns auf die neue, komplexe Situation der mehrsprachigen Kinder einlassen.

Im Kontext von Mehrsprachigkeit sprechen wir von zwei unterschiedlichen Arten der Sprachaneignung, nämlich dem Prozess des Erwerbens und dem Prozess des Lernens einer Sprache. **Der Erwerb** einer Sprache geht in der eindeutigsten Form auf den Spielplätzen und Straßen unseres Landes vorstatten, wenn Kinder Sprache erwerben, indem sie sie einfach anwenden. Dieser Prozess zeichnet sich dadurch aus, dass ihm eine ungesteuerte Aneignung zu Grunde liegt. Auch Gábor, der neunjährige Junge, hat sich auf diese Art Sprachen angeeignet, wenn er sowohl seine Erstsprache Ungarisch als auch seine Zweitsprache Deutsch in der Kommunikation mit seiner Mutter, im Spiel mit seinen Geschwistern oder mit seinen österreichischen Freunden auf dem Spielplatz erworben hat. Er hat sich seine Sprache(n) angeeignet, indem er sie einfach gesprochen hat (Sprachproduktion) und anderen zugehört hat (Sprachrezeption). Niemand hat ihm gesagt, welche Wörter er üben sollte oder welche Regeln es für die Sprache gibt, er hat unbewusst und spontan gelernt, was er in der jeweiligen Situation gebraucht hat. Daraus ergibt sich das eindeutigste Merkmal des Spracherwerbs: Er verläuft wie von selbst, ohne in einem geplanten Unterricht gelenkt zu werden.

Klassische Situationen des **Lernens** einer Sprache finden sich hingegen spätestens in der Schule, wo die Möglichkeit des ungesteuerten Kommunizierens natürlich stark eingeschränkt ist. Hier läuft der Großteil des Sprachenlernens gesteuert ab, das heißt, ein/e LehrerIn lenkt das Geschehen, indem sie den SchülerInnen vorgibt, welche Vokabeln gelernt werden sollen und nach welchen Regeln die Sprache funktioniert. Die Lehrperson orientiert sich dabei an den vier Fertigkeiten der Sprache: Schreiben und Sprechen (Sprachproduktion) und Lesen und Hören (Sprachrezeption). Die Sprache, die Gábor ausschließlich auf diesem Weg erlernt, ist seine erste Fremdsprache Englisch. Wenn auf seinem Stundenplan „Englisch“ steht, sagt ihm die Lehrerin, welche neuen Wörter er heute lernen wird und wie man den Unterschied zwischen *one apple* und *two apples* anzeigen kann. Sie spielt ihm englische Lieder vor, zu denen er dann zusammen mit den anderen laut mitsingt. Unter die Bilder aller Tiere auf dem Bauernhof schreibt er in Großbuchstaben CAT, COW und DOG. Und wenn die Lehrerin sagt, dass er als Hausübung fünf Wörter lernen muss, dann macht er das als Pflichterfüllung. Somit ergibt sich eine gelenkte Aneignungssituation, in der Gábor das Sprachenlernen ermöglicht wird.

Besonders interessant ist die Situation im Kindergarten, wo sich der Erwerb und das Lernen der Sprachen überlappen dürfen und sollen. Von dem Moment an, in dem Gábor in den Kindergarten kam, begann sein Zweitspracherwerb – und geht jeden Tag aufs Neue weiter. Ob in der Lesecke oder beim Morgenkreis, ob auf dem Spielplatz oder bei Ausflügen, Gábor war von nun an umgeben von der neuen Sprache, seiner Zweitsprache Deutsch. Indem er mit den anderen Kindern spielte und sich mit den KindergartenpädagogInnen unterhielt, hörte und sprach er ständig Deutsch, versuchte umzuformulieren, wenn er nicht verstanden wurde, und entwickelte Strategien um nachzufra-

gen, wenn er seinen Spielkameraden nicht folgen konnte. Ohne Angst vor der neuen Sprache oder der Kultur seiner Freunde machte sich Gábor seine altersgemäßen psychischen und physischen Eigenschaften zu nutzen und setzte seine Neugierde, Wissbegierde und Freude am Nachahmen ein, um die Sprache zu erwerben (Chighini & Kirsch 2009: 12). Genau hier eröffnet sich eine der großen Chancen der Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergarten: wenn gezielte Sprachlernsituationen geschaffen werden, welche die Vorteile des natürlichen Spracherwerbs nutzen und zusätzlichen Lerninput schaffen, kann sowohl eine positive Einstellung der Kinder zu den verschiedenen Sprachen als auch ihre Sprachaneignung optimal und nachhaltig gefördert werden. Dieser Abschnitt macht deutlich, dass eine klare Trennlinie zwischen Erwerb und Lernen im vorschulischen Alter nicht so einfach zu ziehen ist. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Formen der Sprachaneignung liegt im Kindergarten darin, dass der Erwerb unorganisiert vor sich geht, während bei organisierten Formen der Sprachvermittlung von Lernen gesprochen wird.

Weitere Einblicke in die Theorie des Sprachenlernens im Kindergarten finden sich in Kapitel 4 und konkrete Beispiele für solche Sprachlernsituationen finden sich in Kapitel 6 dieses Handbuches. Hier werden verschiedene Aktivitäten vorgestellt – von Fingerspielen über Bewegungsspiele bis hin zu kreativem Arbeiten, Ausflügen und vielem mehr – mit denen kindgerechte Situationen geschaffen werden, die sowohl im Bereich der Sprachproduktion (hier: Sprechen) als auch im Bereich der Sprachrezeption (hier: Hören) Sprachen fördern.

2.1.2 | Erstsprache und Erstspracherwerb

Die Erstsprache (L1) ist die Sprache des nahen Umfelds, in welcher ein Mensch aufwächst und die er sich unter günstigen Umständen in nur wenigen Jahren aneignet. Voraussetzung dafür ist, dass das Kind genügend Gelegenheit hat, sprachlichen Input aus seiner Umgebung zu bekommen (Apeltauer 1997:10), denn so natürlich und selbstverständlich dieser Prozess auf den ersten Blick scheint, so sensibel und störanfällig ist er auch. Der Grund für diese Sensibilität ist leicht festzustellen: neben den angeborenen Fähigkeiten eines Kindes (siehe Abbildung 1: Sprachbaum) kommt es beim Erstspracherwerb auch stark auf die Interaktions- und Kommunikationsbedingungen in der jeweiligen Lernumgebung der Kinder an (Apeltauer 1997: 10f). Das bedeutet nichts anderes, als dass die Umgebung, zum Beispiel das Zuhause eines Kindes, entscheidend darüber ist, wie sich seine Erstsprache entwickeln kann und dass sich jede Störung in diesem Umfeld auch auf die sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken kann.

Da es zwischen dem Erstspracherwerb und der Aneignung der weiteren Sprachen eines Menschen Parallelen und Verbindungen gibt, wollen wir den Erstspracherwerb nun etwas näher betrachten. Die Forschung geht davon aus, dass jeder Mensch eine angeborene Sprachfähigkeit besitzt, die es ihm ermöglicht, Sprachen unwillkürlich zu lernen. Diese Sprachfähigkeit macht es dem Kind möglich, im Zuge des Erstspracherwerbs Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien³ zu entwickeln und anzuwenden. Diese werden dann (zusammen mit anderen Lernstrategien)

³ | Unter Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien versteht man Vorgehensweisen und Techniken, welche Kinder und auch Erwachsene verwenden um sich (neue) Sprachen anzueignen und diese anzuwenden.

auch bei der Aneignung weiterer Sprachen eingesetzt. Dass bestimmte Sprachlernstrategien sowohl beim Aneignungsprozess der Erst- als auch der Zweitsprache bei Kindern und Erwachsenen zu beobachten sind, bestätigt diese Annahme.

Ein Beispiel für solche Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien ist die Regularisierung. Bei der Abwandlung von Verben unterscheiden wir in vielen Sprachen zwischen regelmäßigen Verben (z.B. Deutsch: machen – machte – gemacht, Englisch: punch – punched – punched) und unregelmäßigen Verben (z.B. Deutsch: treffen – traf – getroffen, Englisch: go – went – gone). Wenn sich ein Kind – oder auch ein Erwachsener – den richtigen Gebrauch von Verben aneignet, ist oft zu beobachten, dass die regelmäßige Form der Abwandlung auch auf die unregelmäßigen Verben angewandt wird. Es ergeben sich so Wortbildungen wie z.B. „Er ist *gekommt*.“ statt „Er ist gekommen.“ Diese Strategie wird in der betreffenden Sprache nur so lange angewandt, bis die Verwendung der unregelmäßigen Verben verinnerlicht ist. Bei der Aneignung neuer Sprachen kann sie allerdings wieder zum Tragen kommen.

Dies weist darauf hin, dass sich die LernerInnen verschiedene Sprachen auf die selbe Art und Weise aneignen und zeigt uns etwas Wichtiges: Das Wissen und die Strategien, die sich die SprecherInnen während dem Erstspracherwerb aneignen, kann in weiteren Sprachaneignungsprozessen genutzt werden. **Der Erstspracherwerb wird somit zur wichtigen Basis für jede weitere Sprachaneignung.** Wir sollten deshalb das, was bei der Aneignung der Erstsprache (oder anderer Sprachen) schon angelegt und gelernt wurde, für das weitere Sprachenlernen nutzen (Christ 2009: 35).

Und um welches Wissen handelt es sich hierbei? Um an dieser Stelle nur ansatzweise zu verdeutlichen, welche Kompetenzen unsere Kinder beim Erstspracherwerb erlangen, wollen wir uns – als Beispiel – die kindliche Äußerung „mehr Milch“ vor Augen halten. Das Kind beweist mit dieser Äußerung nicht nur, dass es bereits einen Wunsch nach mehr Milch ausdrücken kann, es wendet außerdem ein gewisses Vorwissen an, welches es sich im Zuge seines Erstspracherwerbs angeeignet hat. So weiß das Kind zum Beispiel schon, dass die Milch, obwohl sie im Moment nicht zu sehen oder gar zu greifen ist, irgendwo vorhanden ist und von dort hergeholt werden kann. Dieser sogenannte kognitive Entwicklungsschritt⁴ stellt eine Errungenschaft dar, die natürlich beim Zweitspracherwerb nicht mehr geleistet werden muss. Außerdem beweist das Kind mit seiner Äußerung, dass es verstanden hat, dass man in seiner Sprachgesellschaft Wünsche an andere richten darf und so seine eigenen Bedürfnisse befriedigen kann (Ortner 2002:10) – ein bedeutender Schritt in der sozialen Entwicklung des Kindes. Dies sind nur zwei Beispiele für das breite Vorwissen, das in einer einzigen sprachlichen Äußerung vertreten ist. Sie machen deutlich, wie eng die kognitive und die soziale Entwicklung eines Kindes mit dem Erstspracherwerb verbunden sind und geben uns eine Vorstellung davon, welche wichtige Basis die Erstsprache eines Kindes für das Aneignen weiterer Sprachen darstellen kann.

⁴ | Die kognitive Entwicklung eines Kindes bezeichnet die Entwicklung jener Funktionen, die das Kind braucht, um seine Umgebung (Personen, Gegenstände, eigenes Ich, etc.) zu erfassen und zu verstehen. Dazu gehört z.B. die Fähigkeit Probleme bewusst zu lösen.

Die Erstsprache muss im Kindergarten weiter gefördert werden. Eine weitere Erkenntnis aus der Forschung zum Erstspracherwerb liegt in der Tatsache, dass Kinder ihre Erstsprache zwar im Normalfall im Kindergartenalter schon recht gut beherrschen, der Erwerbsprozess aber bis dahin noch lange nicht abgeschlossen ist und die Kinder weiterhin Unterstützung und Förderung in ihrem Aneignungsprozess brauchen (Klein 1992: 21). Diese Erkenntnis bestätigt die Wichtigkeit der Förderung aller Sprachen im Kindergarten, nicht nur der Mehrheitssprache Deutsch, sondern auch der anderen Erstsprachen aller Kinder. Weiters muss an dieser Stelle noch auf den engen Zusammenhang zwischen Selbstbild und Identität der Kinder und ihrer Erstsprache hingewiesen werden. Ein respektvoller Umgang mit den Erstsprachen aller Kinder und eine sensible Förderung dieser Sprachen kann das Selbstbewusstsein der kleinen SprecherInnen enorm stärken und somit positive Auswirkungen auf alle Lernsituationen haben, die in einem Kinderleben noch kommen mögen.

Doch von welchen Sprachen sprechen wir denn, wenn wir vom Erstspracherwerb der Kinder und dessen Förderung sprechen? Es scheint an dieser Stelle interessant, einen Blick in unsere Kindergärten zu werfen und zu sehen, welche unterschiedlichen Einzelsprachen in den Kindergärten zusammenkommen können. Als Beispiel betrachten wir die Zahlen einer Gruppe eines Kindergartens in Niederösterreich an der österreichisch-slowakischen Grenze aus dem Kindergartenjahr 2008/09. Die Kindergartengruppe bestand in diesem Jahr aus 28 Kindern, die insgesamt drei Sprachen mitbrachten und zusätzlich noch mit einer vierten, nämlich Englisch, vertraut gemacht wurden. Die Sprachen, welche die Kinder selbst mitbrachten, waren Deutsch, Albanisch und Slowakisch.

ANZAHL DER KINDER:	28	
SPRACHEN:	DEUTSCH, ALBANISCH, SLOWAKISCH, ENGLISCH	
Funktion	Sprache	Kinder
L1	Deutsch	17
L2	Deutsch	11
L1	Slowakisch	7
L1	Albanisch (Mazedonien)	4
Fremdsprache	Englisch	28

TABELLE 1 | Kindergarten in Niederösterreich

Welches Potential diese unterschiedlichen Erstsprachen in den Kindergärten nicht nur für die Kinder selbst, sondern auch für unsere Gesellschaft haben, liegt auf der Hand und wird in Kapitel 2 zusammengefasst. Um in einem weiteren Schritt herauszufinden, wie dieses Potential bestmöglich gefördert und unterstützt werden kann, wird dieser Abschnitt nun kurz umreißen, welche Theorien zur Entwicklung der Erstsprache für die Sprachendidaktik von Bedeutung sind.

Dazu ist es zunächst wichtig, zwischen dem einsprachigen (monolingualen) Erstspracherwerb und dem zwei- oder mehrsprachigen (bi- oder multilingualen) Erstspracherwerb zu unterscheiden. Ein Bild, das gerne herangezogen wird, um den Spracherwerb vereinfacht, aber eindrücklich darzustellen, ist das von Wolfgang Wendlandt (Wendlandt 2006: 10) entwickelte Bild des Sprachbaumes, der in Abbildung 1 dargestellt wird. Dieser sogenannte **Sprachbaum** wurde für den einsprachigen Erwerb entwickelt, kann aber auch sehr gut auf den zwei- oder mehrsprachigen Erstspracherwerb angewendet werden. Der Baum macht auf den ersten Blick sehr schön deutlich, worin die „Wurzeln“ jeder Sprache liegen: die dem Kind angeborenen Fähigkeiten wie Hören, Sehen und Tasten, sowie die fortschreitende geistige Entwicklung und viele andere „Wurzeln des Spracherwerbs“ nehmen die „Nährstoffe“ aus der „Erde“, welche die Lebensumwelt, Kultur und Gesellschaft des Kindes symbolisiert. Der „Baumstamm“ steht für das Sprachverständnis und die Sprachfreude, die Kinder von Geburt an mit sich bringen. Wenn die „Wurzeln“ von Anfang an die richtige Unterstützung bekommen, wachsen Sprachverständnis und Sprachfreude und der „Baumstamm“ wird größer und kräftiger. Schließlich kommen wir zur „Krone“ des Baums, welche die aktive Sprache des Kindes symbolisiert. Hier befinden sich viele einzelne „Äste“, von denen die drei stärksten Artikulation, Wortschatz und Grammatik sind (Leisau 2010).

Für jedes einzelne Kind, aber natürlich auch ganz besonders im Kontext einer Sprachendidaktik im Kindergarten, ist ein Blick auf die Sonne und die Gießkanne in diesem Bild wichtig. Jeder Sprachbaum braucht Liebe und Akzeptanz, um wachsen zu können, weshalb es unerlässlich ist, allen Erstsprachen im Kindergarten nicht nur die notwendige Aufmerksamkeit, sondern auch angemessenen Respekt entgegenzubringen. Nicht nur für die Arbeit mit den Kindern selbst, sondern auch in der Elternarbeit ist es wichtig zu betonen, dass man – so wie man einen Baum mit Wasser versorgen muss – die Sprachentwicklung der Kinder mit Zuhören und Anregen zum Sprechen im wahrsten Sinne des Wortes „zum Wachsen“ bringen kann. Dies gilt sowohl für die Erstsprache, als auch für alle anderen Sprachen, die sich ein Kind aneignet.

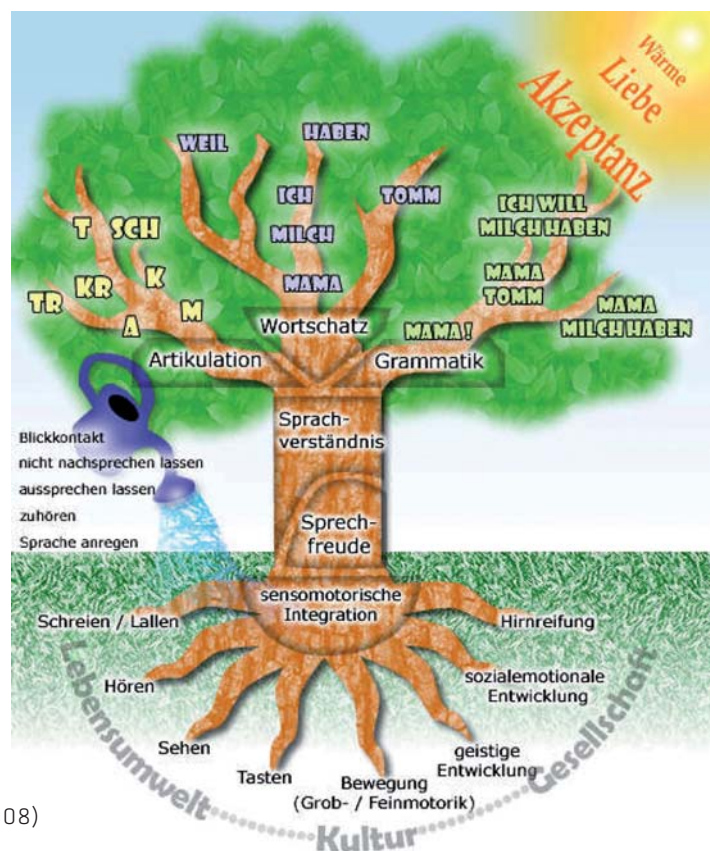


ABBILDUNG 1 | Sprachbaum (LogopaedieWiki 2008)

Versuchen wir nun, dieses Bild auf den zwei- oder mehrsprachigen Erstspracherwerb, bei dem die Kinder mit zwei oder mehreren Erstsprachen aufwachsen, umzulegen. Zwei- oder mehrsprachiger Erstspracherwerb kann zum Beispiel in einer Familie vorkommen, in der Vater und Mutter verschiedene Sprachen sprechen. So ergibt es sich, dass sich bei unserem Baum eine zweite „Krone“ entwickelt. Während der Stamm und die Erde unverändert bleiben und auch die Wichtigkeit von Sonne und Wasser unbestritten die gleiche bleibt, erwächst dem Stamm eine weitere Krone (die zweite Sprache), die wiederum von den Ästen Grammatik, Wortschatz und Artikulation getragen wird.

2.1.3 | Zweitsprache und Zweitspracherwerb

In der wissenschaftlichen Literatur findet sich neben dem zwei- oder mehrsprachigen Erstspracherwerb die häufigere Variante der nachzeitigen Aneignung einer oder mehrerer weiterer Sprachen. Mit dieser Situation werden KindergartenpädagogInnen oft konfrontiert: Die Kinder kommen einsprachig in den Kindergarten, wo sie dann beginnen, sich eine zweite Sprache anzueignen. Dabei handelt es sich um das Aneignen der Umgebungssprache und dies läuft zu einem großen Teil ungesteuert ab. Das heißt, die Lernenden brauchen die Sprache als Kommunikationsmittel in ihrer unmittelbaren Umgebung, so wie zum Beispiel ein Kind tschechischer Erstsprache Deutsch in Österreich (oder ein österreichisches Kind Ungarisch in Ungarn) braucht, um sich mit seinen Spielkameraden oder der Kindergartenpädagogin / dem Kindergartenpädagogen zu verständigen. Die Lernenden sind nicht nur von ständigem Sprachinput umgeben, sondern sie werden auch stets mit Redeanlässen konfrontiert, in denen sie ihre Sprachkompetenz unter Beweis stellen können und müssen. Das Ergebnis des Zweitspracherwerbs ist im Idealfall, dass die Zweitsprache zusätzlich zur Erstsprache erworben wird, ohne dass diese darunter leidet. Es ergibt sich eine vergleichbar gute, dem Alter entsprechende Kompetenz in beiden Sprachen. Natürlich müssen für eine solche Zweisprachigkeit auch die soziokulturellen Faktoren stimmen: beide Sprachen müssen in der Mehrheitsgesellschaft sowie in der Familie gleichberechtigt nebeneinander akzeptiert werden und positiv bewertet werden. Unter solchen optimalen Bedingungen, zu denen wir in den Kindergärten sehr viel beitragen können, kann davon ausgegangen werden, dass die beiden Sprachen des Kindes sowie die beiden Kulturen, in denen das Kind aufwächst, positiv zu dessen Entwicklung beitragen können (Ortner 2002: 71ff). Negative Auswirkungen des Zweitspracherwerbs – allen voran die sogenannte „Halbsprachigkeit“, bei der die Kinder schließlich weder in ihrer Erst- noch in ihrer Zweitsprache altersgemäß kompetent sind – sind nach heutiger Auffassung der Forschung nicht dem Zweitspracherwerb an sich, sondern viel mehr den negativen soziokulturellen Lernbedingungen der betroffenen Kinder zuzuschreiben (Ortner 2002: 70).

Ab welchem Alter sprechen wir eigentlich noch von einem Kind, das zweisprachig aufwächst bzw. schon von einem einsprachigen Kind, das eine Zweitsprache erlernt? Die Grenze zwischen dem zweisprachigen Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb wird bei ca. drei Jahren (Klein 1992: 27) gesetzt. Das heißt, wenn die Kinder mit vier Jahren in den Kindergarten kommen, wird nicht mehr von einem zwei- oder mehrsprachigen Spra-

cherwerb gesprochen, sondern vom Zweitspracherwerb. Ab diesem Alter ändert sich der Aneignungsprozess: die Kinder bauen die neuen Sprachen in bereits existierende Strukturen ihrer Erstsprache ein. Ein großer Vorteil des Zweitspracherwerbs liegt im Vorhandensein der bereits oben angesprochenen kognitiven und sozialen Fertigkeiten. Während beim Erstspracherwerb die Sprachentwicklung mit der Entwicklung dieser Fertigkeiten einhergeht, haben LernerInnen einer zweiten Sprache diese meist bereits in den Grundlagen erworben. Diese Grundlagen können vor allem im Kindergarten genutzt werden: so können zum Beispiel mit verschiedenen Spielen die strukturellen Ähnlichkeiten von Kinderkulturen genutzt werden (Belke 1999: 72). Hier kann das Wissen aus der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen werden und den Zweitspracherwerb im Kindergarten unterstützen. Konkret bedeutet dies Folgendes: Lieder, Gedichte, Rätsel und Bilderbücher haben für den Zweitspracherwerb einen ganz entscheidenden Vorteil: ihre Struktur ist interkulturell und in allen Sprachen sehr ähnlich. Wer auf Rumänisch weiß, wie man spielt, kann in allen Sprachen spielen. Wer auf Deutsch weiß, wie man singt, kann in allen Sprachen singen. Das Wissen, das die Kinder aller Sprachen von zu Hause mitbringen, sei es in Form von Kinderliedern, welche die Mutter mit ihnen gesungen hat, Märchen, die sie noch aus ihrer Heimat kennen oder Witze, die ihnen ihre älteren Geschwister erzählt haben, kann so für die Aneignung von Zweitsprachen im Kindergarten genutzt und gefördert werden (Lins 2008: 65).

2.1.4 | Fremdsprache und Fremdsprachenlernen

Fremdsprachen sind jene Sprachen, die in der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden keine entscheidenden Rollen spielen, aber dennoch in einer gelenkten Lernsituation, wie zum Beispiel Englisch im Kindergarten oder im Schulunterricht, angeeignet werden. Die Didaktik rund um das Fremdsprachenlernen ist im deutschsprachigen Raum älter und erprobter als jene zum Erst- oder Zweitspracherwerb, was für die Sprachendidaktik im Kindergarten insofern genutzt werden kann, als dass wir von den Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Fremdsprachendidaktik profitieren können. Prinzipiell unterscheidet die Fremdsprachendidaktik zwischen zwei Arten des Unterrichts: dem Fremdsprachenunterricht, bei dem die Sprache an sich der Unterrichtsgegenstand ist (zum Beispiel wenn Gábor in der Schule Englisch auf dem Stundenplan stehen hat und sich in diesen Stunden ausschließlich mit dem System der englischen Sprache beschäftigt) und dem Unterricht, bei dem betreffende Inhalte in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die letztgenannte Form des Unterrichts, die für den Kindergarten relevant sein kann, wird auch CLIL genannt (Content and Language Integrated Learning, „integriertes Inhalts- und Sprachenlernen“). Im Kindergarten findet sich CLIL immer dann, wenn gleichzeitig Sprache und auch Wissen – zum Beispiel über das andere Land und dessen Bräuche – vermittelt werden. Wenn zum Beispiel eine Pädagogin / ein Pädagoge mit den Kindern auf Tschechisch den Osterbrauch „Pomlázka“ nachspielt, lernen die Kinder nicht nur die Wörter für Ei und Osterrute, sondern auch eine neue Ostertradition (die Jungen und Männer besuchen die ihnen bekannten Mädchen und Frauen und wünschen ihnen durch das Berühren mit der Osterrute Gesundheit, Fruchtbarkeit und Jugend für dieses Jahr) kennen. Die Kinder haben so durch die neue Sprache auch neues Wissen und neue Einsichten erlangt.

So wie CLIL ursprünglich aus der Fremdsprachendidaktik kommt, aber sehr gut für die Vermittlung mehrerer Sprachen im Kindergarten genutzt werden kann, gibt es noch weitere Unterstützung aus der Fremdsprachendidaktik, wo das Prinzip der monolingualen Unterrichtssprache derzeit stark in Frage gestellt wird. Oft trifft man auf österreichische PädagogInnen und Lehrpersonen, die davon überzeugt sind, ihren Kindern und SchülerInnen etwas Gutes zu tun, wenn sie sie zum ausschließlichen Deutsch-Sprechen anregen. Der Erfolg dieses einsprachigen Prinzips ist jedoch wissenschaftlich nicht belegt – weder davon, was wir über das Sprachenlernen wissen, noch davon, was wir vom Funktionieren des zwei- und mehrsprachigen Gehirns wissen. Cummins geht deshalb davon aus, dass wir auf eine Vielzahl von neuen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens stoßen, wenn wir uns von der Vorstellung, dass die Kinder im Kindergarten nur von Deutsch umgeben sein sollen, trennen. Seine Studien deuten an, dass die Erstsprache der Kinder nicht als „Bedrohung“ für deren Zweit- und Fremdsprachen gesehen werden dürfen, sondern dass Erstsprachen als Sprungbrett für den Erfolg in Zweit- und Fremdsprachen genutzt werden können (Cummins 2007: 238). Diese Diskussion ist nicht zuletzt besonders interessant, als dass sie sich mit unserer Forderung nach einer mehrsprachigen Didaktik deckt und wissenschaftlich fundierte Argumente dafür liefert.

2.1.5 | Begegnungssprachen und deren Erwerb bzw. Lernen

Wie bereits dargestellt sind unter Begegnungssprachen in diesem Handbuch jene Sprachen zu verstehen, mit denen alle Beteiligten im Kindergartenalltag konfrontiert sind, weil sie von Kindern dieser Sprache umgeben sind. Werden diese Sprachen zusätzlich in Nachbarländern Österreichs gesprochen, werden sie auch Nachbarsprachen genannt. Diese Sprachen sind für unseren Kontext besonders wichtig, denn sie bilden unter anderem den Ausgangspunkt für die Bewältigung einer Herausforderung, die unsere Gesellschaft schon lange an uns alle stellt: in einem neuen, mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld funktionieren zu können, unsere Mitbürgerinnen und Mitbürger verstehen zu lernen und Integration zu leben. So wie die Menschen aus unterschiedlichen Kulturen keine „Fremden“ für die Kinder bleiben sollen, sollen auch die Nachbar- und Begegnungssprachen keine „fremden“ Sprachen bleiben. Im Gegenteil, die jungen SprecherInnen sollen sich mit den Sprachen der anderen Kinder beschäftigen und einen Zugang zu ihnen finden. Unsere Realität ist eine Gesellschaft voller Nachbar- und Begegnungssprachen – unsere Kindergärten und Spielgruppen sollen es auch sein dürfen. Darin findet sich einer der offensichtlichsten Gründe für die Forderung nach einer **Mehrsprachigkeitsdidaktik** in den Bildungseinrichtungen unserer Länder. Wenn der Alltag und die Zukunft der Kinder außerhalb des Spielzimmers mehrsprachig sind, sollte auch die Vorbereitung auf diese Welt mehrsprachig sein. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht deshalb, der Realität in mehrsprachigen Gesellschaften auch in den Bildungseinrichtungen gerecht zu werden. Sie entwickelte sich auf der Basis des kommunikativen Ansatzes in vielen mehrsprachigen Ländern, wie zum Beispiel in Kanada, der Schweiz, Deutschland oder Österreich. Wir verstehen die Mehrsprachigkeitsdidaktik in diesem Handbuch in Anlehnung an Neuner als ein didaktisches Konzept, welches das individuelle und mehrspra-

chige Erlernen von Sprachen im Rahmen des gesteuerten, institutionellen Lernens (Neuner 2009: 2) – in unserem Fall dem Kindergarten – unterstützt und fördert.

Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik sind nach Neuner fünf Ebenen von Bedeutung, die hier kurz dargestellt werden sollen:

- **Gesellschaftlich-politische Ebene:** auf dieser Ebene spielt sich die Sprachenpolitik einer mehrsprachigen Gesellschaft, zum Beispiel Österreichs, ab. Hier werden zum Beispiel Fragen nach interkulturellen Beziehungen und Migration gestellt, bei deren Beantwortung die Mehrsprachigkeit des Einzelnen und der Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt.
- **Institutionelle Ebene:** auf dieser Ebene geht es um die Sprachenpolitik innerhalb der Bildungsinstitutionen, also um die Sprache(n) des Kindergartens und der Schule. Hier konkretisieren sich die Entwicklungen aus der gesellschaftlich-politischen Ebene in Fragen des Bildungs- und Lehrplans: Welche Sprache(n) werden in den Bildungsinstitutionen gesprochen? Welche Sprachen werden gelehrt und gelernt? Wann beginnt man mit der Vermittlung dieser Sprachen und wie geht man dabei am besten vor? Die pädagogische Leitvorstellung, nach der man sich hier richtet, ist die des interkulturellen Lernens: Mehrsprachigkeitsdidaktik soll nicht nur durch Sprachenunterricht das Wissen der Kinder erweitern, sondern sie auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und „Horizontenerweiterung“ unterstützen. Durch eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen kommt es auch zu einer Auseinandersetzung mit dem Fremden, es entwickeln sich neue soziale Kompetenzen (z.B. Entwicklung von Empathie, Hinterfragung des eigenen „Normalitätsverständnisses“) und die Persönlichkeitsentwicklung wird unterstützt (siehe auch Kapitel 2.2.1.). Diese Ebene ist für die Arbeit im Kindergarten besonders interessant.
- **Fachliche Ebene:** Hier werden Sprachen der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Lerngegenstand betrachtet und darauf hingewiesen, dass sich neben der Entwicklung eines Sprachbewusstseins und einer Sprachsensibilität der Kinder natürlich auch deren landeskundliches Wissen über die verschiedenen Kulturen erweitert.
- **Unterrichtliche Ebene:** Auf dieser Ebene werden Vorschläge zum Lehrverhalten (z.B. Gestaltung der Unterrichtsphasen) entwickelt.
- **Dimensionen des Lernens:** Diese letzte Ebene macht auf einen ganz besonders interessanten Aspekt aufmerksam. Wie in diesem ersten Kapitel soweit schon sehr deutlich geworden ist, bringen die Kinder ihre eigenen, individuellen Sprachlernbiographien mit in den Kindergarten. Sie haben unterschiedliche Erstsprachen, unterschiedliche Kontakterlebnisse zu Zweit- oder Fremdsprachen, sowie unterschiedliche Erfahrungen mit und Einstellungen zu Begegnungs- und Nachbarsprachen. Dadurch bringen sie auch unterschiedliche Kennt-

nisse anderer Sprachen mit, die sie vielleicht durch Reisen, Medien oder Migration „aufgeschnappt“ haben (Neuner 2009: 2ff). Dieser Situation kann die Mehrsprachigkeitsdidaktik gerecht werden, indem sie auch der individuellen Sprachlernbiographie der Kinder entgegenkommt. Im Umgang mit der eigenen Erstsprache wird das Bewusstsein von Normen und Regeln, dem Gebrauch von Sprachen sowie ansatzweise auch dem Sprachenlernen an sich gestärkt. In der Begegnung mit den anderen Sprachen werden diese Lerntechniken und Strategien schließlich umgesetzt und weiterentwickelt.

Das aktuelle große Interesse an der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein weiteres Indiz dafür, dass kaum jemand mehr anzweifelt, dass das Sprechen mehrerer Sprachen einen großen Vorteil für die Kinder darstellt. Die Frage ist nur, welche Sprachen den Kindern beigebracht werden sollen und welche Vorteile es mit sich bringt, statt prestigeträchtigen Fremdsprachen, wie zum Beispiel Spanisch oder Französisch, Nachbar- und Begegnungssprachen zu unterrichten und den Kindern Slowakisch oder Türkisch (oder in Ungarn zum Beispiel Tschechisch oder Deutsch) näherzubringen.

Auch hier hängt ein grundlegendes Argument eng mit der Alltagsrealität zusammen, in der die Kinder sich bewegen und damit auch mit den Sprachen, die im Alltag der Kinder eine Rolle spielen. Je häufiger Anlässe gefunden werden, um die neue Sprache anzuwenden, desto höher sind sowohl die Motivation, die Sprache zu lernen, als auch der Sprachinput. Dies funktioniert in beide Richtungen: aus der Perspektive der Kinder mit deutscher Erstsprache, sowie aus der Perspektive der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Motivation ist bekannterweise einer der Schlüsselfaktoren zu jedem erfolgreichen Lernen, also auch dem Sprachenlernen. Sie gibt sowohl den Anstoß eine Sprache zu lernen als auch die Kraft, den langen und oft schwierigen Aneignungsprozess weiterzuverfolgen. Motivation im Zusammenhang mit Sprachenlernen wird von verschiedenen Motiven beeinflusst:

- der zu lernenden Sprache an sich: Welche Anerkennung bekommt die Sprache, die ich lernen soll, in der Gesellschaft?
- dem/der Lernenden selbst: Wozu braucht das Kind die Sprache? Wie selbstbewusst ist das Kind im Umgang mit Sprachen?
- der Lernsituation: Wie ist das Verhältnis des Kindes zum Pädagogen /zur Pädagogin? Geht es gerne in den Kindergarten? (Dörnyei 2004: 425)

Während Kapitel 5.1. noch genauer auf die Motive für das Sprachenlernen eingehen wird, wollen wir für den Anfang bei diesen dreien bleiben und sie auf die Situation im Kindergarten anwenden. Für Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, erhöht sich durch eine Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Einbeziehung der Begegnungs- und Nachbarsprachen die Motivation vor allem auf der zweitgenannten Ebene. Die Kinder begreifen von Anfang an, wozu sie die neuen Sprachen lernen sollen: zum Erhalt des interethnischen Kontaktes mit ihren Spielkameraden anderer Erstsprachen. Begegnungs- und Nachbarsprachen können im Alltag immer wieder angewandt und gehört werden, was die Motivation (und auch den Lernerfolg) positiv beeinflussen wird.

Für Kinder, deren Erstsprachen die Begegnungs- und Nachbarsprachen sind, erhöht sich die Sprachlernmotivation in einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auf allen drei Ebenen. Sprachsituationen, in denen die eigene Erstsprache in den Mittelpunkt gerückt wird und Möglichkeiten, selbst einmal in die Expertenrolle zu schlüpfen und den anderen helfen zu können, stärken nicht nur das Selbstbewusstsein, sondern damit auch die Motivation für weiteres Sprachenlernen. Denselben Effekt erhoffen wir uns auch von der offensichtlichen Akzeptanz der eigenen Sprache in der Gesellschaft, in diesem Fall im Kindergarten. Die Lernsituation und damit die Motivation verbessern sich durch die einfache Tatsache, dass sich das Kind verstanden und akzeptiert fühlt. Bezüglich der Anwendbarkeit der Sprachen gelten hier dieselben Argumente wie bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache.

Ein Blick in den Alltag der Kinder bietet Beispiele, die diese Betrachtungen sehr schön veranschaulichen. Lea, die im Kindergarten lernt, wie man auf Ungarisch grüßt, nach dem Befinden fragt und danke sagt, kann ihre neue Sprache auch in ihrem Alltag anwenden, wenn sie erkennt, dass sie mit *jó napot* und *köszönöm* auch Gábors Mutter ein Lächeln auf die Lippen zaubern kann. Da es für Manuel besonders wichtig ist irgendwann zu verstehen, was denn das besondere am Pausenbrot der türkischen Zwillinge sein soll, will er die Wörter aus dem türkischen Fingerspiel auf jeden Fall alle ganz genau lernen. Die Nutzbarkeit, die sich durch die Anwendungsmöglichkeiten von Umgebungssprachen für die jungen SprecherInnen ergibt, ist unvergleichbar größer als die der Fremdsprachen, mit welchen die Kinder in ihrem Alltag kaum konfrontiert werden. Durch die ständige Konfrontation mit der Sprache ergeben sich somit höhere Motivation und größerer Input.

Aber nicht nur für Lea und Manuel, auch für Gábor ergeben sich aus der Nutzung der Nachbar- und Begegnungssprachen im Kindergartenalltag bedeutende Vorteile. Nicht nur, dass es ihm Spaß macht, seinen Freunden dabei zu helfen, die Wörter richtig auszusprechen und bei den ungarischen Spielen einmal derjenige zu sein, der alles versteht, es ist für ihn auch wichtig, seine eigene Sprache und somit seine eigene Identität im Kindergarten anerkannt und akzeptiert zu wissen. Diese beiden Aspekte stärken das Selbstbewusstsein des Jungen und erleichtern somit nicht zuletzt das Sprachenlernen. Damit hängt auch das Ziel der generellen Aufwertung der Nachbar- und Begegnungssprachen eng zusammen. Diese Aufwertung ist eine klare Forderung dieses Handbuchs.

2.1.6 | Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Von Zwei- oder Mehrsprachigkeit sprechen wir dann, wenn ein/e SprecherIn in zwei oder mehreren Sprachen kompetent ist. Diese sogenannte Bi- oder Multilingualität der SprecherInnen ist das Resultat verschiedener Kombinationen der oben behandelten Erwerbsprozesse. Bevor wir die Zwei- und Mehrsprachigkeit weiter betrachten, ist es wichtig deutlich zu machen, dass wir diese Konzepte unseren Kindern nicht gegen ihre Natur aufbürden, sondern dass die Mehrsprachigkeit als ein für den Menschen natürliches Konzept verstanden wird (Christ 2009: 31), wie das dritte Kapitel noch deutlich zeigen wird.

Grundsätzlich wird die Zwei- oder Mehrsprachigkeit nach dem Alter der Aneignung der Sprachen und nach der

erreichten Kompetenz eingeteilt. Es muss an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass es meist sehr schwierig ist zu entscheiden, ob ein Sprecher oder eine Sprecherin tatsächlich zwei- oder mehrsprachig ist (Was heißt es denn, in einer Sprache kompetent zu sein?) (Butzkamm 2004: 82). Auch für die betroffenen Personen selbst ist es oft sehr schwierig zu beurteilen, ob sie sich selbst nun als zwei- oder mehrsprachig einschätzen würden oder nicht. Die Antwort auf diese Fragen liegt nach Christ in:

„der Entwicklung der „Sprachlichkeit“ der Person, das heißt in ihrer gesamten kommunikativen Kompetenz, in der Sprachen miteinander agieren, spielen, einander ergänzen, ineinander übergehen, und nicht in der Kenntnis der einzelnen Sprache.“ (Christ 2009: 36; Hervorh. im Orig.)

Konkret heißt dies für die Sprachförderung im Kindergarten, dass es zum Beispiel nicht darum geht, alle Begegnungssprachen mit dem Ziel zu fördern und zu testen, die Kinder zu altersgemäßen SprecherInnen in allen Sprachen zu machen. Viel wichtiger ist es den Kindern begreiflich zu machen, dass verschiedene Situationen eine unterschiedliche Verwendung von Sprache(n) verlangen und ihr Gefühl für diese Verwendung zu entwickeln bzw. zu stärken. Die Kinder sollen lernen, mit ihren Sprachen zu arbeiten, sie so zu verwenden, wie es die Situation erfordert und zu erkennen, wann ein bruchstückhaftes Slowakisch zu mehr Verständnis führt als ein perfektes Deutsch – und umgekehrt. Das ist Zwei- und Mehrsprachigkeit, wie sie heute verstanden wird und wie sie auch für die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kindergarten als Ziel gelten kann.

2.2 | ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN

Dieses Kapitel hat einen ersten Überblick davon gegeben, unter welchen Bedingungen wir arbeiten, wenn wir die Situation aus einer rein sprachwissenschaftlichen Perspektive betrachten. Es darf an dieser Stelle aber natürlich nicht vergessen werden, dass die hier behandelten Aspekte des Lebens und Lernens im Kindergartenalltag nur kleine Steinchen in einem sehr bunten Mosaik sind und dass die in diesem Handbuch angebotenen Ideen und Modelle nur unter den richtigen Rahmenbedingungen erfolgreich sein können. Sowohl die Forschung der Wissenschaft als auch die Erfahrung der Praxis zeigen, dass die entsprechende Atmosphäre im Kindergarten entscheidend für den Erfolg jedes Lernens ist. So werden die Wichtigkeit von angstfreiem Lernen in emotionaler Sicherheit, Einfühlungsvermögen der Betreuungspersonen und emotionale Unterstützung der Kinder im Kindergarten immer wieder als essentiell für jede Entwicklung betont (Leseman 2009: 27ff). Unterschiedliche Forschungen haben gezeigt, dass die stärksten Indikatoren für langfristig erfolgreiche Vorbereitung der Kinder auf die Schule und somit das Leben nicht in ausgeklügelten didaktischen Maßnahmen liegen. Viel mehr basieren gesunde Entwicklung und effizientes Lernen auf einem sozial-emotionalen Ansatz (Leseman 2009: 30), der sich auf ein sicheres, stabiles Verhältnis jedes einzelnen Kindes zu den Betreuungspersonen und den SpielkameradInnen stützt. Vor diesem Hintergrund sollen nun die oben abgehandelten Informationen zusammengefasst werden.

FACHBEGRIFF	DEFINITION	GÁBORS SPRACHEN	BEISPIELE
Erstsprache (L1)	Sprache, mit der ein Kind aufwächst, die zu Hause gesprochen wird, in der es die Welt kennenlernt	Ungarisch	anya, barát, gyerek
Zweitsprache (L2, L3, etc.)	Sprache der Umgebung, meist der Mehrheitsgesellschaft, die das Kind lernen muss, um sich im Alltag außerhalb des Hauses zu verständigen	Deutsch	Mutter, Freund, Kind
Fremdsprache	Sprache, die nicht zu Hause, aber auch nicht in der Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird, sondern in einem anderen, fernen Land.	Englisch	mother, friend, child
Begegnungs- und Nachbarsprache	Sprache, die von anderen Kindern in der Umgebung gesprochen wird, aber nicht die Mehrheitssprache ist	Türkisch (Begegnungssprache), Slowakisch (Nachbarsprache)	anne, arkadaş, çocuk matka, priateľ, diet'a

TABELLE 2 | Sprachen eines Kindes

Anhand der oben erwähnten Kindergartengruppe eines niederösterreichischen Landeskindergartens kann nun sehr eindrucksvoll aufgezeigt werden, welche Sprachen im Kindergartenalltag die hier aufgezeigten Rollen ganz konkret spielen.



	ERSTSPRACHE	ZWEIT- SPRACHE	FREMD- SPRACHE	NACHBAR- SPRACHE	BEGEGNUNGS- SPRACHE
Albanisch (Mazedonien)	■				■
Deutsch	■	■			
Englisch	■		■		
Slowakisch	■			■	

TABELLE 3 | Kindergarten in Niederösterreich

Für ein Kind slowakischer Erstsprache bedeuten diese Betrachtungen folgende - recht beeindruckende - Mehrsprachigkeit:



ABBILDUNG 2 | Sprachen eines Kindes

FACHBEGRIFF	DEFINITION	BEISPIELE
Erwerb	ungesteuerter Prozess der Sprachaneignung	Gábor: Ungarisch oder Deutsch auf dem Spielplatz, Türkisch als Begegnungssprache, etc.
Lernen	gesteuerter Aneignungsprozess	Gábor: Deutsch in der Schule, Ungarisch im muttersprachlichen Unterricht, Englisch im Fremdsprachenunterricht
Monolingualer Erstspracherwerb	ungesteuerte Aneignung einer ersten Sprache	ein Kind, das in Österreich in einer rein deutsch-sprechenden Familie aufwächst
Bilingualer Erstspracherwerb	ungesteuerte Aneignung von zwei ersten Sprachen	ein Kind, das in Österreich in einer Familie aufwächst, in welcher der Vater Deutsch spricht und die Mutter Ungarisch
Zwei- oder Mehrsprachigkeit	Kompetenz, zwei oder mehrere Sprachen zu verstehen und sich in diesen Sprachen zu verständigen	Gábor: die Fähigkeit, ohne Probleme zwischen der Verwendung von Ungarisch in der Familie und Deutsch auf dem Spielplatz zu wechseln und sich in den Sprachen altersgemäß verständigen zu können

TABELLE 4 | Prozess der Sprachaneignung

An dieser Stelle muss deutlich gemacht werden, dass eine Trennung der besprochenen Begriffe, wie sie in diesen Tabellen vorgeschlagen wird, zwar für ein Verständnis der einzelnen Prozesse notwendig und hilfreich ist, diese Begriffe aber spätestens bei der Erstellung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik unbedingt wieder zusammenwachsen müssen. Es macht in heterogenen Spielgruppen wenig Sinn, zwischen Muttersprachendidaktik, Fremdsprachendidaktik und Zweitsprachendidaktik zu unterscheiden, wenn man die Einheiten für den eigenen Kindergartenalltag plant. Es erscheint weitaus zielführender, sich auf eine für alle Sprachen **gemeinsame Sprachendidaktik** zu stützen. Als gemeinsame Basis einer solchen Sprachendidaktik gelten hier jene Kompetenzen, die in allen Sprachen gleich sind und von der einen in die andere mitgenommen werden können. Erwähnt seien

an dieser Stelle die sprachlogischen Kompetenzen (zum Beispiel die Fähigkeit, zusammenhängend zu erzählen wie die Ferien waren) und die strategischen Kompetenzen (zum Beispiel zu wissen, wie ich mich verhalte, wenn ich etwas in der fremden Sprache nicht verstehe) nach Portmann-Tselikas (Portmann-Tselikas 1998: 50ff). Diese Fähigkeiten sind in allen Sprachen gleich und können von der einen in die andere übernommen werden. Die Förderung dieser Kompetenzen kann deshalb in allen Sprachen und für alle Sprachen vor sich gehen und somit die gemeinsame Basis der Sprachendidaktik im Kindergarten darstellen.

2.3 | REFLEXION

Wie gestaltet sich Ihre eigene Sprachbiographie? Überlegen Sie, welche Sprachen Sie sich in Ihrem Leben angeeignet haben. Was sind Ihre persönlichen Erst-, Zweit-, Fremd-, Begegnungs- und Nachbarsprachen? Versuchen Sie dabei, auch zwischen Lernen und Erwerb zu unterscheiden.

Welche Sprachen finden sich in Ihren Kindergartengruppen? Denken Sie an Ihre Kinder und deren Sprachen und versuchen Sie aufzuzeigen, wie diese Sprachen in Erst-, Zweit-, Fremd- und Begegnungs- bzw. Nachbarsprachen eingeteilt werden könnten.

Spracherwerb vs. Sprachenlernen. Denken Sie an vier Situationen im Kindergartenalltag, in denen sich die Kinder Sprache aneignen. Handelt es sich dabei Ihrer Meinung nach um Spracherwerb oder Sprachenlernen? Wie überlappen sich die beiden Konzepte in Ihrer Arbeit mit den Kindern?

Was sind Ihre eigenen Erfahrungen? Welchen Eindruck haben Sie von der Motivation der Kinder in Ihrer Gruppe, wenn es darum geht, neue Sprachen kennenzulernen? Wie gehen die Kinder mit Sprache um und wie können sie Ihrer Meinung nach am besten dabei unterstützt werden, neue Sprachen zu lernen?

3. Was bedeutet Mehrsprachigkeit?

3.1 | WAS BEDEUTET MEHRSPRACHIGKEIT FÜR KIND UND GESELLSCHAFT?

Es ist nun klar, was die Wissenschaft unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit versteht. Was diese Kompetenz aber für die Menschen – also für den/die SprecherIn selbst sowie für die Gesellschaft, in der er/sie lebt – bedeutet, wird in diesem Kapitel behandelt. Dabei werden die Gründe, die allgemein für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechen, beleuchtet. Unterschieden wird zwischen jenen Vorteilen, die Mehrsprachigkeit für das Kind selbst hat und jenen Aspekten, die für die Gesellschaft ausschlaggebend sein können, eine Didaktik der Mehrsprachigkeit zu fördern. Dass diese beiden Gebiete schlussendlich wieder zusammengehören, wird in der Zusammenfassung und den Konsequenzen dieser Ausführungen deutlich.

3.2 | WAS BEDEUTET MEHRSPRACHIGKEIT FÜR DAS KIND?

Wenn man die Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik diskutieren möchte, ist der erste und wichtigste Schritt in die Richtung derjenigen zu setzen, die direkt davon betroffen sind: den Kindern. Zunächst muss festgehalten werden, dass frühere Vorstellungen von einer „Gefahr“, welche Zwei- und Mehrsprachigkeit für Kinder und deren Sprache bietet, zwar längst als überholt gelten, Zwei- und Mehrsprachigkeit aber nach wie vor ein umstrittenes Thema ist. Je nachdem, aus welcher Perspektive man das Thema betrachtet, ergeben sich zwar viele Vorteile der Mehrsprachigkeit, aber auch einige Streitfragen (Gogolin 2009: 16), die in diesem Handbuch nicht vernachlässigt werden sollen. Dieses Kapitel wird deshalb versuchen objektiv aufzuzeigen, welche Auswirkungen Mehrsprachigkeit für das Kind selbst haben kann. Dabei wird es sich auf die Persönlichkeitsentwicklung, die sprachliche Entwicklung sowie das Recht der Kinder auf den Erhalt ihrer Muttersprache konzentrieren.

3.2.1 | Persönlichkeitsentwicklung des Kindes

Die positiven Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern jeden Alters machen einen Aspekt der Mehrsprachigkeit aus, der viel gerühmt, aber empirisch noch unzureichend bewiesen ist. Während dieser Abschnitt einen groben Überblick davon gibt, welche Ziele die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf allen Ebenen unserer Bildungseinrichtungen (also in jedem Alter) haben kann, wird Kapitel 5 schließlich weiter differenzieren und die Auswirkungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Persönlichkeit des Kindergartenkindes (also im frühen Alter) betrachten.

Folgende Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik rücken nach Koliander-Bayer (Koliander-Bayer 1998: 16f) in den Fokus, wenn man eine positive Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung von SprachenlernerInnen anstrebt:

- Förderung von Interesse für andere Kulturen: Mit jeder Sprache, der ein Mensch begegnet, öffnet sich für ihn eine Tür in eine neue Welt, nämlich in die Welt der SprecherInnen dieser Sprache. Das Interesse für diese neuen Welten entwickelt sich nicht zuletzt aus einem verstärkten Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen, die durch die Sprachen repräsentiert werden (vgl. *Nürnberger Empfehlungen* 1997).
- Festigung der eigenen sprachlichen, kulturellen und ethnischen Identität: Wer sich mit dem auseinandersetzt was anders ist, muss auch immer sein eigenes Ich und seine eigenen Werte hinterfragen (Was ist denn „normal“? Warum ist das für mich „normal“?). Wer sich mit der eigenen Identität und Kultur auseinandersetzt, kann dadurch beides festigen.
- kritische Auseinandersetzung mit Ethno- und Eurozentrismus, Vorurteilen und Rassismus: Die Kinder entwickeln durch interkulturelles Lernen im Zuge der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Fähigkeit, die eigene Kultur mit anderen zu vergleichen und ein Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln (Empathie-Kompetenz). Diese Empathie-Kompetenz ist die höchste Stufe von Interkulturalität (Chighini & Kirsch 2009: 72) und fördert eine offene Haltung gegenüber dem Fremden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Rolle der PädagogInnen im Kindergarten, welche als Vorbild auftreten und Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen vorleben sollten. Die Entscheidung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein erster Schritt dahin.

Unsere Welt ist mehrsprachig und die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen kann deshalb nur durch mehrsprachige Angebote gefördert und gewährleistet werden. Wie und warum deshalb Mehrsprachigkeit für den einzelnen Menschen und für die Gesellschaft als wichtige Ressource betrachtet werden muss, wird Kapitel 3.3.2 zeigen.

3.2.2 | Sprachliche Gesamtentwicklung des Kindes

Die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die sprachliche Gesamtentwicklung des Kindes ist in der Literatur oft sehr widersprüchlich diskutiert worden. In dieser Diskussion geht es nicht nur darum, wie sich ein Kind seine Sprache(n) aneignet, sondern viel mehr darum, welche Auswirkungen das Lernen mehrerer Sprachen auf die gesamte Sprachentwicklung – also auch auf die Entwicklung der Erstsprache – haben kann. Lange Zeit glaubte man sogar, dass das Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen schädlich für die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz sein könnte. Ein sehr eindrückliches Beispiel dafür kommt aus dem Jahre 1910:

„Zusammenfassung der Nachteile, die aber nicht alle bei demselben Menschen vorzukommen brauchen: großer Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdruckes, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen, d.h. mit der großen Mehrzahl der Volksgenossen.“ (Blocher 1910: 667-668, zitiert nach Gogolin 2009)

Aber auch in jüngerer Zeit wurden Probleme in der Bildungslaufbahn und besonders die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben von zwei- und mehrsprachigen Kindern lange mit einer kognitiven Verwirrung und der daraus entstehenden Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung erklärt (Cummins 2000: 173, Baker 1993: 145f). Diese Erklärungsversuche basierten aber nicht nur auf Studien, die methodische Schwächen aufwiesen, sie mussten außerdem verworfen werden, sobald man folgende Beobachtung machte: zweisprachige Kinder, welche die Möglichkeit bekommen (mindestens) beide ihrer Sprachen weiterzuentwickeln, konnten auffallend positive kognitive und somit in weiterer Folge sprachliche und schulische Ergebnisse erzielen. Der Mensch ist also in der Lage, sich mehrere Sprachen von klein auf und gleichzeitig anzueignen, ohne dabei Nachteile in der kognitiven oder gar psychologischen Entwicklung zu erfahren. Ein Nachteil in der sprachlichen Entwicklung von mehrsprachigen Kindern kann derzeit jedoch in der Forschung empirisch belegt werden. Es wurde beobachtet, dass zweisprachig aufwachsende Kinder in ihren beiden Sprachen ein etwas weniger breites Vokabular aufweisen als ihre einsprachigen Altersgenossen. Hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten konnten Bialystok und andere in ihren Untersuchungen aber positive Auswirkungen der Zweisprachigkeit belegen (Bialystok 2009: 57). Genannt werden hierbei unter anderen:

- bessere Kontrolle der eigenen Aufmerksamkeit
- höhere Flexibilität im Reagieren auf unterschiedliche Aufgabenstellungen
- schnellere Aktualisierung von Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis

Auch andere Forschungen konnten belegen, dass durch mehrsprachige Bildung und Erziehung verbesserte Leistungen erzielt werden können (Wintersteiner, Gombos & Gronold 2008: 60), und zwar in den Bereichen:

- Kreativität
- Originalität
- metalinguistische Fähigkeiten⁵

⁵ | Metalinguistisches Wissen ist Wissen über Sprache. Eine metalinguistische Fähigkeit wäre z.B. zu wissen, dass es in verschiedenen Sprachen verschiedene Wörter für das gleiche Konzept gibt und entscheiden zu können, wann welches Wort verwendet werden muss (z.B. gyerek zu Hause mit der kleinen Schwester, aber Kind mit den Freunden auf dem Spielplatz).

Pearl und Lambert (in Baker 1993: 148) untersuchten in diesem Zusammenhang zweisprachige Kinder und fügten den oben genannten Aspekten noch folgende hinzu:

- größere Flexibilität der Gedanken
- verbesserte Fähigkeit abstrakt zu denken
- Unterstützung der Entwicklung der Intelligenz

Auch diesen Studien werden einige Schwächen in der Methodik nachgesagt (zum Beispiel wurden nur Kinder untersucht, die ausgeglichen zweisprachig waren), einig sind sich die Forscher aber dennoch darüber, dass die Kinder die erwähnten Kompetenzen beim zukünftigen Lernen weiterer Sprachen einsetzen können. Wir gehen davon aus, dass eine qualitativ hochwertige Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kindergarten und Schule eine einzigartige Chance für die kognitive und somit auch für die sprachliche Entwicklung aller Kinder darstellt.

Abschließend gilt zur sprachlichen Entwicklung von Lernenden mehrerer Sprachen noch einmal zu betonen, dass Mehrsprachigkeit kein fremdes Konzept ist, das wir dem an sich einsprachigen Kind als weitere Herausforderung „aufbürden“. Die innere Mehrsprachigkeit des Menschen ist ein natürliches Phänomen und der Mensch ist von sich aus (potentiell) mehrsprachig. Egal welche Sprachen sich ein Mensch schon angeeignet hat oder wie gut er sie beherrscht, als soziales Wesen haben wir das Bedürfnis zu kommunizieren – in allen zur Verfügung stehenden Sprachen. Dafür müssen wir uns den anderen Sprachen und ihren SprecherInnen gegenüber offen zeigen (Christ 2009: 47), ein natürliches Phänomen, welchem die Mehrsprachigkeitsdidaktik gerecht werden kann.

3.2.3 | Das Recht auf den Erhalt der Muttersprache

Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist eine einzigartige Möglichkeit die Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund in unseren Kindergärten zu fördern und aufzuwerten. Hans-Jürgen Krumm verweist in diesem Zusammenhang auf die Menschenrechte, die „eine Unterdrückung von Mutter- und Familiensprachen [Erstsprachen] nicht zulassen“ (Krumm 2008: 10, Wintersteiner, Gombos & Gronold 2008: 60). Außerdem stellt sich das Recht auf den Erhalt der Erstsprache als ein Recht auf die Selbstverwirklichung der Kinder dar. Schließlich hängt – wie bereits in Kapitel 3.2.1. dargestellt wurde – die Herausbildung der sozialen und personalen Identität (ebd.: 12) eng mit der Erstsprache der Kinder zusammen. Eine Didaktik der Mehrsprachigkeit kann dazu beitragen, das Recht eines jeden Kindes auf den Erhalt seiner Erstsprache und die Bewahrung seiner kulturellen Identität, wie sie auch §§ 17, 20, 29 der UN-Kinderrechtskonvention fordern, zu gewährleisten.

3.3 | WAS BEDEUTET MEHRSPRACHIGKEIT FÜR DIE GESELLSCHAFT?

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die österreichische Gesellschaft in einer Welt der Globalisierung und des weltweiten ökonomischen sowie kulturellen Austauschs liegt auf der Hand. Die steigende Zusammenarbeit der Länder, vor allem innerhalb der Europäischen Union, macht interkulturellen Austausch und interkulturelle Kompetenz sowie das Beherrschen mehrerer Sprachen immer wichtiger. Neben dieser Mehrsprachigkeit „nach außen“, also im internationalen Kontakt mit anderen Ländern und Sprachen, gibt es aber auch die „innere“ Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft. Sie findet sich im alltäglichen Zusammenleben mit Menschen aus aller Welt in Österreich. Aus diesen beiden Formen der Mehrsprachigkeit ergibt sich die Herausforderung, sowohl im internationalen Wettbewerb, als auch im verständnisvollen Zusammenleben innerhalb unserer Grenzen erfolgreich zu sein.

In diesem Kapitel wollen wir uns auf die „innere Mehrsprachigkeit“ unserer Gesellschaft konzentrieren, da sie es ist, die sich in unseren Kindergärten widerspiegelt. Christ formuliert zur Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft den sogenannten Imperativ der Sprachenteilung und fordert damit einen Perspektivenwechsel:

„Die Bürger dieser Gesellschaft sollten die verschiedenen Sprachen, die in der Gesellschaft gebraucht werden, nutzen, um einander sprachlich und kommunikativ zu helfen, und umgekehrt sprachliche Hilfe von anderen in Anspruch nehmen, wo sie mit ihren Sprachen an Grenzen stoßen. [...] Hilf anderen mit deinen Sprachen aus, so weit sie davon Gebrauch machen wollen, und nimm umgekehrt deren Hilfe in Anspruch. Wer diesem Imperativ folgt, handelt (sprach-)ökologisch.“ (Christ 2009: 47)

Besonders interessant scheint in diesem Zusammenhang die Forderung nach der Nutzung der „verschiedenen Sprachen, die in der Gesellschaft gebraucht werden“. Sie deckt sich mit der Forderung dieses Handbuches, die Begegnungs- und Nachbarsprachen im Zuge einer Mehrsprachigkeitsdidaktik aufzuwerten und zu fördern. Diese Forderung wird auch von anderen Seiten aus der Wissenschaft unterstützt, wie zum Beispiel von Krumm, der festhält, dass so wie es eine „selbstverständliche Notwendigkeit ist, dass MigrantInnen die Verkehrssprache(n) des aufnehmenden Landes lernen, so sollte es ebenso selbstverständlich werden, dass auch die Sprachen der MigrantInnen von der ‚Aufnahmebevölkerung‘ als Lernchance betrachtet werden“ (Krumm 2008: 61). Diese Einstellung zur Mehrsprachigkeit in die Köpfe und Herzen der Menschen zu bekommen, scheint ein großer Schritt zu sein. Aber er kann ohne Zweifel am besten dort initiiert werden, wo Werte geformt und die Menschen der Zukunft gebildet werden: in den Kindergärten und Schulen unseres Landes. Wenn unsere Kinder das Potential erkennen und nutzen, das in der Mehrsprachigkeit ihrer Gruppen vorhanden ist, dann wird auch unsere Gesellschaft dieses Potential in naher Zukunft zu nutzen wissen.

3.3.1 | Erhalt der Sprachenvielfalt in Europa

Nicht zuletzt weil Sprachen die Basis jeder erfolgreichen Kommunikation bilden, hat sich das Europäische Parlament auf ein Europa der Mehrsprachigkeit geeinigt und die Bemühungen um die Sprachenvielfalt um ein Vielfaches erhöht. Mit dem „Europäischen Jahr der Sprachen“, das 2001 ausgerufen wurde, wurde der Startschuss für einen Paradigmenwechsel gegeben: Die Sprachenvielfalt wird durch verschiedene Projekte und Initiativen in Europa und somit auch in Österreich gefördert. Der Blick auf die Kindergärten in Österreich fällt unter anderen auch auf beeindruckende Beispiele in Niederösterreich, wo im Zuge von drei verschiedenen EU-Projekten Slowakisch, Ungarisch und Tschechisch in den Kindergartenalltag eingebracht werden. Hier lernen derzeit unzählige Kinder zusammen mit ihren PädagogInnen und den „muttersprachlichen MitarbeiterInnen“ die Nachbarsprachen und die Kultur der Nachbarländer kennen. Umgekehrt lernen derzeit auch schon viele Kinder in Kindergärten in Ungarn, der Slowakei und Tschechien ihre Nachbarsprache Deutsch.

Hier spiegelt sich sehr konkret und sehr konsequent die Sprachenpolitik Europas wider, die sich an der Politik der vielen Sprachen, der so genannten Gemeinschaftssprachen, orientiert. Und auch die EU selbst leistet in ihrer internen Arbeit einen Beitrag zum Ausbau dieser Gemeinschaftssprachen. So ist zum Beispiel die gesamte Terminologie, welche von der EU im Politikgeschäft gebraucht wird, genau so in verständlichem Englisch, wie auch in Dänisch und in Polnisch formuliert. Im Parlament können alle Abgeordneten in ihrer Amtssprache sprechen und diese wird dann wiederum in alle anderen Sprachen übersetzt. Ein weiteres beeindruckendes Beispiel für die Bemühungen der EU, die Sprachenvielfalt Europas auch in ihren Politikgeschäften zu sichern, ist die Tatsache, dass jede/r europäische Bürger/in in der von ihr/ihm gewünschten Amtssprache Gehör vor dem Europäischen Gerichtshof finden kann. Auch wenn diese gemeinschaftliche Sprachenpolitik noch nicht an allen Stellen konsequent durchgesetzt wird (Christ 2009: 41), wir ziehen doch alle am selben Strang. Es zeigt sich die Orientierung an der Mehrsprachigkeit nicht nur in der Theorie der EU und des Europarats, sondern auch in der Praxis.

3.3.2 | Mehrsprachigkeit als Ressource

Obwohl die Sprachenpolitik der EU und des Europarats sowie die Realität, in der wir leben immer wieder deutlich machen, welch wichtige Ressource die Mehrsprachigkeit an sich ist, wird das Potential der Mehrsprachigkeit der Kinder in vielen Kindergartengruppen Österreichs immer noch weitgehend ignoriert. Die Einstellung zu den unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder steht geradezu im Kontrast zu der Forderung nach Mehrsprachigkeit: Wir ignorieren die mannigfaltigen Sprachen in unserer Gesellschaft und arbeiten in die gegensätzliche Richtung: Durch verpflichtende Deutschkurse und „Ausortierung“ von Kindern, deren Deutsch nicht „der Regelschulnorm“ entspricht wird versucht, einen monolingualen Habitus zu halten, der weder der Realität entspricht noch der wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung unserer Gesellschaft dienlich sein kann. Es muss eine neue Perspektive eingenommen werden: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit stellen eine wichtige Ressource dar, so-

wohl im zwischenmenschlichen Zusammenleben, als auch auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Ein Brachliegen dieses Potentials kann sich unsere Gesellschaft schon auf Grund des demographischen Wandels nicht mehr leisten (Burtscher 2004: 53). In diesem Kontext kommt die Forderung der EU nach der „Muttersprache + 2“ (alle BürgerInnen der EU sollten zu ihrer Erstsprache noch mindestens zwei weitere Sprachen hinzulernen) zur Sprache: Englisch allein ist einfach nicht mehr genug. Begegnungs- und Nachbarsprachen müssen einen neuen Stellenwert erreichen. Das zeigt auch folgende Studie von 2006, die der Europäischen Kommission präsentiert wurde und in der es heißt: „Einem bedeutenden Prozentsatz der KMUs [Klein- und Mittelunternehmen, Anm.] in der EU und im weiteren Europa entgehen Exportgeschäfte aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse und, in geringerem Umfang, aufgrund mangelnder interkultureller „Fähigkeiten.“ Für KMUs wäre es ein zu großer – meist finanzieller – Aufwand Dolmetscher einzusetzen, die hier diesem Verlust entgegenwirken könnten. Fast 50% der Firmen planen in naher Zukunft stark zu expandieren, sind jedoch darauf angewiesen, dass die eigenen MitarbeiterInnen verschiedene Sprachen beherrschen, um Geschäfte mit ausländischen Unternehmen abwickeln zu können. Obwohl Englisch nach wie vor wichtig ist, ist den UnternehmerInnen klar, dass sie als Mittlersprachen noch weitere Sprachen benötigen, um Beziehungen aufbauen zu können. Daraus lässt sich schlussfolgern, wie wichtig das Beherrschen mehrerer Sprachen für die nächsten Generationen ist, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein.

Die einzige logische Konsequenz aus den Betrachtungen dieses Kapitels ist die Forderung nach einer interkulturellen Erziehung mit dem Ziel einer stabilen, multikulturellen und mehrsprachigen Identität der Kinder. Nur so kann das Potential, das in den Kindergärten und Schulen unseres Landes schlummert, wirklich gefördert und genutzt werden.

3.3.3 | Sprache als Schlüssel zur Integration

Österreich verändert sich. Seit einigen Jahrzehnten sind wir als Einwanderungsland auf dem Weg, ein multikultureller Staat zu werden. Das Zusammenleben der Mehrheitsgesellschaft und der ca. 1,44 Millionen EinwohnerInnen Österreichs mit Migrationshintergrund (Apfl 2009) bringt viele Vorteile, aber auch Herausforderungen mit sich. Egal wohin wir blicken – in den Berufsalltag, in die Nachbarschaft oder in die Kindergärten und Schulen unseres Landes – es vollzieht sich ein Wandel. Dieser Wandel ist neu, er ist fremd, er stellt das Alte in Frage. Dadurch wirkt er oft beängstigend und verunsichernd. Integration ist das Schlagwort, mit dem man all diesen Herausforderungen und Unsicherheiten begegnen möchte und der Spracherwerb wird als Schlüssel zu diesem oft wenig reflektierten Ziel propagiert. Das zeigt sich in den immer wieder aufkommenden Forderungen nach verpflichtenden Deutschkursen für MigrantInnen und deren Kinder (vgl. APA 2010) oder in den Forderungen nach nachzuweisenden Sprachkenntnissen der MigrantInnen im Zuge des viel diskutierten Nationalen Integrationsplans Österreichs (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2010). In diesem Zusammenhang werden Sprachtests, Sprachkurse und auch die Sprachförderung für die Zuwanderer und ihre Kinder vor neue Herausforderungen gestellt.

Bevor dieses Kapitel erläutern kann, welche Rolle die Mehrsprachigkeitsdidaktik und das interkulturelle Lernen im Kindergarten für die Integration spielen können, muss an dieser Stelle definiert werden, was im Sinne dieses Handbuches unter den Begriffen Kultur und Integration verstanden wird. Wir möchten den Begriff **Kultur** nach Brislin (Brislin 1993: 3ff) als menschengemachten Teil der Umwelt definieren, der im Gegensatz zur Natur steht. Kultur entsteht durch die Reaktionen einer Gruppe von Menschen auf ihre Umwelt und zeichnet sich durch die Annahmen über das Leben, welche diese Gruppen teilen, aus. Zu diesen Annahmen zählt Brislin Ideale, Werte und Einstellungen, welche von Generation zu Generation weitergegeben werden. Diese sogenannte **Eigenkultur** bleibt meistens so lange unbewusst und unreflektiert, bis eine Begegnung mit einer fremden Kultur stattfindet. Erst in diesen Begegnungen wird den Personen aus verschiedenen Kulturkreisen klar, dass ihr eigenes Verhalten nicht „natürlich“ ist, sondern eben „kulturell“. Man merkt, dass man nicht so handelt wie man es gewohnt ist, weil das eben in der Natur des Menschen liegt, sondern weil man es so „gelernt“ hat, von seinen Eltern und seiner Umgebung. In der interkulturellen Kommunikationssituation ergibt sich so die Herausforderung, über die eigene Kultur nachzudenken und sie zu einem gewissen Grad zu überwinden. Außerdem muss in dieser Begegnung die jeweils fremde Kultur ohne Wertung als anders erkannt und akzeptiert werden. Dies sind die Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche interkulturelle Begegnung und somit für die vielgepriesene Integration.

Ein verkürzter Begriff von **Integration** (der sogenannte „diskriminierende Integrationsbegriff“), wie er oft verwendet wird, meint eigentlich nichts anderes als eine Anpassung der zugewanderten Gemeinschaften an die Mehrheitsgesellschaft. Von diesem Begriff wollen wir uns hier distanzieren. Viel mehr soll im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des interkulturellen Verständnisses Integration als (mindestens) zweiseitiger Prozess verstanden werden, der ein gegenseitiges aufeinander zu Bewegen der aufnehmenden und der aufzunehmenden Gruppe(n) beschreibt (Boeckmann 2007). Denkt man diese Definition von Integration konsequent weiter und verbindet sie mit der unbestrittenen Wichtigkeit von Sprache im Integrationsprozess, wird deutlich, dass es nicht reichen wird, den Zuwanderern und ihren Kindern Deutsch beizubringen. Die Voraussetzung jeder Integration, nämlich das erfolgreiche Handeln zwischen den Kulturen, besteht nicht nur in der erfolgreichen Vermittlung der Mehrheitssprache Deutsch, sondern auch in der Vermittlung und Wertschätzung der Begegnungssprachen und der Kultur der zugewanderten Volksgruppen. Für den Kindergarten ergibt sich dadurch die Forderung nach einer ganzheitlichen Integration aller Kinder, sprich einer Integration des Kindes mit seiner Kultur und seiner Sprache (Lins 2008: 61). So kann mit Hilfe der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kindergarten der erste Schritt zu einem Ziel gesetzt werden, das unsere Gesellschaft derzeit anstrebt: das erfolgreiche Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft.

3.4 | ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN

Die folgende Tabelle soll die oben dargestellten Ausführungen noch einmal übersichtlich zusammenfassen und aufzeigen, wie eng die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit für das Kind und für die Gesellschaft zusammenhängen. Außerdem werden abschließend die Konsequenzen dieser Betrachtungen für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kindergarten hervorgehoben.

MEHRSPRACHIGKEIT UND DAS KIND		
• Zwei- und Mehrsprachigkeit werden längst nicht mehr als „Gefahr“ für die Entwicklung des Kindes angesehen, • Forschung versucht derzeit, empirische Beweise für die Vorteile der Mehrsprachigkeit aufzuzeigen und geht dabei von Vorteilen vor allem in der kognitiven Entwicklung aus, die positive Auswirkungen auf die gesamte Entwicklung des Kindes haben		
Persönlichkeitsentwicklung • Förderung von Interesse für andere Kulturen • Festigung der eigenen sprachlichen, kulturellen und ethnischen Identität • kritische Auseinandersetzung mit Ethno- und Eurozentrismus, Vorurteilen und Rassismus	Sprachliche Gesamtentwicklung • weniger breites Vokabular pro Sprache als einsprachige Altersgenossen • bessere Kontrolle der Aufmerksamkeit • höhere Flexibilität der Gedanken • schnellere Aktualisierung des Arbeitsgedächtnisses • größere Kreativität • höhere Originalität • bessere metalinguistische Fähigkeiten	Recht auf Erhalt der Erstsprache • Menschenrechte lassen Unterdrückung von Erst- und Familiensprachen nicht zu • Recht auf den Erhalt der Erstsprache ist Recht auf Selbstverwirklichung • UN-Kinderrechtskonventionen fordern Erhalt der Erstsprache und Bewahrung der kulturellen Identität

TABELLE 5 | Mehrsprachigkeit und das Kind

MEHRSPRACHIGKEIT UND DIE GESELLSCHAFT

Mehrsprachigkeit nach außen:

internationale Zusammenarbeit verschiedener Länder mit unterschiedlichen Sprachen

Innere Mehrsprachigkeit:

Vielzahl von Sprachen innerhalb eines Landes, Zusammenspiel von Nachbarsprachen, Begegnungssprachen, Fremdsprachen und Deutsch

Erhalt der Sprachenvielfalt in Europa

- Europäisches Jahr der Sprachen als Startschuss für diverse Projekte in der Sprachpolitik
- Europapolitik der vielen Sprachen
- Nürnberger Empfehlungen 1997

Mehrsprachigkeit als Ressource

- zwischenmenschliches Zusammenleben
- Bildungs- und Arbeitsmarkt
- „Muttersprache + 2“: Englisch alleine ist nicht mehr genug
- internationale Beziehungen in einem zusammenwachsenden Europa und einer zusammenwachsenden Welt

Sprache und Integration

- Integration als (mindestens) zweiseitiger Prozess, gegenseitiges aufeinander zu Bewegen der aufnehmenden und der aufzunehmenden Gruppe(n)
- Voraussetzung für erfolgreiche Integration: nicht nur erfolgreiche Vermittlung von Deutsch, sondern auch der anderen Sprachen und Kulturen

TABELLE 6 | Tabelle 6: Mehrsprachigkeit und die Gesellschaft

Die Bedeutung, welche der Mehrsprachigkeit innerhalb der EU und des Europarats auf verschiedenen Ebenen zugesprochen wird, spiegelt sich in den Kindergärten ganz konkret und im alltäglichen Zusammenleben wider. Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen, die sich unsere Gesellschaft auf der einen Seite wünscht, die ihr aber auf der anderen Seite auch viele Herausforderungen beschert, ist etwas, mit der die Kinder und ihre PädagogInnen längst umzugehen gelernt haben. Durch bewusste Mehrsprachigkeitsdidaktik werden die Kinder ganzheitlich, also mit ihrer Sprache und ihrer Kultur, in den Kindergartenalltag integriert. Ein erster Schritt zum Erhalt der Sprachenvielfalt in Europa, wie ihn die EU und der Europarat empfehlen.

Ein weiteres Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik, nämlich die Erziehung der Kinder zu weltoffenen und interessierten Menschen, deren eigene Identität stark genug ist, um Fremdes zu akzeptieren und gar zu verstehen, geht Hand in Hand mit dem Wunsch, durch Sprachen Integration zu fördern.

Einzig die Vorteile, die Mehrsprachigkeit auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt mit sich bringt, sind noch umstritten. Obwohl es in Anbetracht der oben erwähnten globalen und transnationalen Verhältnisse plausibel schiene, dass Mehrsprachigkeit (zum Beispiel von Migrantenkindern) auf dem Arbeitsmarkt Vorteile mit sich bringt, gibt es dafür noch keine empirischen Beweise. Für den Statuserwerb scheint die Multikulturalität eher einen negativen Effekt zu haben (Esser 2009: 84). Offensichtlich ist der Status von Multikulturalität und Österreichs Nachbar- sowie Begegnungssprachen noch immer und gegen jede Vernunft nicht der, der er sein sollte. Dies sollte für uns aber nur ein weiteres Argument sein, in unseren Kindergärten mit gezielter Mehrsprachigkeitsdidaktik zu arbeiten. Hier wachsen Kinder heran, die schließlich die Werte unserer Gesellschaft formen und die hier einen Perspektivenwechsel erreichen können.

3.5 | REFLEXION

Welches Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die persönliche Entwicklung des Kindes halten Sie für besonders interessant? Stellen Sie dar, wie Sie dieses Ziel in Ihrem Kindergartenalltag verfolgen können.

Sprachliche Entwicklung von zwei- und mehrsprachigen Kindern: Was sind Ihre ganz persönlichen Erfahrungen? Gibt es Unterschiede im „Sprachgefühl“ zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Kindern in Ihrer Gruppe?

Erhalt der Sprachenvielfalt in Europa: Kennen Sie weitere Projekte der EU oder des Europarats, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen? Was sind deren Ziele? Wie gehen sie dabei vor?

Mehrsprachigkeit und die Gesellschaft: Was sind Ihre Erfahrungen aus der Elternarbeit? Wie sehen Eltern dieses Thema, wie sind die Reaktionen auf mehrsprachiges Arbeiten im Kindergarten? Wo müsste Ihrer Meinung nach noch mehr Aufklärungsarbeit geleistet werden und wie könnte das geschehen?

4. Wie erwerben Kinder Sprachen und was sind Voraussetzungen, dass wir sie dabei unterstützen können?

4.1 | DIE ERSTSPRACHE – STANDARDSPRACHE UND VARIETÄTEN

Nicht weit von Wien entfernt, vielleicht 80 km, liegt die niederösterreichische Region Mostviertel. Hier spielen die Nachbarskinder im Garten und kommunizieren auf Deutsch miteinander, welche ihre Erstsprache ist. Jedoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein/e StudentIn, die/der in ihrer/seiner Heimat intensiv Deutsch als Fremdsprache gelernt hat, die Kinder versteht, sehr gering. Warum ist dem so? Diese Kinder sprechen einen Dialekt und zwar den Mostviertler Dialekt. In den seltensten Fällen werden diese Kinder – außer durch Medien und Literatur – vor dem Besuch eines Kindergartens mit der standardsprachlichen Form des Deutschen konfrontiert. Ihre Erstsprache ist somit der Mostviertler Dialekt, der die Familiensprache darstellt sowie die emotionale Bindung zum Umfeld ausdrückt. Kinder aus einem anderen österreichischen Bundesland oder mit Migrationshintergrund wachsen wieder mit einem anderen Dialekt oder einer anderen Familiensprache auf und identifizieren sich damit. Im Kindergarten werden alle diese Kinder mit dem österreichischen Standarddeutsch konfrontiert. Ziel ist es, dass sie diese Sprache im Laufe der nächsten Jahre erlernen. (Somit lernen DialektsprecherInnen die Standardsprache ebenfalls beinahe wie eine Zweitsprache/Fremdsprache.) Ein Kind ist jedoch für neue Sprachen nur dann offen, wenn seine eigene Sprache anerkannt und dieser Wertschätzung entgegengebracht wird (Niederle 1987: 99). So hängt erfolgreiches Lernen einer Zweitsprache eng mit der Familiensprache zusammen. Konkret für den Kindergarten heißt es beispielsweise in einem Didaktikbuch für die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik *Bildung und Erziehung im Kindergarten*, dass „die Kindergärtnerin das individuelle Sprachniveau und die sprachliche Eigenart (Dialekt) des einzelnen Kindes kennt“ (Niederle 1987: 99). Wenn man sich nun diese letzten Zeilen bewusst macht, indem man sich die Kinder im Kindergarten vor Augen hält, müssen für viele die Alarmglocken läuten. Was heißt: *Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge kennt das individuelle Sprachniveau des Kindes? Und dann noch: sie kennt die sprachliche Eigenart jedes Kindes?*

Für dieses Zitat mag es nicht nur EINE Interpretation geben. Jedoch schränken die vorangegangenen Zeilen diese stark ein. Die erste Frage nach dem Kennen des individuellen Sprachniveaus heißt, dass die KindergartenpädagogInnen das Deutschniveau der Kinder kennen/einschätzen können. Dieses kann durch verschiedene Übungen/Tests/Methoden eruiert werden. Die zweite Frage lässt Interpretationen offen. Was verstehen wir unter der sprachlichen Eigenart eines Kindes? Die sprachliche Eigenart eines Kindes kann nun ein deutscher/österreichischer Dialekt sein und eine andere Sprache. Es mag für viele KindergartenpädagogInnen leichter umsetzbar sein, wenn sie verschiedene Dialekte kennen und durch ihr genaueres Studieren, auch klar ist, welche etwa grammatischen Unterschiede es im Vergleich zur deutschen Standardsprache gibt. Somit kann auf diese didaktisch be-

wusst eingegangen werden. Anders wird es für viele KindergartenpädagogInnen sein, wenn sie die *Eigenart* anderer Erstsprachen der Kinder kennen sollen, um erfolgreichen Zweitspracherwerb ermöglichen zu können.

Am Beispiel eines niederösterreichischen Kindergartens soll demonstriert werden, wie diese Herausforderung gelöst werden kann. In diesem eingruppigen Kindergarten haben zwölf von 22 Kindern eine andere Erstsprache als Deutsch. Die Familiensprache der Kindergartenpädagogin sowie der Kinderbetreuerin, die täglich anwesend sind, ist Deutsch. Die Pädagoginnen beherrschen nur einige Wörter, Phrasen und Aufzählreime in den Erstsprachen der zwölf Kinder. Sie bringen diese jedoch so oft wie möglich im Alltag ein, um auch ihnen sprachliche Wertschätzung entgegenzubringen. Da den Pädagoginnen klar ist, wie wichtig es ist, die sprachliche *Eigenart* zu kennen, kommt mindestens einmal pro Woche ein/e Interkulturelle/r MitarbeiterIn mit Migrationshintergrund in den Kindergarten. Sie/er unterstützt zum einen die Erstsprachen sowie Zweitsprache der Kinder und zum anderen die Sichtbarmachung sowie Bewusstmachung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Durch diese Zusammenarbeit ist es dem Team möglich, den Erstsprachen die Gewichtung zu geben, die die Kinder brauchen, um erfolgreiches Zweitsprachenlernen zu ermöglichen (Wondraczek 2009: 36ff).

In der folgenden Darstellung wird aus Gründen der Übersichtlichkeit der Schwerpunkt auf der deutschen Sprache liegen. Jedoch soll hervorgehoben werden, dass die Förderung aller Erstsprachen als äußerst wichtig erachtet wird.

4.2 | DER QUALIFIKATIONSFÄCHER NACH EHlich – SPRACHLICHE BASISQUALIFIKATIONEN

In diesem Kapitel wird nun genauer auf die Sprachaneignung eingegangen und es soll gezeigt werden, wie komplex der Aneignungsgegenstand *Sprache* ist. Zu betonen ist, dass das Tempo der Aneignung unterschiedlich und somit kindabhängig ist. Es ist selbstverständlich, dass sich Kinder (mindestens) eine Sprache aneignen und so ist den meisten Menschen nicht bewusst, wie komplex die Aneignung *Sprache* vor sich geht. Nur wenn bei Kindern sprachliche Störungen auftreten und verschiedene Therapeuten und Ärzte eingreifen, zeigt sich langsam diese Komplexität. Der sogenannte Qualifikationsfächer ergibt sich aus dem vielschichtigen Konstrukt *Sprache* selbst. Diese Qualifikationen (= Basisqualifikationen) werden parallel erworben und stehen verschieden stark, abhängig von Alter, Kognition (Aufmerksamkeit, Gedächtnisspanne etc.) und neurobiologischer Entwicklung, im Vordergrund. Der Qualifikationsfächer beinhaltet acht Basisqualifikationen:

- Phonische Basisqualifikation
- Pragmatische Basisqualifikation I
- Semantische Basisqualifikation (Wörteraneignung usw.)
- Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation
- Diskursive Basisqualifikation (formale sprachliche Kooperation usw.)

- Pragmatische Basisqualifikation II
- Literale Basisqualifikation I
- Literale Basisqualifikation II

Im Folgenden sollen die verschiedenen Basisqualifikationen genauer erläutert werden (Bredel, Ehlich, Reich 2008a).

4.2.1 | Der Erstsprach(en)erwerb anhand des Qualifikationsfächers nach Ehlich

Die Aneignung der Erstsprache(n) verläuft im Allgemeinen selbstverständlich und findet keine Beachtung, solange sie sich in der von der Gesellschaft erwarteten Norm befindet. Speziell für PädagogInnen ist es wichtig, dass sie den komplexen Prozess „im Hinterkopf“ haben und somit die Kinder bewusst fördern können. Der Qualifikationsfächer von Ehlich u.a. soll nun mit Praxisbeispielen erläutert werden (Bredel, Ehlich, Reich 2008b: 19ff).

4.2.1.1 | Phonische Basisqualifikation

Die phonische Qualifikation eignen sich Kleinkinder sehr schnell an und sie ist meist am Ende des dritten Lebensjahres bereits abgeschlossen. Es ist zu beobachten, dass die einzelnen Schritte systematisch aufeinander aufbauen und somit die Kinder diese Qualifikation zielstrebig erreichen. Beginnend im Mutterleib, wo sie bereits Laute differenzieren, saugen die Babys im ersten Jahr alles auf, was sie hören. Sie erkennen bereits ihre Erstsprache und beginnen auf ihren Namen zu hören. Desweiteren ist zu beobachten, dass Neugeborene für alle Sprachen zugänglich sind und alle Laute unterscheiden lernen. Das heißt, ein in Ungarn geborenes Kind, das gleich nach der Geburt in Österreich bei einer deutschsprachigen Familie aufgenommen wird, hat die gleichen Voraussetzungen die deutsche Sprache zu erwerben, wie das eigene Kind dieser Familie. Es lernt Deutsch nun genauso leicht, wie es Ungarisch erworben hätte, das die Familiensprache der ungarischen Familie wäre. Jedoch nimmt diese Unterscheidungsfähigkeit von Lauten anderer Sprachen ab, wenn ein Kind mit diesen nicht weiter in Kontakt ist.

Bedeutend im ersten Lebensjahr ist auch das beginnende Herausfiltern einzelner Wörter. Dies kann ein Kind aufgrund der Betonung einzelner Silben, an welchen es sich auch orientiert und die es als Inhaltswörter erkennt.

Die Babys beginnen nach ein paar Monaten Laute zu produzieren. Anfangs wechseln sich Konsonanten und Vokale ab, das sogenannte Lallen der Kinder -Lallphase - wird hörbar, wie *lalala* oder *mamamam*. Bei dieser Lautproduktion sind die meisten Eltern überglücklich, weil sie meinen, ihrem Baby sind die ersten Wörter über die Lippen gekommen, nämlich *Mama* oder *Papa*. Doch experimentiert hier das Kind nur mit seinem Laut- und Silbeninventar.

Später beginnen sie Wörter nachzusprechen, indem sie nur die betonte Silbe sagen, wie bei *Gebet* nur *bet*. Bei Wörtern mit mehreren Silben wird nur eine betonte Silbe ausgesprochen beispielsweise statt *Elefant* nur *fant*.

Am Ende des zweiten Lebensjahres beginnt das Kind bereits mehrsilbige Wörter zu produzieren. So ist dann z.B. das Wort *Elefant* kein Problem mehr für das Kleinkind. Weiters kann das Kind bereits Minimalpaare erkennen wie beispielsweise *Haus – Maus* oder *Wand – Wind*. Hier werden auch die ersten Wortzusammensetzungen wie *Baumhaus* (Baum + Haus) gebildet. Macht es in diesem Alter noch nach jedem Wort eine Pause, verbessert sich dies stark bis zum vierten Geburtstag. Im dritten Lebensjahr produziert es bereits richtige Lang- und Kurzvokale. Zusammensetzungen werden richtig betont und die Sprache ist schon sehr flüssig.

Eltern, aber auch andere Erwachsene unterstützen Kinder in jeder sprachlichen Phase durch eine Veränderung ihrer Sprache. Die meisten handeln hier intuitiv und merken, welche Sprechweise das Kind fördert. So wird zu Beginn langsam mit dem Baby gesprochen, es werden längere Pausen gemacht und die Tonhöhenbewegungen fallen sehr groß aus. Die Familienmitglieder wiederholen viele Begriffe öfters und es hat sich gezeigt, dass Kinder bei dieser kindgerechten Sprachpräsentation bis zum Ende des dritten Lebensjahres aufmerksamer sind, als wenn diese Dinge nicht berücksichtigt würden. Durch dieses Handeln helfen die Erwachsenen den Kleinkindern von einer Entwicklungsstufe zur nächsten zu springen (Bredel, Falk & Reich 2008: 35ff).

4.2.1.2 | **Pragmatische Basisqualifikation I und II**

Unter pragmatischer Basisqualifikation versteht man die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten, deren Aneignung als Prozess gesehen wird, der bis ins Erwachsenenalter hineingeht.

Im ersten Lebensjahr, wo die sprachlichen Mittel noch sehr beschränkt sind, behilft sich das Kleinkind auf andere Art wie Mimik, Körpersprache und Schreien, um seine kommunikativen Ziele zu erreichen. Jedoch sind die nicht-sprachlichen Mittel situationsgebunden und schränken die Handlungsfähigkeit des Babys stark ein. In den zwei darauf folgenden Jahren entwickelt sich das Kind kognitiv, sozial und emotional intensiv weiter und auch seine sprachliche Kompetenz wird ausgebaut, so dass es mit Wörtern ausdrücken kann, was es vom Gegenüber möchte. Natürlich geschieht das in erster Linie durch Unterstützung der Beteiligten, die sich (meist) in diesem Alter im Umfeld der Familie befinden. Je jünger das Kind ist, desto größere Hilfestellung braucht es. Jedoch ist zu beachten, dass diese Schritt für Schritt zurückgenommen werden sollten, weil das Kleinkind somit seine sprachliche Kommunikationsfähigkeit immer mehr ausbauen kann. Im dritten Lebensjahr ist das Kind auf beinahe keine kommunikativen Hilfestellungen mehr angewiesen und hier beginnt auch der Austausch mit anderen (gleichaltrigen) Kindern. Viele Kinder besuchen ab dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten. Dieser Einstieg in eine Institution bedeutet eine große Veränderung im sprachlichen Handlungsvermögen des Kleinkindes. Das Kind befindet sich nun nicht mehr ausschließlich im Kreise seiner Familie, sondern trifft auf fremde Personen,

die es für eine geraume Zeit des Tages nicht nur betreuen, sondern pädagogisch fördern. Die ausgebildeten PädagogInnen wollen Lern- bzw. Verstehensprozesse anregen und gestalten so die Zeit mit den Kleinkindern.

Eine weitere große Herausforderung stellen die vielen Kinder dar. Ihnen (und natürlich auch den PädagogInnen gegenüber) müssen Kindergartenneulinge sprachlich vermitteln können, was sie wollen und was nicht. Sie müssen ihre Aussagen begründen, Anweisungen verstehen und vielleicht sogar etwas gemeinsam planen können. Im Laufe der Kindergartenzeit nehmen diese kommunikativen Situationen stark an Bedeutung zu. So bildet ein Morgenkreis eine große sprachliche Herausforderung für die Kinder. Denn hier müssen sie sich genau an die Rederegeln halten. Es darf immer nur einer sprechen, willkürlich darf nicht das Wort ergriffen werden und wenn man spricht, muss man sich klar ausdrücken können, sodass einem die anderen auch zuhören. Vor allem Berichte vom Wochenende oder das Erzählen von Geschichten sind Bestandteil dieser kommunikativen Konstellation (Frances 2002: 35ff).

Bei Sechs- beziehungsweise Siebenjährigen wird das Können vieler gesellschaftlicher Kommunikationsregeln und -muster bereits vorausgesetzt. Es wird erwartet, dass sie nicht nur mehr auf Fragen antworten, sondern dass sie aus eigener Initiative nachfragen und sich Informationen beschaffen. Die Kinder sollen sich bewusst Wissen aneignen und es auch präsentieren können. Sie lernen in einem geschützten Rahmen zu debattieren und Argumente darzulegen, aber auch zu Gehörtem konkret Stellung zu nehmen. In diesem Zusammenhang kommen oft Gefühle der Kinder zum Vorschein, zu denen sie sich bewusst äußern. Präsentationen von Projekten und Büchern sowie Lesungen von selbstgeschriebenen und illustrierten Büchern stellen eine weitere sprachliche Herausforderung dar, der sie in diesem Alter gegenüberstehen.

Diese sprachlichen Handlungsmöglichkeiten werden von Jugendlichen und bis ins Erwachsenenalter trainiert und fordern gezielte Fremd- und Selbstreflexion (Reich, Trautmann 2008: 41ff).

4.2.1.3 | Semantische Basisqualifikation

Unter semantischer Basisqualifikation versteht man die Aneignung von Wörtern einer Sprache. Desweiteren wie es zur Bildung einzelner Begriffe kommt und wie Bedeutungen übertragen werden, beispielsweise bei Redewendungen. Die nächste Ebene ist der Satz, wo es um die Satzbedeutung geht. Diese wird ermittelt durch die einzelnen Wortbedeutungen, die zusammenspielen, und Anordnung und Verknüpfungen der Wörter im Satz.

Bei der Aneignung semantischer Fähigkeiten finden drei Prozesse statt: die Erweiterung des Wortschatzes, Anpassung an die Sprache der Erwachsenen und der Prozess der Abstrahierung.

Im ersten Lebensjahr beginnen die Kleinkinder Lautfolgen zu produzieren, die meist nur die Eltern verstehen. Diese Lautfolgen sind oft die Reproduktion des Lautes eines bestimmten Tieres oder Dings, wie bei einem Auto, das *brr* genannt wird. Erst im zweiten Lebensjahr gibt es Wörter von sich. Der Wortschatz ist noch sehr einge-

schränkt und es herrscht ein großer Unterschied zwischen produktivem und rezeptivem. So hat das Kind mit zwei Jahren einen produktiven Wortschatz von 50 Wörtern. Es tauchen erste Verben auf, die sogenannten Mehrzweckverben wie *kommen*, *machen*, *haben*. Wenn das Kind beginnt gleiche Wörter in verschiedenen Situationen zu verwenden, zeigt das schon einen bestimmten Abstraktionsprozess. Im dritten Lebensjahr lernt das Kind etwa 14 neue Wörter täglich, wobei es ca. drei in den produktiven Wortschatz aufnimmt. Hier bedient es sich der Zusammensetzungen von Wörtern, wie *Vogelnest* (Vogel + Nest) oder *Briefträger* (Brief + Träger). Hier können Kinder, wenn sie etwas Bestimmtes ausdrücken wollen, sehr kreativ sein und bilden Wörter, die es vielleicht (noch) gar nicht gibt. Beispielsweise wenn ein Kind die Wörter *Brot* und *Geschäft* zu *Brotgeschäft* zusammensetzt, um die in der Erwachsenensprache gemeinte *Bäckerei* zu definieren. Weiters beginnt das Kleinkind Wörter in verschiedene Wortarten einzuteilen, das heißt die Wortartenverteilung wird der Erwachsenensprache angenähert. Das Kind nimmt nun Strukturen wahr, nach denen es sich richten kann. Langsam werden Adjektive, wie *schön*, *groß*, *lang* und Modalverben, wie *müssen*, *sollen*, *dürfen* vermehrt verwendet. Im vierten Lebensjahr werden dann vermehrt Verben und auch bereits Verben mit Präfixen wie *anmachen*, *aufmachen*, *reingeben* produziert. Viele Kinder kommen nun in den Kindergarten, wo sie mit vielen neuen Themen konfrontiert werden. Der Wortschatz wird um Wörter erweitert, die eine wichtige Rolle im Kindergarten spielen wie Inhaltsverben *rutschen*, *lesen*, *kaufen*.

Im fünften Lebensjahr kommen zu den Wortzusammensetzungen verstärkt Ableitungen hinzu, wie *sonnig* von *Sonne* oder *Freiheit* von *frei*. Aber auch die Zusammensetzungen steigen eine Ebene und die Kinder bilden Wörter aus Nomen und Verben, wie *kaufen* und *Haus* das *Kaufhaus* ergibt. Wenn bisher am meisten Verben wie *machen*, *sein* und *kommen* verwendet wurden, dann findet eine Erweiterung statt und es wird statt beispielsweise *anmachen* *anschalten* verwendet. Im sechsten Lebensjahr werden neue Wörter verstärkt durch Ableitungen gebildet. Erst im siebten Lebensjahr nimmt die Wortneubildung stark ab. „Der Gebrauch und das Verständnis von Wörtern und Redewendungen mit übertragener Bedeutung setzen relativ spät ein [...]“ (Komor, Reich 2008: 50).

4.2.1.4 | Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Wenn wir von traditioneller Grammatik sprechen, dann meinen wir die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. Der Ablauf der Aneignung hängt von den einzelnen Sprachen ab, jedoch wenn man sich auf die grundlegenden Strukturen bezieht, dann ist zu sagen, dass Kinder sich die wichtigsten Sprachkompetenzen der Grammatik bis zum siebten Geburtstag aneignen. Die einzelnen Aneignungsprozesse bis zum fünften Lebensjahr konnten wissenschaftlich bereits klar eruiert werden. So konnten drei Phasen bei der Aneignung der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation festgestellt werden:

- Einwortphase: von ca. 0,1 bis ca. 1,8 Jahren
- Zweiwortphase: von ca. 1,6 bis ca. 2,3 Jahren
- Drei- / Mehrwortphase: ab 2,0 Jahren

Da ab der Drei- / Mehrwortphase eine quantitative Beschreibung nicht mehr sinnvoll ist, ist auf die „interne Komplexität“ der Äußerung und auf die „Auswahl, Art und Anordnung der produktiv verwendeten Ausdrucksmittel“ (Bredel, Kemp, Reich 2008: 65) zu achten.

Während der Einwortphase produzieren Kinder verschiedene Verbpartikel wie *weg* oder *auf* sowie Teile von Wörtern, wo sie einfach nur die Silben übernehmen. Bei der Zweiwortphase werden Verb- und Satzpartikel sowie Infinitive am Ende der Zweiwörteraussage gesetzt wie *die auch* oder *Mama weg* und Inhalts- und Funktionswörter treten auf. In der dritten Phase der Drei- und Mehrwörterphase kommt es zu komplexeren Satzbildungen (Bsp.: *sie auch klein*; *Papa nicht Wasser trinken*). Auch Sätze mit Hilfsverben und Modalverben mit Infinitiv werden gebildet (Bsp.: *Lena will Apfel haben*; *Mama hat Ball (ge)kauf(t)*). Außerdem lernen sie in dieser Phase das Konjugieren (Bsp.: *reden*; *redest*, *redet*).

Ende des siebten Lebensjahres wissen die Kinder an welcher Stelle welches Wort im Satz stehen muss und welche Wörter sie brauchen, um einen vollständigen Satz zu formen. Komplexere syntaktische Phänomene, die auch weniger in der mündlichen Sprache verwendet werden, wie das Passiv, werden oft erst während der Schulzeit angeeignet (Bredel, Kemp, Reich 2008: 63ff).

4.2.1.5 | Diskursive Basisqualifikation (formale sprachliche Kooperation usw.)

Die diskursive Basisqualifikation bezieht sich auf die grundlegenden Formen einer Interaktion zwischen Personen, ohne die ein Austausch unter Menschen nicht möglich wäre. Diese Fähigkeit beinhaltet „sprachliche Kooperation, [...] Narration, [...] Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“ (Guckelsberger, Reich 2008: 83). Diese Strukturen werden ab dem ersten Lebensjahr eingeübt, weil sie für das Überleben in einer Gesellschaft unabdingbar sind. Zuerst werden sie nur vorsprachlich verinnerlicht. Aber am Ende des Schulbesuches sollen sie sorgfältig ausdifferenziert sein. Es soll klar sein, welche sprachlichen Formen in welcher Situation angewendet werden können und sollen. So kann ein komplexes sprachliches Handeln stattfinden. Sobald Kinder in Spielsituationen sich mit Gleichaltrigen beginnen auszutauschen, wird dieses Handeln geübt.

Bis zum zweiten Lebensjahr ist das Gelingen von Kommunikationsabsichten eines Kindes meist abhängig vom/von der GesprächspartnerIn. In diesem Alter sind diese vorrangig Erwachsene, die sich auf das Kind besonders einlassen müssen, um dem Gespräch folgen zu können. Erst im dritten Lebensjahr findet bei den meisten Kindern eine Kommunikation unter Gleichaltrigen statt, bei der sie ganz auf sich gestellt sind. „Sie müssen lernen, den sprachlichen Austausch mit den Peers zu organisieren, in Diskursen ihre eigenen sprachlichen Handlungen und die der anderen Aufeinander abzustimmen [und] wahrgenommene Störungen zu beseitigen“ (Guckelsberger, Reich 2008: 83).

In dieser Phase spielt das Rollenspiel eine große Bedeutung, weil die Kinder verschiedene Situationen und Sprecherrollen ausprobieren und üben können. Da im Kindergarten die Kinder auch mit sehr klaren Sprecherregeln konfrontiert sind (Morgenkreis), ist es wichtig, dass sie viele Möglichkeiten zum Spielen und Ausprobieren haben.

Einen weiteren Bereich, den die diskursive Basisqualifikation abdeckt, ist die Fähigkeit mündlich zu erzählen. Dafür soll im Kindergarten viel Platz sein. Die Kinder erzählen ihre Erlebnisse und Erfahrungen. Das Erzählen kann auch durch das Vorlesen im Kindergarten unterstützt werden. Hier hören sie, wie eine Geschichte aufgebaut ist, welche Wörter verwendet werden und wie Spannung erzeugt werden kann. Der nächste Schritt ist das schriftliche Erzählen, dem in der Schule viel Platz einberaumt wird (Guckelsberger, Reich 2008: 83).

4.2.1.6 | Literale Basisqualifikation I und II

Vor dem Schuleintritt findet die Aneignung der literalen Fähigkeiten sehr individuell statt. Diese Basisqualifikation beginnt mit dem Erkennen und Produzieren von Buchstaben, das bereits im Kindergartenalter beginnen kann. Unterstützend für die Aneignung der Lese- und Schreibkompetenzen, ist intensives Vorlesen. Hier sind es zum einen die familiären Bezugspersonen und zum anderen die KindergartenpädagogInnen, die den Kindern Geschichten vorlesen und sie didaktisieren (PädagogInnen). Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen ist die phonologische Bewusstheit, das heißt, dass Silben, Akzentstrukturen und Einzellaute vom Kind erkannt werden, die Bewusstheit syntaktischer Strukturen und die Fähigkeit sich Erlerntes über einen längeren Zeitraum zu merken.

Beim Lernen der deutschen Schrift merken sich die Kinder am leichtesten zweisilbige Wörter, wo eine Silbe betont und eine unbetont ist, wie *kaufen*, *Rabe*, *lachen*. Die Begründung liegt darin, dass im Deutschen die Wortschreibung am „Trochäus“ orientiert ist (Bredel, Reich 2008: 97). Im Laufe der Zeit erkennen Kinder Regelmäßigkeiten und können diese sehr schnell anwenden. Eine weitere Unterstützung im Kindergarten ist das Anbringen von Schriftbildern. Verschiedene Gegenstände sollen beschriftet werden, sodass Schrift ein täglicher Begleiter der Kinder ist. Auch die Möglichkeit Bücher z. B. im Rahmen einer Geschichtenwerkstatt selber zu machen, regt das Interesse die Schriftsprache zu erwerben an.

Der nächste Schritt ist das Verfassen von Texten und hierfür ist die Wort- und Satzlesekompetenz eine Voraussetzung. Wenn Kinder bereits im Kindergarten die Schriftsprache erworben haben, brauchen sie viele Möglichkeiten, Schrift zu lesen. Hier sind beispielsweise Bücher mit großer Schrift und wenig Text eine große Unterstützung. Somit können erste Erfahrungen mit Texten gesammelt werden. Im Laufe der Schulzeit wird die Umsetzung immer komplexer und die Beschäftigung mit Schrift wird intensiver und bewusster gestaltet (Bredel, Reich 2008, 95ff).

4.2.2 | Der Zweitsprach(en)erwerb

Wie im Kapitel 2.2. beschrieben, unterscheiden sich Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen in erster Linie dadurch, dass beim Letzteren die Kinder die Sprache(n) außerhalb des Unterrichts selten bis gar nicht verwenden können. Hingegen wird bei Kindern mit Migrationshintergrund von Zweitspracherwerb des Deutschen gesprochen, weil sie im Kindergarten sowie außerhalb der Familie mit dieser Sprache konfrontiert sind.

Wenn wir vom Erwerb einer Zweitsprache sprechen, ist jegliches Aneignen einer Sprache - außer der(n) Erstsprache(n) - gemeint. Diese sprachliche Aneignung wird nun anhand des Qualifikationsfächers erläutert.

4.2.2.1 | Phonische Basisqualifikation

Der Zweitspracherwerb ist abhängig vom Alter des Kindes, das heißt, wann es mit dieser Sprache erstmals in Kontakt tritt. Wenn dies schon in früher Kindheit passiert, dann wird die phonische Qualifikation, wie bei der Erstsprache, bis zum Ende des dritten Lebensjahres angeeignet sein. Jedoch ist auch zu berücksichtigen, wie intensiv das Kleinkind der Zweitsprache ausgesetzt ist. So mag die Aneignung des deutschen Lautsystems langsamer erfolgen, aber es kann davon ausgegangen werden, dass nach einem zweijährigen Kindergartenbesuch - unter optimalen Bedingungen - die deutsche Aussprache altersgemäß erworben wurde.

Wenn das Kind die Zweitsprache jedoch sukzessiv erwirbt, kann die Erstsprache das deutsche Lautsystem beim Kind beeinflussen. Einzellaute können nicht der Zweitsprache sondern der Erstsprache entsprechen. Dies kann sein, wenn beispielsweise eine starke Bindung an die Herkunftssprache vorherrschend ist. Sogar im Erwachsenenalter, wenn der gesamte sonstige Qualifikationsfächer höchstes Niveau erreicht hat, ist manchmal noch ein Lautunterschied zu merken. In der Umgangssprache sagen wir dann gerne, dass er oder sie gut Deutsch spricht, aber einen ausländischen Akzent hat. Allerdings ist die Chance eines akzentfreien Zweitspracherwerbs im Vorschulalter deutlich höher als bei späterem Erwerb (Bredel, Falk & Reich 2008:37).

Für den Kindergarten ist daher zu empfehlen, den Erstsprachen der Kinder wertschätzend zu begegnen, so dass keine Angst vor Sprachbedrohung aufkommt. Verschiedene Sprachen sollen hörbar und so oft wie möglich vertreten sein. So lernt das Kind verschiedene Laute von unterschiedlichen Sprachen kennen und kann diese speichern. Die Zweitsprache soll natürlich parallel dazu intensiv gefördert werden.

4.2.2.2 | Pragmatische Basisqualifikation I und II

Viele pragmatische Sprachfähigkeiten sind sprachenunabhängig und somit ist es gleich, ob diese in der Erstsprache oder Zweitsprache gelernt werden. Bei Kindern, die bilingual aufwachsen, kann es sein, dass die grundlegenden Sprechhandlungen zuerst durch eine Sprache erworben werden und dann automatisch auf Sprachhand-

lungen in der anderen Sprache übertragen werden. Wenn eine Zweitsprache erworben wird, dann werden die grundlegenden sprachpragmatischen Fähigkeiten sicher zuerst durch die Erstsprache angeeignet und dann bei Sprechhandlungen in anderen Sprachen einfach übernommen. Kulturbedingte sprachpragmatische Fähigkeiten, die sich von der Erstsprache unterscheiden, werden beim Erlernen der weiteren Sprache angeeignet.

In der Literatur ist zu lesen, dass Kinder mit Migrationshintergrund beim Zweitspracherwerb vor speziellen Anforderungen stehen. Wenn sie in ihrer Erstsprache bereits sprachliche Handlungen altersgemäß beherrschen und in der Zweitsprache Deutsch sich sprachlich noch nicht (wie sie es wollen) ausdrücken können, sind zwei unterschiedliche Konsequenzen möglich: Entweder das Kind sieht dies als Ansporn, die Zweitsprache lexikalisch und grammatisch schnell beherrschen zu wollen oder es begnügt sich mit einer einfachen sprachlichen Ausführung. Im zweiten Fall sind die PädagogInnen speziell gefordert, die nötige Motivation zum Lernen beim Kind zu fördern und es intensiv zu unterstützen (Reich, Trautmann 2008: 41).

4.2.2.3 | Semantische Basisqualifikation

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist die Aneignung von Wörtern in erster Linie von der Situation abhängig, in welcher die einzelnen Sprachen gebraucht werden. Es wird hier davon ausgegangen, dass das Kind erst im Kindergarten intensiv mit der Zweitsprache in Berührung kommt. Das Kind wird mit anspruchsvollem und vielfältigem Wortschatz durch die PädagogInnen konfrontiert.

Im Bezug auf die Entwicklung der Wortarten in der Aneignung des Deutschen konnte bisher nur festgestellt werden, dass „kennzeichnende Verläufe am ehesten an der Zunahme der Verben (ab dem ersten Kontaktjahr) und an der Zunahme der Adjektive (ab dem zweiten Kontaktjahr, jedoch nicht vor dem dritten Lebensjahr) zu erkennen sind“ (Komor, Reich 2008: 55). So verwenden die Kinder zuerst das Verb *sein* und dann Mehrzweckverben wie *haben*, *machen* und *kommen*. Dann werden Inhaltsverben wie *kaufen*, *laufen*, *lesen* und Verben mit trennbarem Präfix wie *anziehen* oder *aufdrehen* aktiv produziert. Der nächste Schritt sind Verben mit untrennbarem Präfix wie *verlaufen*. Zum Schluss werden die reflexiven Verben – das sind Verben mit dem Reflexivpronomen *sich* – gelernt, wie *sich auskennen*, *sich beeilen*, *sich verlieben*. Bei den Substantiven wird davon ausgegangen, dass einfache Hauptwörter zuerst gelernt werden. Die Zusammensetzungen folgen später.

Da Kinder mit Deutsch als Zweitsprache meist in der Erstsprache einen größeren Wortschatz haben als in der Zweitsprache, werden verschiedene Strategien zur Bearbeitung der Wortschatzlücken angewendet:

- Verstummen
- ja als Floskel
- Bekunden von Nichtwissen

- gestisch-mimische Kommunikation
- Lautmalerei
- sprachliche Joker
- Einfügung erstsprachiger Wörter
- Fragen nach Wörtern
- Verwendung von Näherungsbegriffen
- Umschreibungen
- Neubildungen (Komor, Reich 2008: 56)

Diese Strategien werden unterschiedlich intensiv von den Kindern eingesetzt. Bereits in der Erstsprache angelegte semantische Netzwerke bzw. Konzepte über Bedeutungen können für den Bedeutungserwerb (Aneignung der semantischen Qualifikationen) in der Zweitsprache genutzt werden. Im Bezug auf die PädagogInnen im Kindergarten ist festzuhalten, dass vor allem sie für die Wortschatzerweiterung in der Zweitsprache für die Kinder wichtige Bezugspersonen darstellen. Sie sollen die Strategien, welche Kinder zur Bearbeitung von Wortschatzlücken anwenden, kennen und dem Kindergartenkind entsprechend Unterstützung bieten.

4.2.2.4 | **Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation**

Normalerweise haben Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommen, durch ihre Erstsprache bereits einen Einblick in ein Sprachsystem bekommen und haben somit morphologisch-syntaktische Fähigkeiten erworben. Daher werden sie die Ein- und Zweiwortphase in der Zweitsprache relativ schnell hinter sich bringen. Je älter sie beim Erlernen der weiteren Sprache sind, desto schneller befinden sie sich in der dritten Phase – in der Drei- und Mehrwörterphase. Die Aneignungsprozesse finden in ähnlicher Weise wie beim deutschen Erstspracherwerb statt. „Verlaufstempo und das Auftreten bestimmter Übergangsformen können davon beeinflusst sein, welche formalen Eigenheiten die funktionalen Entsprechungen in der Erstsprache der zweisprachigen Kinder oder Jugendlichen aufweisen“ (Bredel, Kemp, Reich 2008: 66). Es kann sein, dass ein Kind bei einem bestimmten Übergangsstadium länger verweilt, wenn es im Verhältnis zu seiner Erstsprache sehr komplex ist.

Da der Aneignungsprozess dem deutschen Erstspracherwerb sehr ähnlich ist, können die KindergartenpädagogInnen aus ihrem Repertoire für Deutschförderung schöpfen. Hier kann die Förderung der Erstsprache Deutsch und der Zweitsprache Deutsch sehr ähnlich erfolgen (Bredel, Kemp, Reich 2008: 63ff).

4.2.2.5 | **Diskursive Basisqualifikation (formale sprachliche Kooperation usw.)**

Wie bei den pragmatischen Basisqualifikationen sind auch die diskursiven nicht an eine einzelne Sprache geknüpft. Wenn sie in einer Sprache erworben wurden, werden sie einfach in eine andere transferiert. Die An-

eignung dieser Fähigkeiten ist vom sozialen Umfeld abhängig und daher spielt die kulturelle Einbettung eine tragende Rolle. „Viele Kulturen haben eigene Erzähltraditionen ausgebildet, die sich auch in Alltagserzählungen bemerkbar machen können“ (Guckelsberger, Reich 2008: 84). Weiters können unterschiedliche Sprecherregeln gelten, die bei einem Transfer zu Missverständnissen führen könnten.

Um diskursive Fähigkeiten umsetzen zu können, müssen sich die sprachlichen Kenntnisse bereits auf einem bestimmten Niveau befinden. Denn nur so können sie von einer Sprache in die andere transferiert werden – falls das gewünscht ist. Ohne große Mühen kann das dann äußerst positive Auswirkungen auf die Leistungen in der Zweitsprache haben. Zur Frustration kann es führen, wenn die sprachlichen Mittel nicht gegeben sind und somit die diskursive Basisqualifikation nicht von der Erstsprache transferiert werden kann. Dies kann aber auch zum Ansporn führen, die Sprache so schnell wie möglich zu lernen.

Falls PädagogInnen bei Kindern eine gewisse sprachliche Verzweiflung verspüren, dann ist es wichtig, sie zu motivieren, ihnen Schritte zur Verbesserung der Zweitsprache anzubieten und sie dabei zu begleiten.

4.2.2.6 | Literale Basisqualifikation I und II

Untersuchungen zeigten, dass Kinder mit der Zweitsprache Deutsch, wenn sie vor dem Erlernen der Schriftsprache genügend Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, kein Problem in der Verschriftlichung haben. Die Aneignung der Schreibkompetenz erfolgt in der Zweitsprache Deutsch gleich wie in der Erstsprache Deutsch. Somit helfen die sprachlichen Fördermaßnahmen allen Kindern im Kindergarten (Bredel, Reich 2008: 101f).

4.3 | ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN

ERSTSPRACHE – STANDARDSPRACHE UND DIALEKT	
Standardsprache Deutsch	Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie Kinder mit einem deutschen Dialekt müssen die Standardsprache Deutsch meist im Kindergarten lernen.
Erstsprache/Dialekt	Allen Sprachen Wertschätzung entgegenbringen! Nur dann kann eine Zweitsprache wirklich gelernt werden.
Sprachliche Eigenart des Kindes	Die PädagogInnen im Kindergarten sollen die sprachliche Eigenart jedes Kindes kennen.

QUALIFIKATIONSFÄCHER NACH EHLICH Sprachliche Basisqualifikationen bezogen auf die deutsche Sprache	
PHONISCHE BASISQUALIFIKATION	
Erstsprache	1. Lebensjahr: Kind erkennt seine Sprache; Laute von anderen Sprachen kann es immer weniger unterscheiden; Kind produziert Lautfolgen wie <i>brr</i> für Auto 2. Lebensjahr: Kind produziert mehrsilbige Wörter; Kind erkennt Minimalpaare wie <i>Maus</i> - <i>Haus</i>; Kind produziert erste Wortzusammensetzungen 3. Lebensjahr: Kind kann gezielt Lang- und Kurzvokale produzieren; Wortzusammensetzungen werden richtig betont; die Sprache wird immer flüssiger; Ende des 3. Lebensjahres ist die phonische Basisqualifikation abgeschlossen.
Zweitsprache	Aneignung der sprachlichen Basisqualifikation ist abhängig vom Alter des Kindes. Je früher das Kind mit der Zweitsprache konfrontiert ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Aussprache der Zweitsprache altersgemäß erworben wird. Laute der Zweitsprache, die in der Erstsprache nicht existieren, können Schwierigkeiten in der Aussprache der Zweitsprache darstellen.
PRAGMATISCHE BASISQUALIFIKATION I UND II	
Erstsprache	Unter pragmatischer Basisqualifikation versteht man die Aneignung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten. 1. Lebensjahr: durch Mimik, Körpersprache und Schreien erreicht das Kind seine kommunikativen Ziele und das Erreichen ihres Zieles ist stark abhängig vom Verstehen der Bezugsperson (meist im familiären Umfeld) 2./3. Lebensjahr: das Kind lernt mit Wörtern auszudrücken, was es möchte und das Erreichen ihres Zieles ist noch stark abhängig vom Verstehen der Bezugsperson Ab dem 4. Lebensjahr: Bezugsfeld weitet sich aus und Kindergarten und Schule kommen hinzu; das Kind muss nun beispielsweise den Zweck einer Frage von einer/einem Kindergartenpädagog/in oder LehrerIn von einer Frage der Eltern unterscheiden können; das Kind lernt seine Ziele Gleichaltrigen sowie „Fremden“ zu kommunizieren.

PRAGMATISCHE BASISQUALIFIKATION I UND II	
Zweitsprache	Viele pragmatische Sprachfähigkeiten sind sprachunabhängig. Sie werden automatisch auf die Zweitsprache übertragen. Wenn sich aufgrund der kulturellen Unterschiede sich auch Unterschiede in den sprachpragmatischen Fähigkeiten ergeben, dann müssen diese eigens für die Sprache gelernt werden.
SEMANTISCHE BASISQUALIFIKATION	
Erstsprache	Hier geht es um die Aneignung von Wörtern, wie es zur Bildung einzelner Begriffe kommt aber auch wie Bedeutungen übertragen werden (Bsp.: Redewendungen) sowie die Ermittlung von der Bedeutung eines Satzes; 1. Lebensjahr: Bildung von Lautfolgen wie <i>brr</i> für Auto 2. Lebensjahr: das Kind eignet sich einen produktiven Wortschatz von ca. 50 Wörtern an; Produktion von Mehrzweckverben wie <i>haben, machen</i> 3. Lebensjahr: das Kind lernt täglich etwa 14 neue Wörter; Komposita (Wortzusammensetzungen) werden gebildet wie <i>Baum + Haus = Baumhaus</i>; der Anpassungsprozess der Sprache des Kindes an die Erwachsenensprache beginnt 4. Lebensjahr: das Kind produziert vermehrt Komposita und Inhaltsverben (mit und ohne Präfixe) wie <i>laufen, trinken, malen</i> 5. und 6. Lebensjahr: Ableitungen kommen verstärkt hinzu wie <i>Sonne</i> und <i>sonnig</i>;
Zweitsprache	Die Aneignung der Wörter ist sehr individuell. Einfache Nomen werden vor Zusammensetzungen gelernt. Die Verben werden nach folgender Reihe erworben: • Verb: <i>sein</i> • Mehrzweckverben: <i>haben, machen, kommen</i> • Inhaltsverben: <i>laufen, kaufen, lesen</i> • Inhaltsverben mit trennbaren Präfix: <i>anziehen, aufdrehen</i> • Inhaltsverben mit untrennbaren Präfix: <i>verlaufen</i> • Reflexive Verben: <i>sich auskennen</i> Da Kinder in der Zweitsprache meist einen geringeren Wortschatz haben, verwenden sie verschiedene Strategien, um ans kommunikative Ziel zu kommen, Bsp.: Verstummen oder fragen nach Wörtern
MORPHOLOGISCH-SYNTAKTISCHE BASISQUALIFIKATION	
Erstsprache	Unter dieser Basisqualifikation versteht man die traditionelle Grammatik. Obwohl die spezifische Aneignung in den einzelnen Sprachen unterschiedlich verläuft, sind dennoch die grundlegenden Merkmale identisch. So eignet sich das Kind bis zum 7. Geburtstag alle wesentliche Kompetenzen an, und zwar: • im Bereich der Syntax (z.B. die Wortstellung in einer Äußerung) • im Bereich der Morphologie (Wortbildung: <i>Wind – windig</i>) • im Bereich der Bildung von Wortformen durch Flexion (Beugung) (<i>gehen / st</i>)

MORPHOLOGISCH-SYNTAKTISCHE BASISQUALIFIKATION	
Zweitsprache	Da diese Basisqualifikation in der Zweitsprache Deutsch fast den gleichen Aneignungsprozess durchläuft wie in der Erstsprache, soll hier nur zusammengefasst werden, dass je älter die Kinder sind desto schneller überwinden sie die einzelnen Aneignungsstadien. Wenn sich ein Kind in einem Stadium länger befindet, dann meist aufgrund der sprachlichen Komplexität.
DISKURSIVE BASISQUALIFIKATION	
Erstsprache	Diese Qualifikation bezieht sich auf die Interaktion zwischen Personen und zwar auf Dialoge sowie Monologe. Beginnend bis zum 2. Lebensjahr im Umkreis der Familie ist das Gelingen der Kommunikation in erster Linie von den GesprächspartnerInnen abhängig. Ab dem 3. Lebensjahr ist das Kind in der Interaktion mit anderen Kindern auf sich selbst gestellt. Das Kind lernt den Ablauf eines Gespräches und wie es seine Rolle darin verkörpern kann.
Zweitsprache	Diese Aneignung ist sprachenunabhängig und wird von einer Sprache in die andere transferiert. Das kann dann zu großartigen Leistungen in der Zweitsprache führen, aber auch, falls die sprachlichen Mittel nicht ausreichend sind, zur Frustration.
LITERALE BASISQUALIFIKATION I UND II	
Erstsprache	Hier geht es um die Lese- und Schreibkompetenz, die die Kinder bereits im Kindergartenalter erwerben können. Kinder mit Erstsprache Deutsch erwerben zuerst zweisilbige Wörter, aufgrund der Wortschreibung, die sich am Trochäus orientiert. Durch verschiedene Aktivitäten und das Sichtbarmachen von Schriftbildern können im Kindergarten diese Kompetenzen gefördert werden.
Zweitsprache	Wenn die Kinder genügend Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch vor dem Lesen- und Schreibenlernen hatten, dann erlernen sie diese Kompetenzen meist problemlos. Die Aneignung erfolgt wie bei Kindern mit Erstsprache Deutsch.

TABELLE 7 | Spracherwerb

4.4 | REFLEXION

Wie viele Sprachen und Dialekte sind in Ihrer Kindergruppe vertreten? Wer von Ihrem Team (Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge, Kinderbetreuer/in, Interkulturelle/r Mitarbeiter/in, usw.) kennt von welcher dieser Sprachen die sprachlichen Eigenarten?

Wie können Sie die Aneignung der phonetischen Basisqualifikation in der Zweitsprache im Kindergarten fördern?

Welche Strategien zur Bearbeitung von Wortschatzlücken können Sie bei Ihren Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten feststellen?

Wenn Sie an die Kinder mit Zweitsprache Deutsch in Ihrem Kindergarten denken, welche Materialien stellen Sie ihnen zur speziellen Förderung des Deutschen zur Verfügung?

Da der kulturelle Hintergrund der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine wichtige Rolle für gegenseitiges Verständnis spielt, reflektieren Sie Ihre Kenntnisse – außerhalb gängiger Klischees (!) – über die einzelnen Kulturen der Kinder in Ihrem Kindergarten.

Wie fördern Sie die Lese- und Schreibkompetenz im Kindergarten?

5.

Warum sollen Kinder bereits im Kindergarten mehrere Sprachen lernen?

Beginnen möchte ich mit einem Witz, den der Schweizer Schriftsteller Peter Bichsel in einem Vortrag zum Thema multilingualer Unterricht erzählte.

Vor einem großen Schiff im Hafen von Rotterdam steht ein Schweizer mit einem kleinen Paket in der Hand. Oben an der Reling steht ein Matrose. Und der ruft ihm zu: „He Sie, chönteder das Päckli am Kapitän gäh?“ („Könnten Sie dieses Paket dem Kapitän geben?“) Der Matrose rührt sich nicht. „He“, ruft der Schweizer, „chönteder das Päckli am Kapitän gäh?“, und als der Matrose wieder nicht reagiert, ruft der Schweizer nach langem Nachdenken: „Français – parlez-vous français?“ Keine Reaktion. „Aenglisch“, ruft der Schweizer. Nichts. „Oder italiänisch – italiano.“ Der Matrose hängt immer noch still über der Reling. „Spanisch – Spanien – español“, ruft der Schweizer. Und jetzt endlich die Antwort: „Si, señor, si señor, hablo español.“ „Also“, ruft der Schweizer erleichtert, „chönteder das Päckli am Kapitän gäh?“ (Bichsel 1997: 5)

Bei diesem Witz hat ein einziges Wort (nämlich español) zu einem Kontaktaufbau zwischen zwei Menschen geführt. Die Notwendigkeit des Schweizers das Päckchen an die richtige Adresse zu bringen, hat ihn dazu veranlasst, all seine Sprachkenntnisse an den Tag zu legen, bis er erfolgreich war. Bestimmt haben der Matrose und er dann auch einen Weg der Verständigung gefunden, so dass das Päckchen zum Kapitän kam.

In unserer Gesellschaft, in einem Europa, wo man sich als Motto Vielfalt in der Einheit an die Fahnen heftet, setzen wir immer mehr auf die Kenntnisse verschiedener Sprachen, sodass Begegnung stattfinden kann.

In den folgenden Unterkapiteln soll auf die verschiedenen Gründe, warum Mehrsprachigkeit und warum bereits im Kindergarten Sprachen gelernt werden sollen, eingegangen werden (Chighini & Kirsch 2009: 8).

5.1 | MOTIVE FÜRS SPRACHENLERNEN

Es gibt viele Gründe, warum Menschen Sprachen lernen wollen, aber auch müssen. In diesem Unterkapitel werden persönliche sowie gesellschaftliche Motivationsgründe angeführt. Ein sehr häufig genanntes Motiv für Personen, die eine bestimmte Sprache lernen wollen, ist das Leben und Überleben in einem anderen Land. Das mag ein Beweggrund für Menschen sein, die in ein Land immigrieren, vorhaben dort ihren Lebensmittelpunkt aufzubauen und sich dort willkommen fühlen.

Junge Leute, die neugierig auf andere Kulturen sind, neue Länder bereisen, sehen die Sprache als Brücke des Kennenlernens und Erforschens. Dies mag Hand in Hand gehen mit dem Argument, sein/ihr eigenes Weltbild zu erweitern und durch Sprache einen Einblick in andere Denkmuster zu gewinnen. In Europa, wo gemeinsame

Ziele verfolgt werden, ist zu hören, dass mehrsprachige MitbürgerInnen einfach gebraucht werden, um Toleranz aufzubauen und zu stärken. Sehr individuelle Gründe, die in diesem Zusammenhang angeführt werden, sind die Affinität zur Sprachmelodie und das persönliche Gefühl, Sprachen leicht zu lernen. Weiters geben Personen an, mehrere Sprachen zu lernen, weil sie an einer Sprachgrenze wohnen und somit automatisch mit mindestens zwei Sprachen konfrontiert sind. Dies ist vor allem an Ländergrenzen zu beobachten, wie an der österreichisch-ungarischen oder tschechisch-österreichischen Grenze.

Wenn Kinder und Jugendliche gefragt werden, warum sie mehrere Fremdsprachen lernen, zeigen sie oft nur auf ihren Stundenplan, wo beispielsweise Französisch und Englisch eingetragen sind. Sie besuchen eine bestimmte Schule und daher müssen sie diese Sprachen einfach lernen. Andere wiederum sagen klar, dass sie gerne im Ausland studieren wollen und daher die Sprache lernen müssen. Diese persönlichen und gesellschaftlichen Motivationsgründe sind für viele Menschen ausschlaggebend, warum sie sich auf das spannende Abenteuer eine Sprache zu lernen einlassen und somit mit Begeisterung ihre Umwelt bereichern (Chighini & Kirsch 2009: 8f).

5.2 | POSITIVE ASPEKTE DER FRÜHEN MEHRSPRACHIGKEIT

Kleinkinder sind intensiv mit Lernen von Dingen beschäftigt und ihnen wird so viel Zeit dafür eingeräumt, wie sie brauchen. Sie sind ungehemmt und erforschen alles, was sie in ihrem Umkreis entdecken. In den ersten Lebensjahren sind sie mit ihrer eigenen Person als SpielpartnerIn bestens zufrieden, doch ab einem bestimmten Alter wollen sie dann auch mit anderen Kindern und Erwachsenen spielen. Wenn ein Kind beispielsweise bei einem Spiel mitmachen möchte, aber die Sprache der anderen nicht versteht, steht das Mitspielen an oberster Stelle und das Kind ist hoch motiviert. Es wird alles daran gesetzt, den Beteiligten verständlich zu machen, dass es mitspielen möchte; dazu wird es zum Beispiel seine Körpersprache intensiv einsetzen. So kann es sein, dass ein Kind mit Erstsprache Deutsch gerne mit einer Kindergartenpädagogin spielen möchte, die gerade mit Kindern ein Spiel begonnen hat, mit denen sie nur türkisch spricht. Wenn das Bedürfnis des Mitspielens gegeben ist, dann wird das deutschsprachige Kind die Sprache als nebensächlich betrachten und dennoch versuchen mitzuspielen (Apeltauer 2007: 12f).

Es zeigt sich, dass einerseits der Zeitfaktor und andererseits das Ungehemmtsein von Kindern Gründe sind, warum Kinder so früh wie möglich mit verschiedenen Sprachen konfrontiert werden sollen.

5.3 | IDENTITÄT UND INTERKULTURALITÄT

Die Sprache ist ein sehr wichtiger Teil des Menschen. Sie ist Teil seiner Existenz und seiner Identität.

Die Sprache ist das wichtigste Mittel, mit dem wir auf die Welt Bezug nehmen, uns mitteilen, mit dem wir unsere Meinungen kundtun und unsere Gefühle offenbaren. Sprache ist aber auch das wichtigste Instrument, mit dem wir abstrakte und komplexe Denkprozesse gestalten und steuern (Schwarz-Friesel 2007: 18).

Die daraus hervorgehende Bedeutung von Sprache zeigt, wie eng sie mit unserer Identität verbunden ist. Bereits in einer Bibelpassage wird demonstriert, wie bedeutend Sprachen für Menschen sind. In diesem Beispiel wollen Personen eine Grenze passieren, werden jedoch aufgehalten und müssen das Wort Schibboleth aussprechen. Anhand der Aussprache erkennen die Grenzwächter, welchem Volk sie zugehörig sind. Wenn es nun die ephraemische Sprechweise war, dann wurden diese Menschen sofort getötet (Löffler 1998: 11f). Wenn jemand anders spricht, wird dieser Unterschied oft von Personen bewusst wahrgenommen und leider noch öfters bewertet - positiv bzw. negativ. Die Sprache verrät uns, woher wir kommen, ob wir weiblich oder männlich sind, vielleicht sogar welcher sozialen Schicht wir angehören und so weiter. Krumm meint dazu, dass Kinder mit der Erstsprache „ihre eigene Persönlichkeit, ihr Selbstbewusstsein und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Familie“ entwickeln (Krumm 2008: 7). Es findet die „soziokulturelle“ Sozialisation in der Familiensprache statt, weil mit dieser

„der Mensch [...] in der Gesellschaft, in erste Welt- und Wertvorstellungen hineinwächst. Wenn wir akzeptieren, dass die Welt für Menschen erst durch Sprache(n) überhaupt als Welt fassbar wird – vom eigenen Namen über die Familie bis zur ersten Begrifflichkeit –, dann sollte klar sein, dass die Erstsprache(n) dabei die zentrale Arbeit leistet/n“ (Krumm 2008: 7).

Es bildet also die Erstsprache die Grundlage für eine positive Identitätsentwicklung und ist folglich Grundbedingung für das erfolgreiche Lernen von weiteren Sprachen. Dies soll hier deshalb so betont werden, weil Kinder mit Migrationshintergrund und einer weniger prestigereichen Familiensprache in ihrer Sprache gefördert werden und/oder Wertschätzung gegenüber gebracht werden sollen.

In der Literatur lesen wir weiters, dass jeder Mensch mindestens EIN *language ego* hat. Das heißt eine Sprache mit der er/sie sich identifiziert. So wurde nun beobachtet, dass einsprachig aufwachsende Kinder, dann später als Jugendliche oder Erwachsene sich durch das Lernen einer anderen Sprache bedroht fühlen. Hier wirkt das *language ego*. Bei nicht stabilem Selbstkonzept reagiert dieses als Abwehrmechanismus gegenüber anderen Sprachen. Daher wird sehr empfohlen, dass mindestens eine zweite Sprache in früher Kindheit gelernt werden soll, sodass sich ein weiteres *language ego* entwickeln kann (Chighini & Kirsch 2009: 14).

5.4 | PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE GRÜNDE

Leonora Fröhlich-Ward führt seit vielen Jahren Fremdsprachenunterricht in Kindergärten und in Volksschulen durch. Sie ist überzeugt von den Vorteilen, die das frühe Konfrontieren mit mehreren Sprachen für Kinder mit sich bringt. Äußerst wichtig für erfolgreiches Lernen sind die Lernumgebung und die entsprechende Methodik und Didaktik. So kommt dem Spiel im Leben eines Kleinkindes eine große Bedeutung zu. Durch dieses erforscht es die Welt. Durch die Anpassung der Sprachlehrmethode an das Spiel ist ein begeistertes Lernen einer Sprache so gut wie garantiert. Handlungsorientiertes Arbeiten soll dabei an erster Stelle stehen und das Kind als Ganzes einbezogen werden. Ein Beispiel sind Lieder mit Bewegungsabläufen, wie etwa *If you're happy and you know it*, wo in der ersten Strophe *clap your hands* gesungen und parallel dazu geklatscht wird. Es werden somit die Textzeilen mit der Aktivität verbunden. Wenn Kinder durch lustbetonte Aktivitäten mit Sprache konfrontiert sind, dann ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie das Lernen fortsetzen wollen, sehr hoch. Sie sind motiviert und verbinden diese Übungen mit einem positiven Gefühl. Weiters stärken zusätzliche positive Erfahrungen die Persönlichkeit sowie die kognitive Entwicklung eines Menschen (Fröhlich-Ward 2003: 199; Nürnberger Empfehlungen 1997 zitiert nach Chighini & Kirsch 2009: 8).

Man weiß, dass Kinder ihren starken Forschungsdrang, die Lust zu kommunizieren und die Fähigkeit zur Nachahmung in den Kindergarten mitbringen und dies gerade beim frühen Sprachenlernen genutzt werden kann. Auch sind Kleinkinder noch unvoreingenommen und lassen sich daher leicht auf Neues ein, ohne ihm kritisch gegenüber zu stehen. Wenn sie nun noch, bevor es möglich ist, Angst und Abneigung vor Fremden aufbauen zu können, mit Fremdsprachen und anderen Kulturen konfrontiert werden, dann werden sie mit großer Wahrscheinlichkeit mit Toleranz und Interesse Fremden gegenüberzutreten (Fröhlich-Ward 2003: 199; Nürnberger Empfehlungen 1997 zitiert nach Chighini & Kirsch 2009: 8).

Hier spielt im Kindergarten die vorbereitete Umgebung eine große Rolle. Die Kinder sollen sehen und spüren, dass ALLEN Sprachen Wertschätzung entgegen gebracht wird. Dies soll im Gebäude sichtbar, das soll spürbar und durch verschiedenste Aktivitäten erfahrbar sein. So können in verschiedenen Sprachen Dinge, wie Fenster, Spielzeuge beschriftet sein und am Eingang könnte man in verschiedenen Sprachen durch unterschiedliche Plakate begrüßt werden. Bücher auf Tschechisch, Türkisch, Ungarisch usw. sollen in der Bücherecke aufliegen. Spiele und Spielsachen aus verschiedenen Kulturen im Kindergarten können Anlass fürs Sprechen in einer anderen Sprache sein. Hier können sich KindergartenpädagogInnen bei den niederösterreichischen Interkulturellen MitarbeiterInnen oder diversen Vereinen und Organisationen wie *BAOBAB – Globales Lernen*⁷ Unterstützung holen.

⁷ | Hier können beispielsweise spezielle Seminare für KindergartenpädagogInnen zum Thema Globales Lernen besucht werden. BAOBAB – globales Lernen. www.baobab.at (13. Juni 2010)

5.5 | ERKENNTNISSE DER GEHIRNFORSCHUNG

Unser Gehirn hat bedeutende Evolutionsstufen durchlaufen. Anfangs hatten wir das Gehirn eines Reptils und es entwickelte sich das limbische System, das den Bereich Gefühle und Triebe abdeckt. Der entwicklungsgeschichtlich jüngste Teil ist die Großhirnrinde oder Neocortex, wo die höheren kognitiven Funktionen angesiedelt sind.

Lange Zeit wurde angenommen, dass das Gehirn wie ein Computer funktioniert, der den Input bzw. die Erkenntnisse systematisch speichert und rationalen Überlegungen gehorcht. Es zeigte sich jedoch, dass Emotionen ebenfalls stark das Gehirn beeinflussen und somit auch das Lernen.

Das Gehirn empfängt pro Sekunde unzählige Reize und bewertet diese als *wichtig* oder *unwichtig* und als *bekannt* oder *unbekannt*. „Damit ein Reiz auch nur kurzzeitig ins Bewusstsein gelangt bzw. unter Umständen auch gespeichert wird, muss er also eine Instanz passieren, die entscheidet, ob er für das Individuum relevant ist – dabei ist ganz wesentlich die affektive-emotionale Bewertung [...], aber auch eine rationale Bewertung findet statt“ (Boeckmann 2009: 9). Wenn nun PädagogInnen im Kindergarten eine Sprache vermitteln möchten, dann muss ihnen klar sein, wie unterschiedlich die Kinder aufnehmen werden, was sie sagen. An den Kombinationen der Kriterien lässt sich feststellen, welche Reize nun am ehesten ins Bewusstsein gelangen und vielleicht gespeichert werden: Wenn ein Reiz *bekannt* und als *unwichtig* deklariert wird, dann ist die Wahrscheinlichkeit nicht ins Bewusstsein zu kommen sehr hoch. Die größte Aufmerksamkeit erreicht jedoch das, was als *unbekannt* und *wichtig* eingestuft wird. Das setzt sich auch am leichtesten im Gedächtnis fest (Boeckmann 2009: 10).

Im Kindergarten wird der emotionalen Ebene und dem handlungsorientierten Handeln noch eine große Bedeutung zugesprochen, das für das Lernen äußerst wichtig ist. Jeder kann Folgendes aus eigener Erfahrung berichten: Wenn man etwas gemacht hat, noch dazu mit Freude, merkte man es sich am besten. Eine Studie Ende der 80er-Jahre hat bereits aufgezeigt, wie am nachhaltigsten gelernt wird: Der Mensch speichert im Gehirn von dem, was er liest 10 Prozent, was er hört 20 Prozent, was er sieht 30 Prozent, was er sieht und hört 50 Prozent, worüber er selbst spricht 70 Prozent und was er selbst ausführt 90 Prozent (Chighini & Kirsch 2009: 13). Diese steigende Prozentzahl lässt sich auf die angeregten Verbindungen zwischen Neuronen (=Nervenzellen) zurückführen. Es konnte also nachgewiesen werden, dass erfolgreiches Lernen mit dem Wachsen von Verbindungen zwischen Neuronen zusammenhängt. Beim Lernen wird ein neuronales Netz aufgebaut. Bei einer Studie, die in den 90er-Jahren durchgeführt wurde, gab es zwei Untersuchungsgruppen. Mitglieder der einen Gruppe sind monolingual aufgewachsen und haben eine Fremdsprache erst als Erwachsene gelernt. Die zweite Gruppe ist bilingual erzogen worden. Beide Probandengruppen mussten ohne zu sprechen, Ereignisse des letzten Tages, in beiden Sprachen *mündlich* – mit den Gedanken – beschreiben. Hier konnte beobachtet werden, dass bei Menschen, die zwei Sprachen bereits in früher Kindheit gelernt hatten, ein gemeinsames neuronales Netz aufgebaut war, wobei die Personen, die erst im Erwachsenenalter eine zweite Sprache gelernt hatten, zwei unabhängige Netze aufwiesen.

Es stellt sich nun die Frage, ob die Notwendigkeit des Aufbaus eines völlig neuen neuronalen Netzes ein Grund für die großen Mühen beim Erlernen einer weiteren Sprache als Erwachsener sein kann (Kim, Relkin, Lee & Hirsch 1997: 171ff; Götze 1999: 10ff).

5.6 | PSYCHOLOGISCHE ERKENNTNISSE

Um weiter herauszustreichen, wie wichtig es ist, Sprachen zu lernen, soll eine Studie gezeigt werden, die Ende der 90er-Jahre in Wien durchgeführt wurde. Hier wurden Kinder befragt, die an dem Schulversuch Englisch ab der 1. Klasse mitgemacht haben⁸. Die Ergebnisse präsentieren klar, dass sich frühes Sprachenlernen positiv auf die Entwicklung der Selbstkonzepte von Kindern auswirkt. Im Detail wurde folgendes festgestellt⁹:

- Die Kinder trauen sich eher in einer Gruppe zu reden.
- Sie sagen auch vor einer größeren Gruppe ihre Meinung.
- Sie spielen lieber mit anderen Kindern, als dass sie allein Musik hören oder ein Buch lesen.
- Sie können gut mit anderen Menschen umgehen und ein Gespräch anfangen.
- Sie können leicht zu Kindern Kontakt finden, die eine andere Sprache sprechen.
- Sie haben keine Angst, wenn sie mit fremden Menschen zusammentreffen und mit anderen Menschen zusammen reden sollen.
- Es macht ihnen nichts aus, ein unbekanntes Kind anzusprechen.
- Mädchen zeigen insgesamt, aber auch unter den Bedingungen dieses Schulversuchs, ungünstigere Selbstkonzepte als Knaben.
- Kinder ausländischer ArbeitnehmerInnen (mit nicht-deutscher Muttersprache) weisen weniger günstige Selbstkonzeptwerte auf als vergleichbare österreichische Kinder. (Seebauer 1997 zitiert nach Chighini & Kirsch 2009: 14f).

Diese Interpretation der Studie zeigt viele positive Aspekte des Sprachenlernens und trotz individueller Abweichungen kann davon ausgegangen werden, dass die Vorteile bei weitem überwiegen.

⁸ | Es wird hier eine Untersuchung verwiesen, die sich auf einen Schulversuch bezieht, weil der Verfasserin keine ähnliche Studie im Kindergartenbereich bekannt ist. Da die Ergebnisse jedoch signifikant sind, sollen sie hier angeführt werden.

⁹ | Die Ergebnisse sind *Interpretationen* einer Untersuchung und müssen daher auch als solche ausgelegt werden.

5.7 | ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN

SPRACHANEIGNUNG IM FRÜHEN ALTER	
Motive fürs Sprachenlernen	• Leben und Überleben in einem fremden Land • Neugierde auf andere Kulturen - Sprache als Brücke • Eigenes Weltbild erweitern • Verstärkte Toleranz anderen gegenüber • Liebe zur Sprache • Wohnort an einer Sprachgrenze • Wird in der Schule unterrichtet • Im Ausland studieren
Positive Aspekte der frühen Mehrsprachigkeit	• Zeitfaktor: Kindern wird viel Zeit einberaumt • Ungehemmtsein der Kinder • Hoher Motivationsfaktor bei Kindern
Identität und Interkulturalität	• Sprache ist Teil der Identität und Existenz • Erstsprache ist die Grundlage für eine positive Identitätsentwicklung • Als Kind mindestens zwei <i>language egos</i> aufbauen
Psychologische und pädagogische Gründe	• Lernumgebung spielt eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen → Kindergarten kann eine vorbereitete Umgebung anbieten: z.B. Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit • Methodik und Didaktik: • Handlungsorientiertes Lernen: z.B. Spiel • Kind als Ganzes mit einbeziehen • Lust zu kommunizieren als Kleinkind • Neugierde eines Kleinkindes nutzen • Fähigkeit zur Nachahmung als Kleinkind • Keine Vorurteile Fremden gegenüber • Keine Angst und Abneigung Fremden gegenüber • Wertschätzender Umgang mit allen Sprachen → KindergartenpädagogInnen als Vorbilder
Erkenntnisse der Gehirnforschung	• Emotionen beeinflussen stark das Lernen • Gespeichert werden in erster Linie wichtige unbekannte Inputs → jedes Kind entscheidet das für sich • Was ein Mensch selbst ausführt, merkt er sich am besten • Erfolgreiches Lernen = Wachsen von Verbindungen zwischen Nervenzellen im Gehirn → neuronales Netz • Mehrsprachig aufwachsende Kinder haben ein großes neuronales Netz • Einsprachig aufwachsende Kinder, die als Jugendliche oder Erwachsene eine weitere Sprache lernen haben zwei verschiedene neuronale Netze → es wird nicht auf bestandene Verbindungen zurückgegriffen
Psychologische Erkenntnisse	Frühes Sprachenlernen hat positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept eines Kindes. Bsp: • Kinder trauen sich eher vor einer Gruppe reden • Leichtere Kontaktaufnahme zu Kindern, die eine andere Sprache sprechen

TABELLE 8 | Sprachaneignung im frühen Alter

Diese Gründe und Erkenntnisse spielen eine wichtige Rolle für die Arbeit im Kindergarten. Zum einem ist die vorbereitete Umgebung hervorstreichend, das heißt wie ist der Kindergarten gestaltet, ist die Mehrsprachigkeit zu sehen. Und zum anderen ist die Bedeutung der Methodik und Didaktik anzuführen. Kinder sollen dort abgeholt werden, wo sie stehen. Sie kommen neugierig, abenteuerfreudig und ohne Vorurteile in den Kindergarten, und das soll für die Sprachendidaktik genutzt werden. Handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen hilft den Kindern, sich Dinge zu merken und im Kopf neuronale Verbindungen aufzubauen. Niederösterreichische interkulturelle MitarbeiterInnen oder Vereine und Organisationen helfen bei der Suche nach Materialien bzw. sind ExpertInnen für diverse Sprachen.

5.8 | REFLEXION

Welche Sprachen haben Sie gelernt und was waren Ihre Beweggründe fürs Sprachenlernen? Spielte dabei der Kindergarten oder die Schule eine Rolle?

Wie erleben Sie die Kinder im Kindergarten im Umgang mit anderen Sprachen? Wie begegnen sich Kinder mit unterschiedlichen Sprachen?

Welche Sprachen sind in Ihrem Kindergarten vertreten und welche werden gefördert? Werden Unterschiede zwischen den Sprachen gemacht? Welche Bedeutung hat die Erstsprache der Kinder?

Welche Rolle spielt die Lernumgebung beim Sprachenlernen? Welche Bedeutung hat die Sprachendidaktik und -methodik im Kindergarten?

Welche Inputs merken sich Kinder am besten? Was heißt das für Sie als Pädagogin / Pädagoge?

Was sind, im Bezug auf das Selbstkonzept eines Kindes, Ihrer Meinung nach die drei positivsten Auswirkungen des frühen Sprachenlernens?

Mehrsprachigkeit in den Kindergärten

Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung

DIDAKTISCHER TEIL MIT PRAKTISCHEN BEISPIELEN



6. Didaktischer Teil des Handbuchs

Der didaktische Teil des Handbuchs im Kindergarten soll ein methodischer Wegweiser für KindergartenpädagogInnen, muttersprachliche und interkulturelle MitarbeiterInnen sein. Dieser Teil fungiert als Brücke zwischen dem theoretischen und dem praktischen Teil und beinhaltet sowohl didaktische Erklärungen, als auch konkrete Anregungen und Beispiele, die direkt von den muttersprachlichen und interkulturellen MitarbeiterInnen der niederösterreichischen Landeskinderergärten und der ungarischen Partnerkindergärten kommen.

6.1 | RAHMENBEDINGUNGEN

Wie im theoretischen Teil dieses Handbuchs ausgeführt wurde, lernt das Kind im Vorschulalter unter ganz besonderen Bedingungen. Ein Beispiel: Stellen Sie sich vor, Sie unterrichten eine Fremdsprache in einem Kurs für Erwachsene. Ein Manager steht während der Stunde auf, kommt zu Ihnen und sucht Körperkontakt. Wie würden Sie reagieren?

Was uns in einem Bildungsangebot für Erwachsene unmöglich vorkommt, ist im Kindergarten ganz natürlich. Für die frühkindliche Fremdsprachenvermittlung müssen also entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die besondere Lernsituation des Kindes im Vorschulalter berücksichtigen. Das betrifft sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte in der Entwicklung des Kindes.

Kinder im Vorschulalter haben ein ausgeprägtes Bedürfnis nach einem freundschaftlichen, liebevollen Verhältnis zur Pädagogin oder zum Pädagogen. Dieses *Bindungsgefühl* prägt neben Neugier, Spieltrieb und Motivation als lernfördernde Emotion den gesamten Lernprozess. Enttäuschung, Aggression oder Befremden hingegen sind lernhemmende Emotionen, die durch inadäquates Erziehverhalten provoziert werden können. Die Beziehung des Kindes zur Pädagogin / zum Pädagogen bestimmt auch sein Verhältnis zur Zielsprache.

In gleichem Maße wie der Beziehungsaspekt wirkt auch die *Lernumgebung* auf das Sprachenlernen. Stress und akustische oder optische Überreizung wirken sich negativ auf den Lernerfolg aus. „Gefährlich“ wird frühkindliche Fremdsprachenvermittlung also nur, wenn sich das Kind unter Druck gesetzt fühlt. Der Grund dafür können zu hohe Erwartungen von Seiten der Eltern sein, oder Angst, die eigene Identität zu verlieren, etwa wenn die Familie migriert ist und das Kind diese Erfahrung noch nicht verarbeitet hat. In beiden Fällen ist die *Zusammenarbeit mit den Eltern* wichtig. Die Erwartungen auf beiden Seiten sollten abgeklärt werden.

Neben der Elternarbeit ist auch der *Zeitfaktor* eine Rahmenbedingung, die gut überlegt werden muss, ehe ein Fremdsprachenangebot im Kindergarten stattfinden kann. Ideal wäre ein ständiges Sprachbad, in das die Kinder „eintauchen“ können. Der sogenannte „*Immersionsansatz*“ kommt ursprünglich aus Kanada, wo die Französisch-

kenntnisse muttersprachlich englischer SchülerInnen mit Hilfe des Sprachbads verbessert werden sollten (Müller 2003: 65). Voraussetzung ist, dass die Kinder ständig von der Zielsprache umgeben sind. Wie auch beim Erwerb der Erstsprache ist immer eine Bezugsperson in der Kindergruppe, die ausschließlich in der Zielsprache mit den Kindern kommuniziert. Gleichzeitig muss bei Kindern bis zum Alter von ca. 9,5 Jahren die Erstsprache gefördert werden (ebd.: 66).

Dieses Sprachbad ist eine wirkungsvolle Methode in der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung. In einer Kindergruppe, in der verschiedene Erstsprachen, Nachbarsprachen und Begegnungssprachen gefördert werden sollen, ergeben sich allerdings organisatorische Schwierigkeiten. Alleine die Personalsituation erlaubt in vielen Fällen nicht, für jede in der Gruppe geförderte Sprache eine eigene Pädagogin / einen eigenen Pädagogen zu beschäftigen, die/der den Kindern ständig ihre/seine Sprache zur Verfügung stellt.

Oft pendeln die muttersprachlichen MitarbeiterInnen zwischen mehreren Kindergärten. Zwei Treffen pro Woche sind also ein realistisches Mittelmaß. Wenn die Kinder weniger als ein Mal pro Woche mit der Zielsprache in Kontakt kommen und das Gelernte nur in diesen Einheiten wiederholen und anwenden, werden sie keine oder wenig Erfolgserlebnisse haben.

In jedem Fall sollte sich eine Lerneinheit auf die Dauer von 20 bis 30 Minuten beschränken. Länger können sich Kinder im Vorschulalter nicht konzentrieren.

Am besten wären viele kleine, variationsreiche Elemente, die in den Kindergartenalltag einfließen. Das kann die Kindergartenpädagogin /der Kindergartenpädagoge jederzeit alleine durchführen. Lieder, Gedichte, Geschichten, Kreisspiele, Bewegungsspiel, kreative Angebote, etc. begleiten die Kinder mehrsprachig durch den Kindergartenalltag und helfen, ihnen die Mehrsprachigkeit in der Gruppe bewusst zu machen. Diese ständige Präsenz aller Sprachen der Gruppe durch möglichst viele mehrsprachige Angebote kommt einem Immersionsansatz am nächsten. In Kapitel 6.4. werden verschiedene Techniken vorgestellt, die in den Tagesablauf eingebunden werden können.

Das Sprachenlernen ist immer als *Prozess* zu sehen. Im Kindergarten und in seinem sozialen Umfeld wird das Kind mit vielen verschiedenen Sprachen konfrontiert, während die erstsprachliche Entwicklung des Kindes noch lange nicht abgeschlossen ist. Es lernt die Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund genauso kennen wie Varietäten der eigenen Erstsprache. Vielleicht wird im Kindergarten sogar eine Fremdsprache angeboten. Alle diese Lernprozesse laufen gleichzeitig ab. Die Prozesshaftigkeit von Sprache ist ein wichtiges Grundprinzip, das sich als Folie über alle Angebote der frühkindlichen Mehrsprachigkeitsförderung legt.

6.2 | DIDAKTISCHE PRINZIPIEN

Im Folgenden werden didaktische Prinzipien vorgestellt, die die Grundlage für die Vermittlungstechniken in Kapitel 6.4. bilden. Der Reihung dieser Prinzipien liegt keine Wertung zu Grunde. Dem logischen Aufbau des Handbuchs folgend werden die Prinzipien dem Aufbau eines Angebots entsprechend gereiht.

1 Das Prinzip der Freiwilligkeit

Was plant die Kindergartenpädagogin, wenn sie ihren Wochenplan erstellt? Beschäftigungen, Aktionen, Aktivitäten oder Angebote? Jeder dieser Begriffe vermittelt ein anderes Bild vom Kind in der Bildungsinstitution Kindergarten.

Das Kind bringt sich *aktiv* in den Lernprozess ein. Aktivitäten müssen aber immer Angebote sein. Das Kind muss die Wahl haben, ein Bildungsangebot anzunehmen oder nicht. Die begleitenden Erwachsenen werden eine solche verbale oder nonverbale Ablehnung erkennen und akzeptieren“ (Stern 1994: 19). Das Kind sollte aber eine Weile als Zaungast Teil nehmen dürfen. So hat es die Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Entscheidung für oder gegen das Sprachangebot zu treffen (ebd.).

Besonders wichtig ist es, das Kind auch in seiner Entscheidung, wann und in welcher Sprache es sprechen will, ernst zu nehmen. Kinder dürfen niemals zum Sprechen gezwungen werden! Auch wenn das Kind lieber am Rand sitzt und zuhört, das Gehirn arbeitet auf Hochtouren. Oft sind es gerade hochbegabte Kinder, die sich zunächst weigern, zu sprechen¹⁰.

2 Das Prinzip der vorbereiteten Umgebung

Die Umgebung beeinflusst die Lernbereitschaft und -fähigkeit des Kindes maßgeblich. Interesse und Konzentration wachsen in dem Maß, in dem Verwirrendes und Überflüssiges weggelassen wird (Montessori 1993: 127). Das Kind braucht eine differenzierte Umwelt, die es allerdings nicht durch zu viele Reize überfordert (Peltzer-Karpf 1994: 27). Ein optimaler Lernraum zieht die Kinder sofort in seinen Bann: Die Umgebung hat hohen Aufforderungscharakter und die Lernmaterialien sind sinnlich aufbereitet. Dieser Lernraum kann der multifunktionale Bereich genauso wie ein besonders dekorierte Tisch im Gruppenraum sein. Es kann auch ein eigener „Raum der Sprachen“ eingerichtet werden, in dem alle Sprachen zu Hause sind und den die Kinder entsprechend dekorieren. Dieser zweckgewidmete Raum darf allerdings nicht als „Klassenzimmer“ betrachtet werden. Hier geht es nicht um die kognitive Vermittlung einer oder mehrerer Sprachen. Es geht um die Einladung an jedes einzelne Kind, seine Sprache(n) in den Raum mitzunehmen und damit auch den anderen Kindern zur Verfügung zu stellen. Damit bleibt der „Raum der Sprachen“ eine Lernumgebung, die für *unterschiedliche* Aktivitäten zu *unterschiedlichen* Lernorten werden kann (Zini 2009: 6). Eine Umgebung, die komplex ist, die Kinder aber trotzdem willkommen heißt. Die einen variablen Rhythmus zulässt, „der – wie die Musik – Pausen und Stille braucht“ (ebd.).

¹⁰ | Butzkamm & Butzkamm (2004: 302-306) führen hier das Beispiel von Anja-Kristins Erstspracherwerb an: Das Mädchen weigerte sich bis zu seinem dritten Lebensjahr konsequent, zu sprechen. Dann aber aktivierte es seinen ganzen rezeptiven Wortschatz und sprach von Anfang an in ganzen Sätzen.

3 Das Prinzip der kommunikativen Kompetenz

Sprechen ist immer eine Form von Handeln. Phonetik und Grammatik sind dem Kindergartenkind egal. Es ist am inhaltlichen Aspekt der Sprache interessiert. Isolierte Übungen zur Aussprache oder Dativ-/Akkusativ- Übungen sind in der frühkindlichen Mehrsprachigkeitsförderung also fehl am Platz (Graf & Tellmann 1997: 78-82). Sprachförderung muss einen ganzheitlichen Begriff von Kommunikation vermitteln und „Sprache als Bestandteil einer situationsgebundenen, interaktiven Handlung“ (ebd.: 79) begreifen. Kinder wollen eine Sprache lernen, wenn sie das Gefühl haben, dadurch mit anderen Kindern oder Erwachsenen sprechen und damit auch spielen zu können (Danzer u.a. 2007: 109). Für die frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung heißt das: Sprache muss in interaktiven Situationen organisiert werden (Wappelshammer u.a. 2008: 64), vom ersten Kindergarten tag an. Alle geförderten Sprachen müssen für das Kind greifbar, „wahrnehmbar und lebendig“ (Gombos 2003: 52) sein. „Lebendig heißt, dass Menschen diese Sprache zur Kommunikation nutzen, lebendig heißt auch, dass sich diese Menschen in der jeweiligen Sprache an das Kind wenden und mit ihm kommunizieren“ (ebd.).

4 Das Prinzip der Anschaulichkeit

Schon sehr früh kann das Kind Gegenstandsmerkmale unterscheiden. Es weiß: „Gelb“ sind etwa die Banane, die Zitrone, die Sonne, ein Schal, „eckig“ sind die Tischfläche, der Würfel, der Radiergummi. Diese kognitive Leistung ist eine nicht-sprachliche Leistung, sie beruht auf sensomotorischen Erfahrungen (Schenk-Danzinger 1998: 157). Diese sensomotorischen Erfahrungen sind die Voraussetzung dafür, dass dieses Wissen auch sprachlich ausgedrückt werden kann. Auch das Kindergartenkind ist noch weitgehend auf „konkrete sinnliche Erfahrung als Grundlage seiner Denkopoperationen angewiesen“ (Graf & Tellmann 1997: 84). Deshalb ist das Prinzip der Anschaulichkeit so wichtig für die Erarbeitung von Wortschatz in der Sprachförderung. Kinder brauchen anschauliche, konkret erfahrbare Materialien, um eine Sprache zu lernen. „Sprachaufnahme- und Anwendung müssen in anschaulichen, konkret erfahrbaren Kommunikationssituationen erfolgen (Winter 2003: 91). Die Lerninhalte sollen mit allen Sinnen wahrgenommen werden können. Anschauliche Materialien müssen dabei nicht immer direkt die Realität widerspiegeln. Auch phantastische Geschichten sind anschaulich, wenn sie sprachlich und inhaltlich an die Phantasie und die Vorstellungskraft der Kinder appellieren – an ihre innere Anschauung (Graf & Tellmann 1997: 85).

5 Das Prinzip des ganzheitlichen Lernens

Denken und Wissen, Fühlen und Emotionen, sowie Handeln und Aktion sind gleichberechtigte, wesentliche Bestandteile für ganzheitliches (Sprachen-)Lernen (Huppertz 2003: 25). Ganzheitliche Mehrsprachigkeitsförderung nimmt das Kind in seiner „Ganzheit von Körper, Geist und Seele“ (Graf & Tellmann 1997: 77) wahr. Gleichzeitig versteht sie auch die Sprache selbst ganzheitlich: Sprache umfasst nicht nur Laut, Struktur und Inhalt, sie ist „untrennbar mit einem Sprecher und einer Sprechsituation verbunden“ (ebd.: 78). Sprache ist immer subjektiv, denn „Sprache und Sprachlernen, ob gesteuert oder nicht, betrifft immer die ganze Person“ (Schlemminger 2000: 28).

Für Kinder in den ersten zehn Lebensjahren ist es besonders wichtig, möglichst alle Sinneskanäle für ihren Lernprozess zu nutzen. „Kinder sind ein Labor für die Sinne und aktivieren mit jeder Sinnesaktivität wieder andere Sinne. Sie haben eine synästhetische Fähigkeit, nehmen also gleichzeitig mehrere Sinneseindrücke wahr“ (Zini 2009: 6). Das Kind erlebt die Sprache als Kommunikationsmittel. Sprachaufnahme und -anwendung müssen also in der frühkindlichen Mehrsprachigkeitsförderung „in anschaulichen, konkret erfahrbaren Kommunikationssituationen erfolgen“ (Winter 2003: 91). Das bedeutet, dass Sprache kindorientiert und ganzheitlich vermittelt wird, unter Einbeziehen verschiedener Lernkanäle (Nauwerck 2003: 56) wie Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Tasten und Bewegungserfahrungen. Kindliches Fremdsprachenlernen geschieht vor allem in der ersten Phase des Lernprozesses maßgeblich über „Handeln, Begreifen, Anschauen, Wahrnehmen von Dingen, frohe und spielerische Erlebnisse“ (Leopold 1994: 34), über Bewegungslernen und die Interaktion mit GesprächspartnerInnen. So können sich die Begriffe im Hirn vielfach verankern: Unser Wortschatzgedächtnis arbeitet assoziativ (Gerngroß u.a. 1998: 6). Eigene Aktivität begünstigt dabei „eine Entwicklung der Verschaltungen im Gehirn“ (Kühne 2008: 43).

6 Das Prinzip der Passung

Das Prinzip der Passung (Niederle 2000b: 25) beschreibt den methodischen Weg vom Leichten zum Schwierigen, vom Ganzen zum Detail. Jedes Kind wird dabei dort abgeholt, wo es steht. Das bedeutet, dass immer die erstsprachliche Kompetenz des Kindes in die Planung des Fremd- / Zweit- / Begegnungs-Sprachenangebots miteinbezogen werden muss (Peltzer-Karpf 1994: 28).

Frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung ist also ein individuell auf jedes Kind abgestimmtes Bildungsangebot. Die individuelle Dynamik im Kind wird wahrgenommen und akzeptiert (Kühne 2008: 44). Es ist nicht einfach, die Balance zu halten „zwischen Unterforderung und Überforderung der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft“ (Stern 2004: 20) jedes Kindes. Hier sind die Erziehenden gefordert. Sie haben eine entsprechende Vorbereitung, permanente Beobachtung und eine kontinuierliche Reflexion der Bildungsprozesse zu leisten. Wer Kinder fördern will, muss eine gute Herausforderung für sie schaffen. Den höchsten Aufforderungscharakter haben jene Aufgaben, die das Kind mit größter Anstrengung gerade noch lösen kann (Niederle 2000b:25).

7 Das Prinzip des Selbsttätigseins

Eng mit dem Prinzip der Freiwilligkeit verbunden ist das Prinzip des Selbsttätigseins. Das Kind hat das Lernangebot bzw. die zur Verfügung gestellten Materialien und Medien frei gewählt, jetzt soll es sich auch eigenverantwortlich damit auseinandersetzen können. Das Kind will als aktiv LernendeR wahr- und ernst genommen werden. Wir müssen also zuerst einmal beobachten, was es bereits kann. In einem nächsten Schritt können wir feststellen, was es braucht, um sein Potential zu aktualisieren und realisieren (Huppertz 2003: 19). Das viel zitierte learning by doing ist eine ideale kindgemäße Lernform (Stern 1994: 19). Die Selbsttätigkeit des Kindes und die Bereitstellung von

Lernmaterialien durch die Erziehenden funktionieren wie ein Dialog: Das Kind lernt durch die handelnde Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Durch Erfolgserlebnisse wird es motiviert, sich mit schwierigeren Lernmaterialien zu beschäftigen. Diese Lernmaterialien bieten wiederum Anreiz, sich in kreativer Weise mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Das selbstständige, aktive Gestalten des Kindes ist also eine wichtige Grundvoraussetzung für die Entwicklung seiner Lernmotivation (Leopold 1994: 33).

Frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung braucht offene Situationen, in denen die Kinder aktiv (mit-)gestalten können. Die verwendeten Medien sollten die Selbsttätigkeit des Kindes begünstigen. Individuelle Interessen und Bedürfnisse sollten berücksichtigt werden. Wenn Kinder mit Spezialinteressen und Talenten gefördert werden, wirkt sich das positiv auf das Spiel- und Lerngeschehen der ganzen Gruppe aus (Niederle 2000b: 24). Die Kompetenzen der einzelnen Kinder in ihren unterschiedlichen Erstsprachen sind gerade in der Mehrsprachigkeitsförderung als wichtige Talente zu sehen und fördern.

8 Das Prinzip des angstfreien Lernens

In der frühkindlichen Mehrsprachigkeitsförderung gibt es keine Schularbeiten und Abschlusstests – trotzdem kann es auch im vorschulischen Kontext zu Leistungsdruck kommen. Eltern könnten z.B. erwarten, dass ihr Kind die Begegnungssprache Kroatisch im Kindergarten so gut erlernt hat, dass es dem Kellner im Urlaub die kulinarischen Wünsche der ganzen Familie mitteilen kann. Es liegt an den Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten, „jeden als [mögliche] Belastung empfundenen Leistungsdruck [zu] vermeiden“ (Graf & Tellmann 1997: 85).

Als erster Schritt müssen die Erwartungshaltungen der Eltern abgeklärt und besprochen werden. Frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung kann nur gelingen, wenn das Kind frei von Zeit- und Leistungsdruck ist. Eine Voraussetzung für das „Lernen im entspannten Feld“ ist, dass die Kinder das Anspruchsniveau ihrer eigenen Leistung selbst bestimmen (Niederle 2000b: 24).

Nur wenn das Kind stressfrei lernt, können „die vorhandenen Assoziationsmöglichkeiten für das Denken und Lernen voll genützt werden“ (Vester 1994:155). Wir haben es hier mit einem „doppelten Effekt“ (ebd.) zu tun: Wenn das Sprachenlernen mit angenehmen, schönen Erinnerungen verknüpft wird, werden beim späteren Abrufen der Lerninhalte (z.B. beim Sprachunterricht in der Volksschule) auch die positiven Emotionen, die Freude an der Sprache und der Spaß beim Lernen wieder erinnert.

9 Das Prinzip der Vorrangigkeit von kreativen Verhaltensweisen

Wie lässt sich überprüfen, ob das Kind mich in der Zielsprache versteht? Entscheidungsfragen (sogenannte Ja-/Nein-Fragen) sind da ein ganz praktisches Mittel. „Zeichnest du einen Baum?“ – „Ja.“ – das Kind hat den Satz ver-

standen und adäquat darauf reagiert.

Natürlich sind wir neugierig, was das Kind aus unserem Bildungsangebot mitgenommen hat. Entscheidungsfragen sollten dabei aber vermieden werden. Sie lassen sich einfach durch Ergänzungsfragen ersetzen: Statt „Zeichnest du einen Baum?“ kann ich etwa fragen: „Was zeichnest du denn da?“ Auch auf diese Frage „bekommt man kurze Antworten, aber vielleicht garniert mit einem Artikel, Genus und Kasus“ (Tracy 2008: 174).

Bei allen Angeboten der Sprachförderung sind „Aufgabenstellungen zu bevorzugen, die zu kreativen Problem- und Gestaltungsprozessen herausfordern“ (Niederle 2000b: 16). Nur so kann sich das Kind mit seinen „persönlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten und eigenen Vorstellungskräften“ (Winter 2003: 91) in den Lernprozess einbringen. Wir müssen uns trauen, davon wegzugehen, die sprachliche Reaktion des Kindes vorausplanen zu wollen. Wir dürfen loslassen, dem Kind etwas zutrauen – das, was kommt, darf kreativ sein.

10 Das Prinzip der Wiederholung

„Übung macht den Meister!“ – So ermuntern Erziehungsberechtigte ihre Sprösslinge seit Jahrhunderten, sich die Schuhe zu binden oder noch eine Luftmaschenkette zu häkeln. Die alte Weisheit ist nach wie vor aktuell – auch und vor allem was das Sprachenlernen betrifft.

Kindliche Lernende brauchen Wiederholungen. Nur wenn die gelernten Strukturen ständig wiederholt werden, bleiben die Lerninhalte nachhaltig im Gedächtnis verankert. Sie können dann auch nach längerer Pause mit geringem Aufwand wieder abgerufen werden. Die erwachsenen Personen, die den Bildungsprozess begleiten, sollten die Zielsprachen dabei konsequent verwenden. Nur so können die Kinder lernen, dem Gesagten Sinn zu entnehmen. Durch Wiederholungen und Abwandlungen wird das Erlebte gefestigt. Dann kann es auch in anderen Situationen angewandt werden (Stern 1994: 19f).

„Erlerntes wird umso wertvoller, je öfter es gebraucht wird“ (Niederle 2000b: 28). Wenn die Kinder erleben, dass sie Fortschritte machen, werden auch die Spiele und Angebote immer lustiger. Eine Möglichkeit, Wiederholungen sinnvoll einzubauen, sind Rituale. Mehrsprachige Lieder können etwa regelmäßig im Morgenkreis gesungen werden. Das gibt den Kindern besonders am Anfang des Lernprozesses zusätzlich Sicherheit. Eine weitere Möglichkeit ist die Verwendung von mehrsprachigen Wörtern und Strukturen in vielen verschiedenen Situationen (Björklund 2009), also sowohl in geplanten Angeboten, als auch in Impulsen, die in den Tagesablauf eingebettet sind. Durch abwechslungsreiche Übungsmöglichkeiten bleibt auch die Lust am Üben erhalten (Niederle 2000b: 28).

Ein praktischer Tipp: Wenn Sie das Sprachmaterial, das Sie den Kindern anbieten, bzw. das die Kinder während des Tages von sich aus einfordern, konsequent mitnotieren, verlieren Sie den Faden nicht, auch wenn einmal eine längere Pause zwischen den Einheiten liegt (Schliewert 2003: 127).

11 Das Prinzip der sachbezogenen Verstärkung

Erfolg und Misserfolg sind wichtige Größen beim Sprachenlernen. Erfolgserlebnisse stärken das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation im gleichen Maße, wie Misserfolge sie schwächen können. „Das junge Kind, dessen Selbstwertgefühl erst im Aufbau begriffen ist, ist [hier] besonders empfindlich. Es braucht daher viele Erfolgserlebnisse“ (Niederle 2000b: 28). In unmittelbarem Zusammenhang damit steht der Umgang mit Fehlern. Das Kind braucht die nötige Zeit, „vom Zuhören und Zusehen zum Nach- und Mitsprechen zu finden und auch Fehler machen zu können“ (Wappelshammer u.a. 2008: 47). Auch hier sind wieder die Erziehenden gefordert: Sie müssen sich um eine fehlerfreundliche Grundhaltung bemühen. Dabei ist besonders wichtig, dass sich die Pädagogin / der Pädagoge mit ihrer / seiner Wertung zurücknimmt. „Das Kind weiß aufgrund seiner Leistung selbst, dass es ‚gut‘ ist“ (Niederle 2000b: 28), wenn die Pädagogin/ der Pädagoge genügend Angebote und Sprechanlässe zur Verfügung stellt. So bekommt das Kind viele Gelegenheiten zu geben, sich eigenständig mit den angebotenen Sprachen auseinander zu setzen und erfolgreich zu sein.

Natürlich werden dabei viele Fehler passieren. „Fehlerfreundlichkeit [aber] bedeutet, Fehlern ihre magische Anziehungskraft zu nehmen, sie nicht mehr wichtig zu nehmen“ (Wappelshammer u.a. 2008: 49). Es ist nicht notwendig, Kinder sofort zu verbessern, wenn sie Fehler machen. Fehler gehören dazu. Je besser das Kind sich in einer neuen Sprache zurecht findet, desto mehr Fehler wird es am Anfang machen. Dies kann ein Zeichen sein, dass es eine Regel dieser Sprache verstanden hat und sie nun ausprobiert. Dieser Mut soll belohnt, nicht bestraft werden.

6.3 | CHECKLISTE FÜR DAS PLANEN VON ANGEBOTEN

- Kann sich jedes Kind frei für mein Angebot entscheiden? Gibt es innerhalb des Angebots Wahlmöglichkeiten?
- Habe ich die Lernumgebung / den Ort, wo das Angebot statt findet, ansprechend gestaltet? Haben die vorbereiteten Materialien Aufforderungscharakter?
- Ist mein Angebot an echten Kommunikationssituationen orientiert? Mache ich Sprachhandeln möglich?
- Habe ich abstrakte Lerninhalte durch Materialien anschaulich aufbereitet, die sich an der Realität des Kindes orientieren?
- Wird das Kind durch mein Angebot ganzheitlich angesprochen? Mit wie vielen Sinnen wird das Kind in meinem Angebot aktiv?
- Wird jedes Kind durch mein Angebot gefordert? Habe ich abgestufte Alternativen vorbereitet, um alle Kinder zu fordern, aber niemanden zu überfordern?
- Wird das Kind in meinem Angebot selbsttätig und eigenverantwortlich aktiv?
- Gibt es ein Element in meinem Angebot, das für einzelne Kinder eine Stresssituation provozieren könnte?
- Bin ich offen für individuelle Lösungsmöglichkeiten zu den gestellten Aufgaben? Haben die Kinder die Möglichkeit, kreativ tätig zu werden?
- Wo, wann und in welcher Weise werde ich die vermittelten Inhalte wiederholen? Wie wandle ich die Inhalte methodisch ab, damit sie nicht langweilig werden?
- Wie bestärke ich die Kinder? Kann ich jedem einzelnen Kind eine kurze positive Rückmeldung geben?

6.4 | GLIEDERUNG DER ARBEITSTECHNIKEN

Im folgenden Kapitel werden die Angebote, mit denen in der Praxis gearbeitet wird, systematisiert, d.h. in Gruppen zusammengefasst. Damit müssen Sie nicht lange suchen, wenn Sie das Handbuch als Werkzeug zur Planung verwenden. Insgesamt werden neun Kategorien von Techniken der frühkindlichen Mehrsprachigkeitsförderung angeführt.

Ausgangspunkt für diese Gliederung ist der bereits erläuterte Grundsatz, die Zielsprache immer in authentischen Kommunikationssituationen zu verwenden – in Situationen also, die den Kindern nicht nur im vorbereiteten Bildungsangebot zur Sprachförderung begegnen, sondern auch in ihrem täglichen Alltag. Die authentischste Sprechsituation für ein Kind im Vorschulalter ist das Spiel. Orientiert an der Kindergartendidaktik sind die Angebote in verschiedene Kategorien von Arbeitstechniken gebündelt, die sich aus den natürlichen Lernformen des Kindes ableiten.

Die grundlegenden Zielformulierungen zu den verschiedenen Sprachangeboten überschneiden sich: Im Sinne des Prinzips der Freiwilligkeit und der Vorrangigkeit kreativer Verhaltensweisen ist den Kindern freigestellt, mit dem angebotenen Sprachmaterial auf individuelle Weise umzugehen. Je nach Tagesverfassung, momentaner emotionaler Gestimmtheit, Reife und individuellem Lernrhythmus wird das Lernverhalten variieren. Die PädagogInnen sind gefordert, die Lernziele auf das einzelne Kind abzustimmen und jedem Kind individuell mehr oder weniger Sprachmaterial anzubieten. Dieses Sprachangebot darf nicht für improvisierte Vokabelwiederholungen verwendet werden. Nach § 3 (2) des niederösterreichischen Kindergartengesetzes ist es die Aufgabe jedes Bildungsangebotes in der Institution Kindergarten, „die Kinder unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichtes zu fördern und zu unterstützen“.

Für alle Lieder, Rätsel, Geschichten und Fingerspiele finden Sie auch die Entsprechungen der Texte in anderen Sprachen vor. Sollten Sie selbst noch Lernende/r einer dieser Sprachen sein, können Sie sich an der deutschen Aussprachehilfe orientieren

GLIEDERUNG DER ARBEITSTECHNIKEN



Bewegungsspiele



Narrative Techniken



Didaktische Spiele



Musikalische
Techniken



Rollenspiel und
darstellendes Spiel



Experimentieren, Forschen und
hauswirtschaftliche Tätigkeiten



Fingerspiele, Reime,
Rätsel



Kreatives Gestalten



Ausflüge und Exkursionen



6.4.1 | BEWEGUNGSSPIELE

In das Sprachförderangebot „kommt das ganze Kind, nicht nur der Kopf“ (Zimmer 2003). Kinder im Vorschulalter lernen nicht in 45-Minuten-Einheiten – und sie lernen vor allem nicht im Sitzen. Bewegung unterstützt kognitive Lernprozesse. Schon das einfache Gehen durch den Raum oder andere „Bewegungen mit geringer Intensität [...] regen die Gehirndurchblutung an“ (ebd.: 11) und optimieren so die Informationsverarbeitung.

Die Sprechwerkzeuge sind ein Teil des menschlichen Bewegungsapparats. „Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Sprachfunktionen sind neurogenetisch miteinander verbunden“ (Kraxberger 2007: 43). Bewegungserfahrung bildet eine Grundlage für Spracherfahrung.

In der Förderung der Mehrsprachigkeit hat Bewegung vor allem in Form von Bewegungsspielen Platz. Damit sind alle Spiele gemeint, die Bewegung als tragendes Element haben, etwa Fang- und Weglaufspiele oder Reaktionsspiele. Bei allen Bewegungsspielen stehen Offenheit und Freiheit sowie Kooperation und Solidarität im Vordergrund. (Sportspiele wie Fußball oder Volleyball zielen dagegen auf Leistungsvergleich, Konkurrenz und Rivalität ab.)

6.4.1.1 | Total Physical Response

James J. Asher, Professor für Psychologie und Statistik an der San Jose State University in Kalifornien, hat 1963 die Methode des *Total Physical Response*¹¹ begründet, deren Elemente in vielen Reaktionsspielen enthalten sind. Ziel Ashers war ein neuer, effektiverer Weg des Sprachenlehrens für Kinder und Erwachsene. Das Prinzip ist einfach: Nehmen Sie ein Kind an der Hand, rufen Sie „Skoč!“ und springen Sie. Das Kind hört die Aufforderung in der Zielsprache, fühlt den Bewegungsimpuls und versteht: „Skoč“ heißt „Spring!“. Dieses Spiel wird zehn Mal wiederholt. Bald können die Kinder die Bewegung selbstständig ausführen. Kennen Sie das Spiel „Feuer, Wasser, Sturm“? - Sie finden es im Anhang. Es funktioniert nach den Prinzipien von Total Physical Response.

Ein Ziel von *Total Physical Response* ist, den Stress der Lernenden zu reduzieren (Larsen-Freeman 2000: 114): Sie können nonverbal reagieren – ohne den Druck, sich verbal äußern zu müssen. Hier wird das Prinzip der Freiwilligkeit berücksichtigt: Die Lernenden bestimmen selbst, wann sie sprechen möchten. (Asher setzt diesen Zeitpunkt erst nach etwa zehn bis zwanzig Unterrichtsstunden an!) Erst wenn die Kinder Lust dazu verspüren, können sie selbst Impulse geben. Das Spiel kann dann ohne einen Erwachsenen gespielt werden.

Total Physical Response bietet auch eine gute Methode der Fehlerkorrektur (Wappelshammer u.a. 2008: 48): Einerseits können die Lernenden an der Reaktion der anderen überprüfen, ob sie die Aufforderung verstanden haben. Die

¹¹ | Total Physical Response wird in der Fachliteratur häufig als TPR abgekürzt.

Pädagogin /der Pädagoge kann sich aber auch absichtlich falsch verhalten und durch den lauten Protest der Kinder korrigiert werden – das macht den Kindern sicher großen Spaß!

6.4.1.2 | Die Audio-Motor-Technik

In der Audio-Motor-Technik wird mit vorgefertigten Hörtexten gearbeitet. Es handelt sich um eine „Hörverständnis-Strategie“, in der „die Lernenden Töne hören, die Bedeutung derselben sehen und eine körpersprachliche Antwort geben“ (Ortner 1998: 69). Die einzelnen Übungen dauern etwa zehn Minuten (ebd.). Elemente aus dieser Technik können in der frühen Mehrsprachigkeitsförderung eingesetzt werden. Die Kinder können Geräusche aus ihrer Umgebung einfangen und damit selbst Hörtexte herstellen: Zuerst kommt wie beim *Total Physical Response* eine Aufforderung oder eine Aussage in der Zielsprache (z.B. „Putz dir die Zähne!“ oder „Du putzt dir die Zähne.“). Darauf folgt eine Pause. Die Kinder sollen jetzt die Bedeutung des akustischen Signals erkennen und körpersprachlich umsetzen, sich also z.B: pantomimisch die Zähne putzen. Als Auflösung wird ein passendes Geräusch eingespielt.

Mit digitalen Aufnahmegeräten ist das technisch kein großer Aufwand. Der fertige Datenträger kann auch von den Kindern alleine im Tagesablauf bzw. zu Hause immer wieder ausprobiert werden.

Das Kind will ganzheitlich gefördert werden. Bewegung sollte in der frühkindlichen Sprachförderung daher immer eine große Rolle spielen. Alle mit Bewegung arbeitenden Techniken brauchen genügend Raum. Nur wenn die Kinder genügend Bewegungsfreiheit haben, können sie lernen, ihren eigenen Raum bewusst wahr- und einzunehmen (Kaul & Wagner 2009: 22-24).

Weitere Praxisideen für Bewegungselemente in der frühkindlichen Sprachförderung präsentieren Fischer (2009), Ihlius (2001), sowie Müller & Schminder (2009).



IDE, IDE MAŠINKA DER ZUG FÄHRT

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	10 – 15 Kinder, Teilgruppe ca. 15 min. Turnsaal, Bewegungsraum eine Pfeife
Ziele:	• Zahlen: 1, 2, 3, 4, 5 • Verben üben (einsteigen, aussteigen) • Förderung der Grobmotorik • auf verschiedene Instruktionen achten und sich danach verhalten • auf die anderen Mitfahrer/innen Acht geben • eigene Bewegungen kontrollieren
Sprachmaterial:	Ide, ide mašinka, [Idje, idje maschinka dymí sa jej z komínka, dimii za jej s komiinka jeden, dva, tri, štyri, päť, jeden, dwa, tri, shtiri, petj berie dobré deti na výlet. berje dobree detji na viilet.] Es fährt ein Zug, es dampft aus dem Rauchfang 1, 2, 3, 4, 5, der Zug sammelt Kinder für einen Ausflug ein. <i>Quellenvermerk: Lysáková, Marta, Ľubica Kopinová, Anna Podhorná (1989), Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo</i>
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte Bewegung durch den Raum in Zugformation	Die Kinder sitzen auf dem Boden, verteilt im Bewegungsraum. Die Pädagogin gibt mit der Pfeife den Befehl zur Abfahrt des Zuges. Danach singt sie das Lied und die Kinder dürfen einsteigen. Martin, nastupovať... [Martin, nasztupovatj...] Sabine, nastupovať... [Sabine, nasztupovatj...] Die Kinder werden zwischendurch gezählt, wie viele schon im Zug sind. Bei der Rückfahrt benutzen wir den Befehl „Aussteigen“ vystupovať [viztupovatj] Wir können mit den Kindern in die Slowakei fahren und uns auf Slowakisch begrüßen: Dobrý deň [Dobrii djenj] – Guten Tag Do videnia [Do vidjenjia] – Auf Wiedersehen Ahoj [Ahoj] – Tschüss
Fragen bitte an:	Mag. Kristina Melnik (k.melnik@aon.at), T: +43 (0)664 510 511 4



MYŠIČKO, MYŠ! MÄUSCHEN, MAUS!

TSCHECHISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Kleingruppe ca. 5 min. Bewegungsraum, Garten ev. eine Katzenhandpuppe
Ziele:	• Beim Fangspiel nebenbei tschechische Begriffe und einen beliebten tschechischen Kinderreim erlernen
Sprachmaterial:	Myšičko, myš, [Mischitschko, misch, Pojď ke mě blíž! Pojdj ke mje blisch! Nepůjdu kocourku, Nepuujdu kozourku, nebo mě sníš! Nebo mje ssnisch!] <i>Volksgut</i> Mäuschen, Maus, komm näher zu mir! Nein, ich komme nicht, weil du mich frisst!
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte	Wir brauchen ein „Katerchen“ (1 Kind) und viele „Mäuse“ (die restliche Gruppe). Das Kind, welches den Kater darstellt, stellt sich an ein Ende des Bewegungsraumes, die anderen sind am anderen Ende. Die Pädagogin stellt sich zu dem Kind, welches den Kater darstellt und gemeinsam rufen sie (dazu locken sie sie noch mit dem Finger): Myšičko, myš, [Mischitschko, misch Pojď ke mě blíž! Pojdj ke mje blisch!] Mäuschen, Maus Komm näher zu mir! Die anderen Kinder antworten, schütteln dabei die Köpfe und machen eine verneinende Geste mit dem Zeigefinger: Nepůjdu kocourku, [Nepuujdu kozourku nebo mě sníš! Nebo mje ssnisch] Ich komme nicht, Katerchen, sonst frisst du mich! Daraufhin geht das Fangspiel los – der Kater versucht alle Mäuse zu fangen. Jede Maus, die gefangen wurde, setzt sich auf die Bank. Die letzte Maus, die überlebt, darf in der nächsten Runde den Kater spielen.
Fragen bitte an:	Lucie Antlova (lucie.antlova@aon.at), T: +43 (0)664 50 14 220



TÚZ, VÍZ, SZÉL FEUER, WASSER, WIND

UNGARISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	ca. 10 Kinder – Teilgruppe ca. 10 min. Turnsaal, Bewegungsecke Tücher (rot - Feuer, blau - Wasser, weiß - Wind)
Ziele:	• Farbbenennung, Farbdifferenzierung, • Wortschatzerweiterung • Förderung der Grobmotorik
Sprachmaterial:	Farben: piros [pirosch] – rot kék [käk] – blau fehér [vehär] – weiss Instruktionen: Fúj a szél! [vuj a ssäl] – Der Wind weht! (Weisses Tuch) Tűz! [Tüs] (piros) – Feuer! (Rotes Tuch) Víz! [Wis] (kék) – Wasser! (Blaues Tuch) futás [vutasch] - Laufen
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte Bewegung nach Instruktionen durch den Raum	Alle Kinder laufen durcheinander. Sie müssen die Tücher beachten und die Bedeutungen der verschiedenen Farben wissen. Die Kinder laufen durch den Raum. Auf das Kommando "Wind" werfen sie sich auf den Bauch, bei "Feuer" laufen sie schnell zur Türe und löschen sie das Feuer und bei "Wasser" springen sie auf eine Matte oder klettern sie auf die Sprossenwand.
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)

TABELLE: FEUER, WASSER, WIND

Deutsch	das Feuer	das Wasser	der Wind
Albanisch	zjarri [sjari]	uji [uji]	era [era]
BKS	vatra [watra]	voda [woda]	vjetar [wjatar]
Bulgarisch	оган [ogan]	вода [woda]	вятар [wjatar]
Farsi	آتش [aatasch]	آب [aab]	باد [baad]
Kurdisch	agir [agr]	aw [aw]	baha [baha]
Polnisch	ogień [ogien]	woda [woda]	wiatr [wiatr]
Rumänisch	foc [fok]	apă [apa]	vînt [wnt]
Russisch	огонь [ogon]	вода [woda]	ветер [weter]
Slowakisch	ohň [ochen]	voda [woda]	vietor [wietor]
Tschechisch	ohň [ochen]	voda [woda]	vítr [witr]
Tschetschenisch	ц1е [zhe]	хи [chi]	мох [moch]
Türkisch	ateş [atesch]	su [su]	rüzgâr [rüssgarr]
Ungarisch	tűz [tüs]	víz [wis]	szél [ssäl]



FOLLOW ME FOLGE MIR

ENGLISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe oder Teilgruppe 10 min. Bewegungsraum keine
Ziele:	• Aus dem Kontext den Sinn der gesungenen Wörter erschließen und benennen • Freude am Nachahmen und am Ausdenken neuer Bewegungsformen
Sprachmaterial:	Follow me (Singspiel) Follow me, follow me, and do just as I do, when I'm done, I'll step aside, and then we'll follow you! <i>Quellenvermerk: "Follow Me" by Pam Beall and Susan Nipp; from Wee Sing Games, Games, Games copyright 1998 by Pamela Conn Beall and Susan Hagen Nipp. All rights reserved. Published by Price Stern Sloan, a division of Penguin Young Readers Group, New York, NY.</i> Follow me - Folge mir! - Aufforderung zum Mitkommen, übersetzt mit einer winkenden Handbewegung Do just as I do - mach es mir nach! I - you Ich- du - Herausarbeiten durch besonders Hinzeigen auf mich bzw. das Kind, das an der Reihe ist Clap your hands - klatschen Stamp your feet - stampfen Wave your hands - winken
Beschreibung des Angebotes:	
Einleitung Vorbereitende Aktivität Singspiel	Begrüßung der Kinder mit "Good morning - song" Vormachen und Benennen verschiedener Bewegungen. "Übersetzt" wird wenn möglich nur mit Bewegungen und Gestik. (etwa so: "I'm clapping my hands - can you do just as I do? - Very good!") Kinder werden einzeln aufgefordert, dem/der PädagogIn zu folgen und sich hintereinander aufzustellen (etwa so: "Good morning/Hello Katharina, please follow me" - PädagogIn nimmt Kind an der Hand und geht eine kleine Runde; nächstes Kind usw., bis die Gruppe in einer langen Schlange steht) Vorsingen des Liedes und Zeigen einer einfachen Bewegung (klatschen, Hände rollen,...) Bei "I'll step aside, and then we'll follow you!" tritt der/die PädagogIn zur Seite und geht zur Unterstützung neben dem vorderen Kind mit, dieses darf jetzt eine Bewegung vormachen; wenn die nächste Strophe aus ist, tritt dieses Kind zur Seite und stellt sich ganz hinten an, bis alle Kinder einmal an der Reihe waren. Anhängespiele eignen sich gut als Anfangs- oder Abschlußaktivität in Verbindung mit einem zusätzlichen Angebot
Fragen bitte an:	Barbara Helm (barbara.helm@gmx.net)



PIRATENSPIEL

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Kleingruppe, max. 5 Kinder ca. 20 min. Bewegungsraum Tücher (rot - Feuer, blau - Wasser, weiß - Wind) 1 großer Schaumstoffwürfel (es sollen die Mengen eins bis drei darauf sein), 2 Matten, 75 Moosgummischeiben in den Farben rot, grün, gelb, blau und weiß (von jeder Farbe 15 Scheiben), Schätze in den Farben rot, grün, gelb, weiß, blau (Ketten, Ringe, Schwerter, Edelsteine,...)
Ziele:	• Erfassen von Mengen und Farben • Erfassen der Zahlenreihe bis drei • Förderung der Mehrsprachigkeit, Konzentration
Sprachmaterial:	Farben: rot, grün, gelb, weiß, blau <i>Begriffe in anderen Sprachen: siehe Tabelle.</i> Zahlen siehe Tabelle: <i>Da oben auf dem Berge</i>
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte	In zwei Ecken des Raumes wird jeweils eine Matte gelegt. Eine Matte ist das Schiff (Start) und die zweite Matte die Schatzinsel (Ziel). Zwischen den Matten werden die Moosgummischeiben farblich sortiert in einer Reihe aufgelegt (Es gibt also fünf Wege vom Schiff auf die Insel). Auf der zweiten Matte liegen die Schätze (für jedes Kind ein Schatz), die transportiert werden müssen. Ziel ist es vom Schiff auf die Schatzinsel zu kommen um seinen Schatz zu sichern. Jedes Kind sucht sich einen Schatz aus, den es transportieren möchte. Die Kinder würfeln der Reihe nach. Es darf so viele Moosgummischeiben nach vorrücken, wie es Punkte gewürfelt hat (das Kind kann sich draufstellen oder den Schatz darauf legen und sich nebenbei hinsetzen). Es wird immer laut in verschiedenen Sprachen gezählt. Gewinner ist das Kind, das als erstes die Schatzinsel erreicht.
Variante 1	Das Spiel kann auch bei Tisch gespielt werden. Dazu müssen die Materialien verkleinert werden. Die Spielregeln sind die gleichen.
Variante 2	Das Spiel kann bis zur Zahl 6 erweitert werden, als Bewegungsspiel und auch als Tischspiel.
Fragen bitte an:	Marija Marić (marijamaric@gmx.at)

TABELLE: PIRATENSPIEL

Deutsch	rot	grün	blau	gelb	weiß
Albanisch	e kuqe [e kutsche]	e gjelbër [e dschelbär]	e kaltër [e kaltär]	e verdhë [e verthä]	e bardhë [e barthä]
BKS	crvena [zrwena]	zelena [selena]	plava [plawa]	žuta [schuta]	bijela [bijela]
Bulgarisch	червено [tscherweno]	зелено [seleno]	синио [sinio]	жалто [jalto]	бало [bialo]
Farsi	قرمز [ghermes]	سبز [ssabs]	آبی [aabi]	زرد [sard]	سفید [ssefid]
Kurdisch	sor [sorr]	kesk [kesk]	heşin [heschin]	zer [serr]	sipi [spi]
Polnisch	czerwony [tscherwoni]	zielony [scheloni]	niebieski [niebeski]	żółty [schuti]	biały [biali]
Rumänisch	roşu [roschu]	verde [werde]	albastru [albasstru]	galben [galben]	alb [alb]
Russisch	красный [krassnyj]	зелёный [selönyj]	синий [ssinij]	жёлтый [schöltyj]	белый [belyj]
Slowakisch	červená [tscherwenaa]	zelená [selenaa]	modrá [modraa]	žltá [schltaa]	biela [bjela]
Tschechisch	červená [tscherwenaa]	zelená [selenaa]	modrá [modraa]	žlutá [schluta]	bíla [biila]
Tschetschenisch	ц1е [zhe]	баьцара [bäzzara]	сийна [ssijna]	можа [moga]	к1ай [khaj]
Türkisch	kırmızı [kırmı]	yeşil [jeschil]	mavi [mavi]	sarı [sar]	beyaz [bejas]
Ungarisch	piros [pirosch]	zöld [söld]	kék [käk]	sárga [scharga]	fehér [vehär]



DA OBEN AUF DEM BERGE

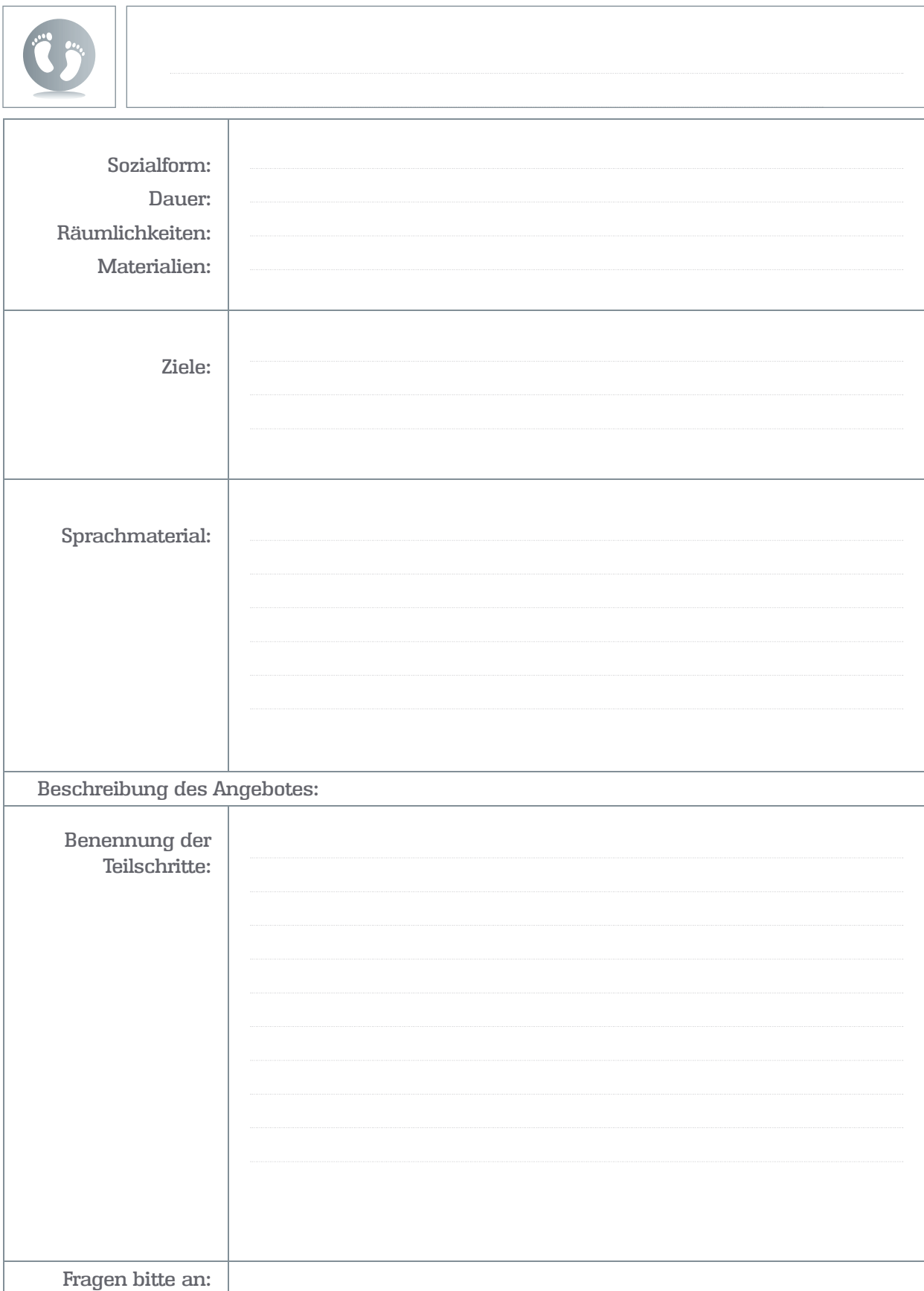
DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe, Teilgruppe, Kleingruppe ca. 10 min Gruppenraum keine
Ziele:	• Zahlen in anderen Sprachen kennen lernen, Freude an der Bewegung
Sprachmaterial:	Da oben auf dem Berge, eins, zwei, drei, da tanzen kleine Zwerge, eins, zwei, drei, da unten auf der Wiese, eins, zwei, drei, da sitzt ein großer Riese, eins, zwei, drei. <i>Quellenvermerk: Susanne Stöcklin-Meier, Eins, zwei, drei – Ritsche Ratsche Rei, Kösel-Verlag in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München 1999</i> Die Zahlen von 1 – 10, auch in anderen Sprachen: siehe Tabelle
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte	Die Kinder sitzen im Kreis. Zur jeder Zeile werden die entsprechenden Bewegungen gemacht. Gezählt wird in den Sprachen der Kinder und auf Englisch.
Variante	Während des Sprechens von 1. und 2. Zeile stehen die Kinder auf dem Sessel und dann hüpfen sie in die Kreismitte.
Bewegungen	1. Mit beiden Händen die Form von einem Dach machen, die Hände dabei auf den Kopf geben (einen Berg darstellen); bei 1,2,3 mit der linken Hand zählen. 2. Auf dem Kopf mit den Fingern tanzen; bei 1,2,3 mit der rechten Hand zählen 3. Mit beiden Händen auf den Boden zeigen; bei 1,2,3, mit dem linken Bein stampfen. 4. Die Finger zusammen flechten und die Arme nach vorne strecken; bei 1,2,3, mit dem rechten Bein stampfen.
Fragen bitte an:	Milica Ladjević (milica.ladjevic@gmail.com) Ülkü Atmaca (atmaca1969@hotmail.com)

TABELLE: DA OBEN AUF DEM BERGE

Deutsch	eins	zwei	drei	vier	fünf	sechs	sieben	acht	neun	zehn
Albanisch	një [njä]	dy [dü]	tre [tre]	katër [katär]	pesë [pesä]	gjashtë [dschastä]	shtatë [schatatä]	tetë [tetä]	nëntë [näntä]	dhjetë [thjetä]
BKS	jedan [jedan]	dva [dwa]	tri [tri]	četiri [tschetiri]	pet [pet]	šest [schesst]	sedam [ssedam]	osam [ossam]	devet [dewet]	deset [desset]
Bulgarisch	един [edin]	два [dwa]	три [tri]	четири [tchetiri]	пет [pet]	шест [schest]	седем [sedem]	осем [osem]	девет [dewet]	десет [deset]
Farsi	یک [jek]	دو [do]	سه [sse]	چهار [tschahar]	پنج [pandj]	شش [schesch]	هفت [haft]	هشت [hascht]	نه [noh]	ده [dah]
Kurdisch	yek [jek]	dudu [dudu]	sisê [se]	çar [tschar]	peñç [pentsch]	şeş [schesch]	heft [heft]	heşt [hejscht]	nehe [nehe]	dehe [dehe]
Polnisch	jeden [jeden]	dwa [dwa]	trzy [tschi]	cztery [tschteri]	pięć [pietj]	sześć [scheschtj]	siedem [schiadem]	osiem [ossiem]	dziewięć [djewietj]	dziesięć [djessietj]
Rumänisch	unu [unu]	doi [deu]	trei [trei]	patru [patru]	cinci [tschintsch]	şase [schasse]	şapte [schapte]	opt [opt]	nouă [noua]	zece [setsche]
Russisch	один [adin]	два [dwa]	три [tri]	четыре [tschetire]	пят [pjat]	шест [schest]	сем [ssem]	осем [ossem]	девет [dewet]	десять [desset]
Slowakisch	jeden [jeden]	dva [dwa]	tri [tri]	štyri [schtiri]	päť [pätj]	šest [schesst]	sedem [ssedem]	osem [ossem]	deväť [dewätj]	desať [dessatj]
Tschechisch	jedna [jedna]	dvě [dwje]	tři [trshi]	čtyři [tschtirshi]	pět [pjet]	šest [schesst]	sedm [ssedm]	osm [ossum]	devět [dewjet]	deset [desset]
Tschetschenisch	цхьаъ [zaa]	шиъ [schi]	кхоъ [koo]	диъ [dij]	пхиъ [pchij]	йалх [jalch]	ворх¹ [worch]	барх¹ [barch]	ис [iss]	ит [it]
Türkisch	bir [bir]	iki [iki]	üç [ütsch]	dört [dört]	beş [besch]	altı [alt]	yedi [jedi]	sekiz [sekis]	dokuz [dokus]	on [on]
Ungarisch	egy [edj]	kettő [kettö]	három [haron]	négy [nädj]	öt [öt]	hat [hat]	hét [hät]	nyolc [njolz]	kilenc [kilenz]	tíz [tis]





6.4.2 | MUSIKALISCHE TECHNIKEN

Musik ist eine der vielen Sprachen, mit Hilfe deren Menschen miteinander in Beziehung treten können. Die Sprachkenntnisse, die durch Lieder erworben wurden, versickern womöglich wieder im Laufe der Zeit. Sie wirken aber quasi „unterirdisch“ weiter und können die Wurzeln für späteres Interesse an den Sprachen anderer Menschen bilden (Butzkamm & Butzkamm 2004: 358f).

Singen ist „Kraftfutter“ für Kindergehirne (Hüther 2008: 8f). Lied ist aber nicht gleich Lied: Die Melodie soll dem kindlichen Lebensgefühl angepasst sein. Der Inhalt des Liedes soll der kindlichen Erfahrungswelt entsprechen und spielerisch ausgestaltet werden können (Große-Jäger 1999: 15).

Singen in einer der Begegnungs- oder Nachbarsprachen ist schwierig: Die Kinder müssen die teilweise fremden Laute und Wörter akustisch aufnehmen und korrekt wieder geben. Ein guter Tipp ist, dem Kind das Lied bei der Einführung in den Nacken zu singen. Die Resonanz am Hinterkopf ist wesentlich deutlicher als in der Stirngegend (Schliewert 2003: 129f).

Es gibt viele verschiedene Spiele mit musikalischen Elementen. Jede einzelne Spielart verfolgt andere Ziele und ist für ein anderes Stadium des Sprachenlernens sinnvoll.

6.4.2.1 | Das Leierspiel

Das Leierspiel ist die einfachste Form des Kreisspiels. Es besteht aus einfachen Versen, die sich ständig wiederholen. Rhythmisches Singen wird dabei meist von gemeinsamem „Herummarschieren, Springen, Hüpfen, Klatschen, Durchgehen, Nachahmen etc. begleitet“ (Müller 2005: 6). Diese Spiele können bereits sehr junge Kinder bzw. Kinder am Anfang des Sprachlernprozesses ausführen. Ein Beispiel dafür ist das Lied „Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann“:¹²

6.4.2.2 | Das bewegte Singspiel

Das bewegte Singspiel verbindet einfache Gesten mit Sprechgesang. Die Gesten, die das Lied begleiten, sind differenzierter als das Stampfen, Klatschen oder Marschieren des Leierspiels. Die Bewegungen werden aber von jedem Kind ganz für sich ausgeführt. Ein Beispiel dafür ist „Head, shoulders, knees and toes“, ein beliebtes Singspiel, das sich mit geringem Aufwand in alle Sprachen übertragen lässt. Variationen verschiedener bewegter Singspiele stellt Fischer (2009: 47f) vor.

6.4.2.3 | Darstellungsspiele

Darstellungsspiele haben einen deutlichen Handlungsablauf. Eine Geschichte wird in mehreren Strophen erzählt und von den Kindern mit einfachen Mitteln dargestellt. Dabei können auch mehrere Kinder gemeinsam eine Sze-

¹² | Das Leierspiel und die didaktische Umsetzung für Kinder im Vorschulalter stellt Hermann Große-Jäger vor: Hermann Große-Jäger (1999), *Freude an Musik gewinnen. Musikerziehung im Kindergarten*. 1. Aufl. d. überarb. Neuaufl. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 160-165.

ne darstellen. Der Einsatz diverser Requisiten verstärkt dabei die Motivation der Kinder (Müller 2005: 6). Um die Handlung der Geschichte zu verstehen, brauchen die Kinder den erforderlichen Wortschatz und die kognitive Fähigkeit, den Handlungsablauf nachzuvollziehen. Ein Beispiel für ein Darstellungsspiel ist das Lied „Gestern an der Haltestelle“ (Große-Jäger 1999: 41f). Das Lied thematisiert in kurzen Versen das Kommunikationsproblem zweier Menschen, die unterschiedliche Sprachen sprechen. Die Fremdsprache wird durch sinnlose Silben dargestellt und als Lösungsstrategie wird auf die nonverbale Ebene hingewiesen.

6.4.2.4 | Tanzspiele

Tanzspiele haben einen besonders hohen Aufforderungscharakter für Kinder im Vorschulalter. Im Gegensatz zu den bewegten Singspielen sind die Bewegungen zur Musik hier nicht mehr auf das Individuum beschränkt, sondern werden paarweise oder im großen Kreis ausgeführt (Müller 2005: 7). Ein Beispiel für ein Tanzspiel ist der Katzentanz (Große-Jäger 1999: 58-66). Die Koordination von Melodie, Liedtext in verschiedenen Sprachen und tänzerischer Bewegung fordert den Kindern freilich hohe Konzentration ab. Das Entwicklungsalter des Kindes ist zu berücksichtigen.

6.4.2.5 | Rhythmische Spiele

Rhythmisch-musikalische Erziehung „geht von dem ursprünglichen Bedürfnis des Menschen nach Bewegung aus und setzt Musik, Stimme, Sprache und Materialien, kombiniert mit der Bewegung, als erzieherische Mittel ein“ (Witoszynskyj u.a. 2000: 11). Körpererfahrung und differenzierte Sinneseindrücke begünstigen die Begriffsbildung. Über Bewegungserfahrungen gekoppelt mit Rhythmus und Musik wird das Körpergedächtnis aktiviert. Der Sprachlernprozess wird so nachhaltig unterstützt und intensiviert. Weitere Ziele sind das Entwickeln kreativer Fähigkeiten, soziales Lernen und Wahrnehmungsdifferenzierung (ebd.). Rhythmische Spiele mit Stimme und Sprache eignen sich hervorragend für die frühe Mehrsprachigkeitsförderung. Dazu gehören etwa chorisches und rhythmisches Sprechen von Gedichten und Texten, das Experimentieren mit Reimen und Nonsenseversen mit starker Betonung des Sprachrhythmus, das Bilden von klanglichen und dynamischen Varianten einfacher Wortsilben, Vokale oder Konsonanten und die Umsetzung von Geschichten in Bewegungsabläufe (vgl. ebd.: 19f).



KOLO, KOLO MLYNSKÉ MÜHLENRAD

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe (ca. 20 Kinder) 20 min. Turnsaal CD mit dem Lied „Kolo, kolo mlynske“
Ziele:	• Förderung des Hörsinnes und der Orientierung • Wortschatzerweiterung • Die Kinder singen das Lied mit und ahmen es mit verschiedenen Körperbewegungen nach • Arbeit mit bestimmten Arbeitsinstrumenten
Sprachmaterial:	Kolo, kolo mlynské, za štyri rýnske. Kolo sa nam polamalo, veľa škody narobilo, urobilo bác. Vezmeme si hoblík, píľku, zahráme sa ešte chvíľku, až to kolo spravíme tak sa zatočíme. <i>Slowakisches Kindervolkslied</i> [Kolo, kolo mlynsskee, sa shtiri riinsske. Kolo ssa naam polamalo, velja schkodi narobilo, urobilo baaz. Wesmeme ssi hobliik, piilku, sahraame ssa eschtje chwiiljku, asch to kolo sspraviime tak ssa satotschiime] Rad, Rad, ein teures Mühlenrad, das Rad ist kaputtgegangen, hat viel Schaden angerichtet und machte bumm. Wir nehmen Hobel und Säge, spielen noch eine Weile und wenn das Rad fertig ist, so drehen wir uns alle im Kreis.
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder sitzen im Kreis im Turnsaal und hören dem Lied der CD zu. Danach führt die Pädagogin mit den Kindern eine Besprechung dieses Liedes durch. Dabei zeigen die Kinder, wie man mit dem Hobel und der Säge arbeitet. Die Kinder bilden einen Kreis, bewegen sich nach der Musik und probieren aus, das Lied mitzusingen.
Fragen bitte an:	Mag. Kristina Melnik (k.melnik@aon.at), T: +43 (0)664 510 511 4

Kolo, kolo mlynské

*Slovenská ľudová
Klavírny sprievod Ondrej Francisci*





ÉG A GYERTYA, ÉG BRENNT DIE KERZE, BRENNT

UNGARISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe (ca. 20 Kinder) 5-8 min. Gruppenraum Kerze
Ziele:	• Förderung des Hörsinnes • Wortschatzerweiterung mit Singen und Bewegung • Durch Singen den ungarischen Wortschatz erweitern • Durch Bewegung lernen die Kinder die neuen Wörter schneller
Sprachmaterial:	Ég a gyertya, ég, El ne aludjék, Aki lángot látni akar, Mind leguggoljék! [äg a djertja äg, el ne aludják, aki lángot latni akar, Mind leguggolják!] gyertya [djertja] - die Kerze guggol [guggol] - hocken Brennt die Kerze, brennt, lass sie nicht erlöschen wer ihre Flamme betrachten will, muss in die Hocke gehen!
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Ungarisches Lied singen, am Ende des Liedes in die Hocke gehen. Die Kinder stehen im Kreis, fassen sich an den Händen und tanzen im Kreis herum. Eine Kerze brennt in der Mitte. Bei „mind leguggoljék“ gehen alle in die Hocke. Das Lied wird ca. 10 x gesungen, und immer in die andere Richtung getanzt.
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)

ÉG A GYERTYA, ÉG





LAPADU

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Teilgruppe 10 min. Bewegungsraum, Gruppenraum, Garten keine
Ziele:	• Körperteile benennen, Wortschatzerweiterung
Sprachmaterial:	Tanzen wir den Lapadu, Lapadu, Lapadu. Tanzen wir den Lapadu, Lapadu, Hej! Habt ihr schon mal den Lapadu getanzt? Dann wird's aber Zeit! <i>Quellenvermerk: Hartmut E. Höfele und Susanne Steffe, Kindertänze aus aller Welt, ISBN 978-3-936286-40-3, 4. Auflage 2010, Jahrgang 2004, Ökotopia Verlag, Münster Tel. +49-251-481980, E-Mail: info@oekotopia-verlag.de, Internet: www.oekotopia-verlag.de</i> die Hände, die Schultern, die Hüften, die Knie, die Knöchel <i>Begriffe in anderen Sprachen: siehe Tabelle</i>
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Jetzt tanzen wir den Lapadu Die Kinder bilden einen Tanzkreis, singen das Lied und tanzen den Lapadu so: Runde: Im Uhrzeigersinn pro Takt (also 4-mal) seitlich mit dem linken Fuß einen Schritt nach links machen und den rechten Fuß nachziehen... Runde: wie oben, aber in doppelter Geschwindigkeit (also 8-mal) und gegen der Uhrzeigersinn Als Tanzspiel wird das Lied mehrmals wiederholt, die TänzerInnen erhalten jede Runde neue Anweisungen: Tanzleitung: „Habt ihr schon mal den Lapadu getanzt?“ Gruppe brüllt: „Nein“ Tanzleitung: „Dann wird's aber Zeit!“ Die Gruppe tanzt los. – Bei „Hej“ ist Richtungswechsel. Nach dem ersten Durchgang fragt die Tanzleitung erneut: „Habt ihr schon den Lapadu getanzt?“ Gruppe brüllt: „Ja!“ Tanzleitung: „Habt ihr schon mal den Lapadu getanzt und euch dabei an den Händen gefasst?“ Gruppe: „Nein!“ Tanzleitung: „Dann wird's aber Zeit!“ Die TänzerInnen fassen sich an den Händen und tanzen im Kreis... Die Tanzleitung fragt nach jedem Durchgang neu, wobei sie die vorherigen Fragen auch immer wiederholt. „Habt ihr schon mal den Lapadu getanzt und...?“ <i>Quellenvermerk: Hartmut E. Höfele und Susanne Steffe, Kindertänze aus aller Welt, ISBN 978-3-936286-40-3, 4. Auflage 2010, Jahrgang 2004, Ökotopia Verlag, Münster Tel. +49-251-481980, E-Mail: info@oekotopia-verlag.de, Internet: www.oekotopia-verlag.de</i>

Beschreibung des Angebotes:

Benennung der Teilschritte:	...seid dabei in die Knie gegangen?habt dabei an euere Knöchel gefasst?habt euch an die Nase (die Ohren) gefasst? usw. Zum Schluss fragt die Tanzleitung: „Habt ihr schon mal Lapadu getanzt und euch dabei an den Zeh gefasst?“ Gruppe: „Nein!“ Tanzleitung: „Nun, dann könnt ihr euch ja alle hinsetzen!“
Fragen bitte an:	Waltraud Aigner (lkg.rossatz-arnsdorf@aon.at) Milica Ladjević (milica.ladjevic@gmail.com)



TABELLE: LAPADU

Deutsch	die Hände	die Schultern	die Hüften	die Knie	die Knöchel
Albanisch	duart [duart]	shpatullat [schpatulat]	legeni [legeni]	gjunjët [dschunjät]	kyçi i këmbës [kütschi i këmbäs]
BKS	ruke [ruke]	ramena [ramena]	bokovi [bokowi]	kolena [kolena]	članci [tschlanzi]
Bulgarisch	раце [ratse]	рамена [ramena]	бедрата [bedrata]	колена [kolena]	глезене [glesene]
Farsi	دست‌ها [dasst ha]	شانه‌ها [schane ha]	باسن‌ها [bassan ha]	زانو‌ها [sanu ha]	قوزک‌ها [ghusak ha]
Kurdisch	dest [dest]	mil [mil]	gorik [gorik]	juni [schunni]	güzük [güsück]
Polnisch	ręce [renze]	ramiona [ramiona]	biodra [biodra]	kolana [kolana]	kostki [kosstki]
Rumänisch	mîini [mini]	umăr [umar]	şold [schold]	genunchi [dschenunki]	gleznă [glesna]
Russisch	руки [ruki]	плечи [pletschi]	бедра [bedra]	колена [kolena]	косъти [kossti]
Slowakisch	ruky [ruki]	plecia [plezia]	boky [boki]	kolená [kolena]	členky [tschlenki]
Tschechisch	ruce [ruze]	ramena [ramena]	boky [boki]	kolená [kolena]	kotníky [kotnjiiki]
Tschetschenisch	куьгаш [kugasch]	беллаш [bellasch]	г1or1аш [rhorhasch]	голаш [galasch]	даь1каш [dhakkasch]
Türkisch	eller [eller]	omuz [omus]	kalça [kaltscha]	diz [dis]	ayak bileği [ajak bile]
Ungarisch	kezek [käsäk]	vállak [wallok]	csipők [tschipök]	térdek [terdäk]	bokák [bokak]



JEDER TANZT WIE ER WILL

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Teilgruppe 10 min. Bewegungsraum, Multifunktions-Raum Gitarre
Ziele:	• Mehrsprachige Kinder sollen zum Mitmachen motiviert werden, in dem sie einzelne Wörter in ihrer Sprache im deutschsprachigen Lied erkennen. Durch diesen Überraschungseffekt sind alle Kinder aufgefordert gut zu zuhören. Spaß steht im Vordergrund!
Sprachmaterial:	Jeder tanzt wie er will, Jeder tanzt wie er will. Ganz egal ob hin, ob her, jeder kann's, das ist nicht schwer. <i>Quellenvermerk: Elke Gulden und Bettina Scheer, Singzwerge & Krabbelmäuse, ISBN 978-3-936286-36-6, 7. Auflage 2010, Jahrgang 2004, Ökotoxia Verlag, Münster info@oekotopia-verlag.de, www.oekotopia-verlag.de</i> springt, geht, schleicht, saust....diese Begriffe können variabel eingesetzt werden Die Begriffe in anderen Sprachen: siehe Tabelle.
Beschreibung des Angebotes:	
Voraussetzung: Lied ist den Kindern schon bekannt	Das Lied wird gesungen und mit Gitarre begleitet. Zu den wechselnden Verben, - springt, geht, schleicht, saust können variabel eingesetzt werden - die in anderen Sprachen ebenfalls gesungen werden, können sich die Kinder entsprechend bewegen.
Fragen bitte an:	Michaela Flick (michaela.f@inode.at), Nada Hrvacanin (hrvacanin.nada@kstp.at)

Jeder tanzt wie er will

Nr. 15

Musik: Ralf Kiwit/Elke Gulden/Bettina Scheer
Text: Elke Gulden/Bettina Scheer

Je - der tanzt wie er will, je - der tanzt wie er will. Ganz e -

gai ob hin, ob her, je - der kann's, das ist nicht schwer. Je - der

tanzt wie er will, je - der tanzt wie er will. Ganz e -



BLUE IS THE COLOR I SEE BLAU IST DIE FARBE, DIE ICH SEHE

ENGLISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Teilgruppe oder Gesamtgruppe 10 min. multifunktionaler Raumteil/Sesselkreis Kärtchen in verschiedenen Farben
Ziele:	• Sicheres Erkennen und Benennen verschiedener Farben • Genaues Beobachten der eigenen Kleidung • Regelverhalten - nur wer die entsprechende Farbe in seiner Kleidung hat, darf aufstehen und mittanzen • Ohne deutsche Übersetzung sollen die Kinder die Bewegungsabläufe und Handlungen im Lied entschlüsseln können
Sprachmaterial:	Blue, blue is the color I see If you are wearing blue, then show it to me! Stand up and turn around! Show me your blue and then sit down! <i>Quellenvermerk: "Colors" by Pam Beall; from Wee Sing Games, Games, Games copyright 1998 by Pamela Conn Beall and Susan Hagen Nipp. All rights reserved. Published by Price Stern Sloan, a division of Penguin Young Readers Group, New York, NY.</i> Blue - blau color - Farbe see - sehen wearing - tragen (Kleidung) then - dann show - zeigen stand up - steh auf turn around - dreh dich um sit down - setz dich nieder
Beschreibung des Angebotes:	
Einleitung:	Pädagogin/Pädagoge zeigt den Kindern Kärtchen mit verschiedenen Farben, dazu wird die englische Bezeichnung vorgesprochen und von den Kindern, die wollen, nachgesagt (nicht auf Deutsch übersetzen)
Gemeinsames Singen des Liedes:	Das Lied wird Strophe für Strophe gesungen; die Pädagogin /der Pädagoge hält jeweils ein Kärtchen in der entsprechenden Farbe hoch - alle Kinder, die in ihrer Kleidung diese Farbe wiederfinden, dürfen die Bewegungen mitmachen.
weiterführende Ideen:	Ein Farben-Memory wird für die Gruppe gemeinsam gebastelt Ein Ausmalbild wird angeboten <i>Bilderbuch (E. Carle: Brown Bear, brown Bear, what can you see?)</i>
Fragen bitte an:	Barbara Helm (barbara.helm@gmx.net)



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	



6.4.3 | FINGERSPIELE, REIME UND RÄTSEL

Das Besondere an Fingerspielen, Reimen und gereimten Rätseln ist der Rhythmus der verwendeten Sprache. Sie „geben mit Rhythmus und Takt eine Struktur vor, an der sich Kinder leicht festhalten können“ (Näger 2002). Das Kind kann sich zuerst auf den Klang einlassen, ohne sich vom Nichtverstehen einschüchtern zu lassen. Die Bedeutung der Verse erschließt sich nach und nach, fast wie von selbst. Kinder werden durch Sprachspielereien angeregt, selbst Wörter aus verschiedenen Sprachen aufzugreifen und lautmalerisch zu interpretieren, bzw. Wörter aus der Erstsprache zu verfremden.

6.4.3.1 | Reime

Reime sind hervorragende Sprachmittler und erhöhen zudem die Merkfähigkeit (Kohlbacher 1994: 47). Durch das Hören und das Mit- und Nachsprechen von Reimen wird das phonologische Bewusstsein der Kinder geschult (Näger 2002). Sie erkennen ganz von selbst, dass Wörter aus Silben mit unterschiedlicher Betonung aufgebaut sind. In der frühen Mehrsprachigkeitsförderung können Reime vielfältig eingesetzt werden: Man kann sie rhythmisch sprechen, sich Melodien dazu ausdenken, sie mit Orff-Instrumenten begleiten, szenisch umsetzen, oder eine Bilder-geschichte dazu gestalten, indem Standbilder zu den einzelnen Reimen fotografisch dokumentiert werden (Näger 2002). Solche Geschichten eignen sich dann hervorragend für eine Ausstellung.

6.4.3.2 | Fingerspiele

Fingerspiele sind per definitionem „Dramatisierungen von volkstümlichen Reimen oder gereimten Geschichten“ (Arndt & Singer 2001: 27). Als mündlich und schriftlich über viele Generationen hinweg tradiertes Kulturgut nehmen Fingerspiele einen großen Stellenwert in der Mehrsprachigkeitsförderung ein. Sie sind mit geringem Aufwand jederzeit einsetzbar und bringen den Kindern Sprache lustbetont näher. Neben der Feinmotorik fördern Fingerspiele durch die Reime und das rhythmische Sprechen außerdem das phonologische Bewusstsein. „Bei entsprechendem Vorbild übt das Kind beim Fingerspiel akzentuiert und ausdrucksvoll einen Reim zu sprechen. Es lernt neue Wörter und Begriffe kennen, entdeckt Ähnlichkeiten von Worten und Endsilben. Mit der Bewegung übernimmt das Kind allmählich die sprachliche Form der Spiele“ (ebd.: 27).

Das ist ein sehr komplexer Lernprozess. Am Anfang sollten Fingerspiele daher nur von der erwachsenen Bezugsperson für die Kinder gespielt werden. Die Kinder hören gespannt zu, schulen ihre rezeptiven Fertigkeiten und machen einzelne Bewegungen mit, wenn sie möchten.

6.4.3.3 | Rätsel

Rätsel wurden vor langer Zeit erfunden – und zwar eigentlich für Erwachsene. Sie sollten die Gedanken, Ideen und Vorsätze der Menschen in verschlüsselter Sprache verbergen und die Menschen vor bösen Kräften schützen.

Bei einigen Rätseln ist der Zusammenhang mit uralten Zaubersprüchen nachzuweisen (Arndt & Singer 2001: 122). Kein Wunder, dass sie Kinder faszinieren. Für die Mehrsprachigkeitsförderung sind Rätsel sehr wertvoll: Sie zeigen vielfältige Möglichkeiten auf, „wie man auf verschiedene Art und Weise über einen Gegenstand sprechen kann“ (ebd.: 123).

Reime helfen dem Kind beim Sprachenlernen. Bei Rätseln ist hier allerdings Vorsicht geboten: Gereimte Rätsel gehen zwar leicht ins Ohr, sie sind aber viel komplexer und schwerer zu entschlüsseln als Rätsel in freier Versform und können das Kind vor allem am Anfang noch überfordern. Bei der Auswahl von Rätseln ist daher darauf zu achten, dass sie geradlinig aufgebaut sind. Die Merkmale des zu erratenden Gegenstandes müssen eindeutig angeführt sein (ebd.: 126).

Rätsel, in denen die Lösung als Reimwort in die letzte Zeile eingefügt wird, eignen sich besonders für die frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung. Solche, in denen der Doppelsinn von Wörtern (wie bei Schloss als Wohnort des Königs und als Türschloss) für das Rätsel genutzt wird, sind hingegen zu vermeiden.

Besonders in Verbindung mit einer neuen Sprache ist ein Erfolgserlebnis beim Lösen von Rätseln äußerst wichtig. Um den Kindern zu helfen, kann eine Handpuppe eingebaut werden, die „heimlich“ Hinweise gibt.

Bitte beachten Sie: Rätsel sind nicht nur „als Einführung der Wörter oder Erstbegegnung gedacht, sie sollen nicht isoliert für sich stehen, sondern sind als Teil in einem größeren Sach- und Sprachzusammenhang zu sehen“ (Krull 2003: 73).



HÜVELYKUJJAM ALMAFA MEIN DAUMEN IST EIN APFELBAUM

UNGARISCH



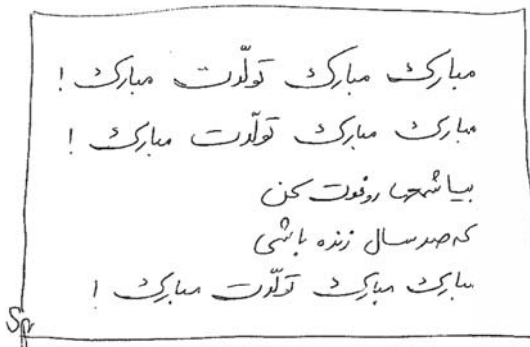
Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	ca. 4 Kinder – Kleingruppe 5 min. Gruppenraum, Kuschelecke keine												
Ziele:	• Wortschatzerweiterung durch Fingerspiel • Förderung der Feinmotorik												
Sprachmaterial:	Reim: <table><tr><td>Hüvelykujjam almafa</td><td>[Hüwejkujjam almava,</td></tr><tr><td>Mutatóujjam megrázta</td><td>mutatoujjam megrasta,</td></tr><tr><td>Középső ujjam összeszedte</td><td>közäpső ujjam össesedte,</td></tr><tr><td>Gyűrűsujjam hazavitte</td><td>djűrűsujjam hasavitte,</td></tr><tr><td>A kisujjam mind megette</td><td>a kischujjam mind megette,</td></tr><tr><td>Megfájdult a hasa töle.</td><td>megfajdult a hascha töle.]</td></tr></table> Hüvelykujj [hüwejkujj] – der Daumen, Mutatóujj [mutatoujj] – der Zeigefinger Középsőujj [kösepschöujj] – der Mittelfinger Gyűrűsujj [djűrűschujj] – der Ringfinger, Kisujj [kischujj] – der Kleinfinger Has [hasch] – der Bauch, Megráz [megras] – schütteln Almafa [almava] – Apfelbaum Mein Daumen ist ein Apfelbaum, mein Zeigefinger schüttelte ihn, mein Mittelfinger sammelte die Äpfel zusammen, mein Ringfinger brachte sie dann nach Hause, mein Kleinfinger aß das alles zusammen, so kriegte er Bauchschmerzen!	Hüvelykujjam almafa	[Hüwejkujjam almava,	Mutatóujjam megrázta	mutatoujjam megrasta,	Középső ujjam összeszedte	közäpső ujjam össesedte,	Gyűrűsujjam hazavitte	djűrűsujjam hasavitte,	A kisujjam mind megette	a kischujjam mind megette,	Megfájdult a hasa töle.	megfajdult a hascha töle.]
Hüvelykujjam almafa	[Hüwejkujjam almava,												
Mutatóujjam megrázta	mutatoujjam megrasta,												
Középső ujjam összeszedte	közäpső ujjam össesedte,												
Gyűrűsujjam hazavitte	djűrűsujjam hasavitte,												
A kisujjam mind megette	a kischujjam mind megette,												
Megfájdult a hasa töle.	megfajdult a hascha töle.]												
Beschreibung des Angebotes:													
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder sitzen in der Kuschelecke mit der/dem PädagogIn und sagen gemeinsam den Reim auf. Gleichzeitig spielen sie mit den Fingern das Gesprochene nach. Die Kinder bewegen passend zu den Reimzeilen ihre Finger. Durch Nachahmung lernen die Kinder die neuen Wörter schneller. Eine große Hilfe für die Satzbildung ist auch das „rhythmische Sprechen“. <table><tr><td>Hüvelykujjam almafa</td><td>den Daumen zeigen</td></tr><tr><td>Mutatóujjam megrázta</td><td>den Zeigefinger schütteln</td></tr><tr><td>Középső ujjam összeszedte</td><td>den Daumen mit dem Mittelfinger berühren</td></tr><tr><td>Gyűrűsujjam hazavitte</td><td>den Ringfinger zeigen</td></tr><tr><td>A kisujjam mind megette</td><td>den Kleinfinger zeigen</td></tr><tr><td>Megfájdult a hasa töle</td><td>mit der Hand den Bauch massieren</td></tr></table>	Hüvelykujjam almafa	den Daumen zeigen	Mutatóujjam megrázta	den Zeigefinger schütteln	Középső ujjam összeszedte	den Daumen mit dem Mittelfinger berühren	Gyűrűsujjam hazavitte	den Ringfinger zeigen	A kisujjam mind megette	den Kleinfinger zeigen	Megfájdult a hasa töle	mit der Hand den Bauch massieren
Hüvelykujjam almafa	den Daumen zeigen												
Mutatóujjam megrázta	den Zeigefinger schütteln												
Középső ujjam összeszedte	den Daumen mit dem Mittelfinger berühren												
Gyűrűsujjam hazavitte	den Ringfinger zeigen												
A kisujjam mind megette	den Kleinfinger zeigen												
Megfájdult a hasa töle	mit der Hand den Bauch massieren												
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)												



MOBARAK, MOBARAK GRATULATION, GRATULATION

PERSISCH (FARSI)



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe ca. 3 min. Gruppenraum keine
Ziele:	• Klang und Rhythmus der persischen Sprache (Farsi) erleben • Freude beim Experimentieren mit neuen Lauten und Lautkombinationen • Wertschätzung und Akzeptanz der Erstsprache erleben • Erstsprachliche Kompetenzen zeigen, nützen und weitergeben
Sprachmaterial:	Persisch (FARSI) فارسی  Sp [Mobarak, mobarak, Tawalodet mobarak! Mobarak, mobarak, Tawalodet mobarak! Bia schama ro foot kon! Ke sad sal zende baschi. Mobarak, mobarak, Tawalodet mobarak!] Gratulation, Gratulation, Alles Gute zum Geburtstag! Gratulation, Gratulation, Alles Gute zum Geburtstag! Komm und puste die Kerzen aus, Du mögest hundert Jahre leben. Gratulation, Gratulation, Alles Gute zum Geburtstag!
Beschreibung des Angebotes:	
	Das Gedicht wird als Glückwunsch bei der Geburtstagsfeier dem Geburtstagskind aufgesagt.
Fragen bitte an:	Farnoush Gharaei (fbf768@yahoo.de)



EZ DIXAZIN TERRA BILIZIM ICH MÖCHTE MIT DIR SPIELEN

KURDISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	4 - 5 Kinder ca. 10 min. Gruppenraum keine
Ziele:	• Klang und Rhythmus der kurdischen Sprache erleben • Freude beim Experimentieren mit neuen Lauten und Lautkombinationen • Wertschätzung und Akzeptanz der Erstsprache erleben • Erstsprachliche Kompetenzen zeigen, nützen und weitergeben
Sprachmaterial:	Ez dixazin terra, [Es dhasn terra Du dixazi minra tu dhas mnra Em dixazim hewra Em dchasm hewra BI-LI-ZI-NE. BI-LI-SI-NE] <i>Volksgut</i> Ich möchte mit dir! Du möchtest mit mir! Wir wollen miteinander SPIE-LEN!
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder sitzen am Tisch. Jedes hat seine Hände auf der Tischplatte liegen. Ein Kind sagt den Auszählreim und tippt dabei reihum mit dem Finger von einer Hand zur nächsten. Die Hand bei der der Reim endet, wird unter dem Pullover oder in der Hosentasche versteckt. Ist nur mehr eine Hand da, dann wird noch bis 10 gezählt (damit diese Hand noch gewärmt werden kann). Die Kinder legen die Hände auf die der Spielleiterin und sie werden bemerken, dass alle Hände schön warm sind.
Fragen bitte an:	Naciye Eroglu (naciye.eroglu@gruene.at)



KAM NJË KUKULL NË KUTI HABE EINE PUPPE IN EINER SCHACHTEL

ALBANISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe, Kleingruppe ca. 15 min. Gruppenraum eine große Puppe
Ziele:	• Rhythmus und Klang der albanischen Sprache erleben • Freude beim Experimentieren mit neuen Lauten und Lautkombinationen • Wertschätzung und Akzeptanz der Erstsprache erleben • Erstsprachliche Kompetenzen zeigen, nützen und weitergeben
Sprachmaterial:	Kam një kukull në kuti [Kam një kukul në kuti E ka emrin Bukuri E ka emrin Bukuri E ka syrin si filxhan E ka syrin si fildshan E ka vetullën si gajtan E ka vetulën si gajtan E ka buzën si qershi E ka busën si tscherschi I ka dhëmbët si inxhi I ka thëmbët si indschi I ka flokët kaçurela I ka flokët katschurela I lidh këpucët me kordela I lith këpuzët me kordela.] <i>Volksgut</i> Habe eine Puppe in einer Schachtel. Sie heißt Bukuri. Ihre Augen sind groß. Die Augenbrauen sind sehr schön. Die Lippen sind wie Kirschen. Die Zähne sind wie Perlen. Die Haare sind lockig. Die Schuhe sind mit Masche geschnürt.
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder sitzen im Sesselkreis. Die Pädagogin erzählt den Inhalt des Gedichtes und spricht den Kindern das Gedicht auf Albanisch vor. Dann wird jede Zeile mit den Kindern ein paar Mal wiederholt (laut, leise, tief, langsam). Dabei wird an der Puppe gezeigt, was gerade gesagt wird.
Fragen bitte an:	Fragen bitte an: Mamica Hyseni (mamica.abazi@gmail.com)



SCHNEEMANN KLAUS

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	2 Kinder ca. 10 min. Gruppenraum, bei einem Tisch 1 großes rundes Holzbrett, 12 kleine Bilder mit Schneemännern, 6 blaue Karten und 6 rote Karten, die mit gestanzten Schneeflocken beklebt sind, eine kleine Maus aus Holz
Ziele:	• Rhythmus der deutschen Sprache erleben • Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks • Umsetzung der Satzmodelle aus dem Spruch in die Alltagssprache
Sprachmaterial:	Der Schneemann, die Maus, der Schreck, der Dreck <i>Begriffe in anderen Sprachen: siehe Tabelle</i> „Schneemann Klaus“ aus dem Buch Mein Mi- Ma-Mitmachbuch vom Winter. Geschichten und lustige Sachen zum Spielen und Selbermachen von Gabriele Roß, Robert Erker, Pattloch Verlag
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder sitzen mit der Pädagogin am Tisch. In der Mitte liegt das Holzbrett, auf dem die Bilder von den Schneemännern im Kreis aufgelegt sind. Ein Kind bekommt die blauen Karten, das andere die roten. Ein Kind tippt mit der Maus eine Schneemannkarte nach der anderen reihum an (im Tempo des Sprechrhythmus des Spruches) und spricht dazu den Auszählreim. Am Ende des Spruches legt es eine Farbkarte von seinem Stapel darauf, sodass der Schneemann wirklich weg ist. Jetzt beginnt das andere Kind mit dem Auszählreim, der Schneemann, der schon verdeckt ist, wird nicht mehr angetippt. Das Spiel geht solange, bis alle Schneemänner verdeckt sind.
Variante:	Es macht auch Spaß den Auszählreim mit den Kindern zu spielen. Dabei können mehrere Kinder mitspielen. Das Kind, das übrig bleibt, ist der echte Schneemann Klaus.
Fragen bitte an:	Sülbiye Akma (suelbiye.akman@hotmail.com) Milica Ladjević (milica.ladjevic@gmail.com)

TABELLE: DER SCHNEEMANN

Deutsch	der Schneemann	die Maus	der Schreck	der Dreck
Albanisch	burri prej bore [buri prej bore]	miu [miu]	frika [frika]	pisllik [pislik]
BKS	Snješko Bijelić [Ssneschko Bijelitsch]	miš [misch]	strah [sstrah]	blato [blato]
Bulgarisch	снежен човек [snejen tschoweck]	мишка [mischka]	страх [strah]	мрасно [mrassno]
Farsi	آدم برفی [adam barfi]	موش [musch]	وحشت [wahschat]	کثافت [kessafat]
Kurdisch	buka berfe [buka berfe]	mîşk [mschk]	vecinigandin [wetschinikandin]	killer [kiler]
Polnisch	bałwan [balwan]	mysz [misch]	strach [ssrach]	brud [brud]
Rumänisch	om de zăpăda [om de sapada]	șoricel [schoritschel]	speriat [ssperiat]	murdar [murdar]
Russisch	снеговик [ssnegowik]	мышка [myschka]	испуг [isspug]	грязь [grjas]
Slowakisch	snehuliak [ssnehuliak]	myš [misch]	strach [sstrach]	špina [schpina]
Tschechisch	sněhulák [ssnjehulaak]	myš [misch]	leknutí [leknutii]	špína [schpiina]
Tschetschenisch	лайндада [lajdada]	дахка [dachka]	кхерам [kheram]	мода [moda]
Türkisch	kardanadam [kardanadam]	fare [fare]	korku [korku]	kir [kir]
Ungarisch	hó ember [ho ember]	egér [äger]	kosz [koss]	szemét [ssämet]



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	



6.4.4 | NARRATIVE TECHNIKEN

Sprache bedeutet immer Kommunikation. Eine besondere Art der Kommunikation ist das Geschichten erzählen. Geschichten stellen einen Lerninhalt dar, „dessen didaktische Dimension in ihm selbst liegt, die nicht von außen herangetragen werden muss“ (Chighini & Kirsch 2009: 30). Die verwendeten Geschichten in der frühen Mehrsprachigkeitsförderung müssen „in Bilder, in Handlungen umgesetzt werden können“ (Kirsch 1993: 71). Um Geschichten handelnd erfahrbar zu machen, muss zuallererst das Interesse der Kinder geweckt werden.

Das kann nur durch Geschichten geschehen, die von für die Kinder Merkwürdigem (ebd.: 76) berichten. Dabei muss das Kind nicht gleich jedes Wort in der Geschichte verstehen. Auch wenn das Kind Volksmärchen in seiner Erstsprache hört, wird es nicht immer alles verstehen. Trotzdem werden dem Kind Märchen vorgelesen, um ihm „andere Welten näher zu bringen, ihm den Reichtum von Sprache zu erschließen und seine Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern“ (Massoudi 2007). Die Kinder entwickeln Strategien, wie sie das Wesentliche aus der Geschichte herausfiltern können. Sie lernen, die Leerstellen in der Geschichte mit ihren eigenen Ideen und Vorstellungen auszufüllen. Durch Geschichten in neuen Sprachen eröffnen sich für die Kinder neue Welten.

Das Interesse an der Geschichte hilft dem Kind beim Zuhören. Interesse allein reicht allerdings noch nicht aus, um die neue Sprache nachhaltig im Gehirn zu verankern. Erst wenn multisensorisch mit der Geschichte und dem Sprachmaterial gearbeitet wird, werden die neuen Wörter und auch die grammatikalischen Strukturen im Gedächtnis verankert. Während das Kind die Geschichte hört, aktiviert es sowohl alle seine Kenntnisse über den Aufbau von Geschichten, als auch sein Weltwissen. Die Worte „Es war einmal“ verraten ihm schon, dass es sich um ein Märchen handelt. Sein Wissen über den Wald wird ihm helfen, zu verstehen, warum sich Hänsel und Gretel fürchten und warum es so schwierig für sie ist, nach Hause zu finden.

Es wird auch Bausteine der Geschichte geben, die sich dem Kind nicht durch sein narratives Wissen und sein Weltwissen erschließen. Diese Informationen kann sich das Kind durch multisensorische Angebote rund um die Geschichte selbsttätig erarbeiten. Verschiedene begleitende Angebote verankern die Eindrücke aus der Geschichte. Die einzelnen Sinneskanäle können durch Bildkärtchen, Plakate oder Figuren (visuell) angesprochen werden, durch Geräusche oder musikalische Untermalung z.B. mit Orff-Instrumenten (auditiv), durch Gerüche, die z.B. die Welt einer orientalischen Prinzessin illustrieren können (olfaktorisch), durch eine Taststation mit verschiedenen Gegenständen, die in der Geschichte vorkommen (haptisch), durch einen Tanz, eine Bewegungslandschaft, ein kurzes szenisches Spiel (kinästhetisch/motorisch), etc.

Bilderbücher tragen die sinnliche Dimension des Erzählens bereits in sich: Durch die Bilder erschließt sich den Kindern eine zusätzliche Verstehensebene. Was aus dem Text nicht heraus gehört wird, kann aus den Illustrationen

heraus gelesen werden. Einen besonderen Reiz haben dabei Bilderbücher, in denen die Illustrationen nicht einfach wiederholen, was der Text vorgibt, sondern eine eigene Geschichte erzählen.

Ein Beispiel dafür ist das Buch „Nachts“ des preisgekrönten Illustrators Wolf Erlbruch (1999): Vater und Sohn spazieren gemeinsam durch die Nacht. Der Junge, der nicht schlafen will, macht phantastische Entdeckungen, die Erlbruch in ebenso phantastischen Collagen einfängt. Der Vater hingegen sucht seinen Sohn auf der Textebene davon zu überzeugen, dass man in der Nacht, wenn alles still ist und schläft, am besten in seinem Bett liegt.

Die Kriterien für die Auswahl geeigneter Geschichten für die frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung orientieren sich einerseits an den Sprachkenntnissen der Kinder, andererseits an ihrem Entwicklungsstand und ihren Interessen. Im Alter von vier bis sechs Jahren brauchen Kinder Geschichten, die ich-bezogen, also eng mit ihrer eigenen Erfahrungswelt verbunden sind (Beier 2007: 15). Mit zumindest einer Figur aus der Geschichte sollte sich das Kind identifizieren können. Die Figurenkontraste sollten dabei relativ scharf sein (ebd.) – die Kinder sind noch in der „Schwarz-Weiß-Moral“ verhaftet. Die Geschichte sollte außerdem einen chronologischen Handlungsablauf haben (ebd.). Die Kinder verlieren sich in zu vielen Nebenhandlungen und können dem Verlauf der Geschichte nicht mehr folgen. Je basaler die Sprachkenntnisse, desto linearer der Handlungsablauf und desto überschaubarer die Anzahl der Charaktere.



OVOCNÝ ŠALÁT DER OBSTESALAT

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	ca. 20 Kinder ca. 10-15 min. Bewegungsraum, Turnsaal, große Kuschecke eine große Birne und ein Apfel
Ziele:	• Kennenlernen des eigenen Körpers • Durch sanftes Berühren positive Körpererfahrungen erleben • Lernen, einander zu akzeptieren
Sprachmaterial:	umývame [umiiwame] – wir waschen lúpame [luupame] – wir schälen režeme [rescheme] – wir schneiden kvapkáme [kwapkaame] – wir beträufeln sypane [ssipeme] – wir bestreuen miešame [mjeschame] – wir mischen jeme [jeme] – wir essen
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Wir erzählen den Kindern eine Geschichte von einer Birne und einem Apfel, welche sich streiten, wer der Schönste und Beste im Obstgarten ist. Nach einiger Zeit kommt der Wind und beide fallen von ihren Bäumen herunter. Jetzt warten sie auf ihre Rettung. Die Kinder finden das Obst und machen einen Obstsalat. Sie sitzen zu zweit. Ein Kind ist der Apfel und das zweite ist der Koch. Der Koch bereitet den Obstsalat auf dem Rücken des ersten Kindes zu. Mit sanften Bewegungen werden die einzelnen Arbeitsschritte auf dem Rücken durchgeführt. Dabei singt oder spricht das Kind die Wörter einige Male nach. Umývame, umývame, umývame, umývame... Wenn das Spiel beendet ist, wechseln die Kinder die Rollen, sodass jedes Kind einmal den Koch und den Apfel spielen kann.
Fragen bitte an:	Mag. Kristina Melnik (k.melnik@aon.at), T: +43 (0)664 510 511 4



A KIS TELHETETLEN HERNYÓ DIE KLEINE RAUPE NIMMERSATT

ERIC CARLE - BILDERBUCHGESCHICHTE

UNGARISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	ca. 10 Kinder –Kleingruppe ca. 10 min. Gruppenraum, Kuschelecke Bilderbuch: Die kleine Raupe Nimmersatt (<i>gebundene Ausgabe</i>) <i>Autor: Eric Carle, Verlag: Gerstenberg Verlag, Hildesheim; Auflage: 15. Auflage (1. Januar 2009), Sprache: Deutsch, ISBN-10: 3836940345, ISBN-13: 978-3836940344</i>
Ziele:	• Wortschatzerweiterung durch Hören und Sehen • Zahlen, Wochentage und Nahrungsmittel einüben
Sprachmaterial:	Wochentage: hétfő [hätvö] - der Montag kedd [kedd] - der Dienstag szerda [sserda] - der Mittwoch csütörtök [tsütörtök] - der Donnerstag péntek [päntek] - der Freitag szombat [ssombat] - der Samstag vasárnap [wasarnap] - der Sonntag Zahlen: egy [edj] - eins kettő [kettö] - zwei három [harom] - drei négy [nädj] - vier öt [öt] - fünf Nahrungsmittel: alma [alma] - der Apfel körte [körte] - die Birne szilva [ssilwa] - die Pflaume eper [eper] - die Erdbeere narancs [narants] - die Orange csokitorta [tsokitorta] - der Schokokuchen fagylalt [fadjlalt] - das Eis uborka [uborka] - die Gurke sajt [schajt] - der Käse szalámi [ssalami] - die Salami nyalóka [njaloka] - der Lolli meggyesrétes [medjesrätesch] - der Kirschenstrudel sütemény [schüteménj] - der Kuchen görögdinnye [görögdinnje] - die Wassermelone hernyó [hernjo] - die Raupe lepke [lepke] - der Schmetterling

Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder können sich oft ganze Bücher Wort für Wort merken, wenn sie diese oft genug gehört und nachgesprochen haben. Dieses Buch ist besonders geeignet dafür, weil sich die Sätze wiederholen. Mit der Raupe Nimmersatt kann man nicht nur die Wochentage leicht erlernen, sondern auch die Zahlen bis fünf und Nahrungsmittel. Die Kinder sitzen in der Kuschelecke. Es soll eine Märchenatmosphäre geschaffen werden (angenehm sitzen, leise reden). Es soll deutlich gesprochen werden und die wichtigen Wörter sollen laut gesagt werden. Dann können die Kinder das Bilderbuch anschauen, gemeinsam noch einmal die Früchte zählen, die Wochentage wiederholen usw.
Geschichte:	A kistelletlen hernyó Éjjel, a holdfényben egy kis tojás feküdt egy levélen. Mikor egy szép vasárnap reggelen felkelt a nap, világos és meleg volt, kibújt a tojásból egy kis éhes hernyó. Elindultennivalóért. Hétfőn evett egy almát, de még nem lakott jól. Kedden evett kettő körtét, de még nem lakott jól. Szerdán evett három szilvát, de még nem lakott jól. Csütörtökön evett négy epret, de még nem lakott jól. Pénteken evett öt narancsot, de még nem lakott jól. Szombaton evett egy sütit, egy fagyit, egy uborkát, egy sajtot, egy kolbászt, egy nyalókát, egy gyümölcskenyeret, egy maffint és egy dinnyét. Este fájt a hasa. Másnap ismét vasárnap lett. Evett egy levelet. Már sokkal jobban volt. Már nem volt éhes, tele volt a hasa. Már nem volt kicsi, nagy és kövér lett. Csinált magának egy szűk házacsát, amit gubónak nevezünk. Több mint két hétig benn maradt ebben a házacszában. Majd csinált egy kis lukat a gubóra és kibújt. És nézzétek, egy csodaszép lepke lett belőle! <i>Quellenvermerk: Carle, Eric: A telhetetlen hernyócska, Budapest: Pagony, 2006</i>
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)



ZACHRÁN RÁKOSNÍČKA RETTET DEN RÁKOSNÍČEK

TSCHECHISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	5 – 10 Kinder ca. 10-15 min. Bewegungsraum Plüschiigur „Rákosníček“ [Rakossnjiitschek], eine Kiste mit gezeichneten, laminierten Körperteilen vom „Rákosníček“, große Ringe aus dem Bewegungsraum (siehe unten)		
Ziele:	• Erkennen bzw. Wiederholen der Körperteile anhand einer bekannten Figur		
Sprachmaterial:	<table><tr><td>hlava [hlawa] – der Kopf nos [noss] – die Nase oči [otschi] – die Augen uši [uschi] – die Ohren</td><td>pusa [pussa] – der Mund břicho [brschicho] – der Bauch ruce [ruze] – die Hände nohy [nohi] – die Beine</td></tr></table>	hlava [hlawa] – der Kopf nos [noss] – die Nase oči [otschi] – die Augen uši [uschi] – die Ohren	pusa [pussa] – der Mund břicho [brschicho] – der Bauch ruce [ruze] – die Hände nohy [nohi] – die Beine
hlava [hlawa] – der Kopf nos [noss] – die Nase oči [otschi] – die Augen uši [uschi] – die Ohren	pusa [pussa] – der Mund břicho [brschicho] – der Bauch ruce [ruze] – die Hände nohy [nohi] – die Beine		
Beschreibung des Angebotes:			
Benennung der Teilschritte:	Die Pädagogin legt 5-6 Reifen im Kreis auf den Boden (das sind die Steine um den Teich). Alle setzen sich im Kreis auf den Boden. Rákosníček begrüßt die Kinder: Dobré ráno, děti! [Dobree raano, djetji] Guten Morgen Kinder! Und die Kinder begrüßen den Rákosníček: Dobré ráno! [Dobree raano] Guten Morgen! Danach erzählt die Pädagogin die Geschichte: Hinter einem Nebel, der so dick ist, dass man ihn schneiden könnte, liegt im Wald ein kleiner Teich. Es ist der Teich vom Rákosníček, ein kleiner Wasserwichtel, der alle Bewohner des Teiches, ob Tiere oder Pflanzen, beschützt und dafür sorgt, dass es ihnen gut geht. Eines Tages verirrt sich ein Zauberer in diesem Wald. Er hat furchtbar schlechte Laune, weil er den Weg hinaus nicht finden kann. Als er beim Teich ankommt lacht er und sagt: Ha, ha, jetzt verzaubere ich diesen albernen Teich! Ich trockne ihn aus!“ Daraufhin kommt Rákosníček aus seinem Versteck und ruft: „Aber das darfst du nicht machen! Das lasse ich nicht zu! Was würde aus allen meinen Freunden, die im Wasser ihr Zuhause haben, werden?“ (Dabei bewegt die Pädagogin ihren Rákosníček aus Plüsch – dieser fragt: Děti [Djetji], Kinder, was passiert, wenn voda [woda] das Wasser aus dem Teich verschwindet?“ Die Kinder nennen aufge-regt alle möglichen Beispiele.) Aber dem Zauberer ist es egal. Er lacht nur, lässt erst das Wasser, und dann sogar den Rákosníček verschwinden. Und das einzige, was von ihm übrig geblieben ist, ist das hier... (Jetzt versteckt die Pädagogin die Plüschiigur und holt die Kiste mit den gezeichneten Körperteilen hervor) „Es gibt aber eine Möglichkeit wie die Kinder den Rákosníček und seinen Teich retten können. Děti, wollen wir gemeinsam den Rákosníček retten?“		

Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Das erste Kind beginnt: Es hüpfte über die Steine (Ringe) um den Teich herum, alle zählen dabei mit: jedna, dva, tři, čtyři, pět! [jeden, dwa, trschi, tschtirschi, pjet] eins, zwei, drei, vier, fünf! Das Kind greift in die Kiste mit den Körperteilen, holt einen heraus (während alle den Zauberspruch „Abrakadabra – simsalabim!“ rufen) und nennt ihn auf Tschechisch. Danach legt es den Körperteil in die Mitte des trockenen Teiches. Das nächste Kind kommt dran. Wenn der Rákosníček wieder zusammengebaut ist, holt sie wieder die Plüschfigur hervor, der Teich füllt sich wieder mit Wasser und alle freuen sich sehr, dass sie den Zauberer besiegt haben!
Fragen bitte an:	Lucie Antlova (lucie.antlova@aon.at), T: +43 (0)664 50 14 220



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	



6.4.5 | ROLLENSPIEL UND DARSTELLENDES SPIEL

Im Alter von vier bis fünf Jahren befindet sich das Kind auf dem Höhepunkt des Phantasie- und Rollenspiels. „Eine Vielfalt von Geschichten entsteht, immer wieder variiert, neu angereichert und kreativ verändert und gestaltet“ (Beier 2007: 13). Die frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung kann diese kreative Energie durch dramapädagogische Techniken für sich nützlich machen.

Eine dieser Techniken ist das intentional angeregte und pädagogisch begleitete Rollenspiel (Huppertz 2003: 58). Das Rollenspiel ist nichts anderes als die „vom Kind organisierte Umstrukturierung der Wirklichkeit“ (Schenk-Danzinger 1998: 203) und bildet damit „eine Brücke zu deren Verständnis“ (ebd.). Es fördert sowohl den sozialen und den kognitiven, als auch den sprachlichen Bereich. Das Kind sammelt im Rollenspiel Erfahrungen durch eigenes Handeln (Winter 2003: 98). Es lernt situativ, anschaulich und aktiv.

Für die Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergarten können auch einige dramapädagogische Techniken aus der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene fruchtbar gemacht werden: Das Spiegeln, die Echo-Übung, sowie die Gestaltung von Standbildern und die Objekttransformation aus der Drama-Methode nach Manfred Schewe (1993) und der *Psychodramaturgie Linguistique* nach Marie und Bernhard Dufeu (2003) sind auch für die Arbeit mit Kindern im Vorschulalter geeignet.

Bei der Spiegelübung arbeiten die Kinder in Paaren. Ein Kind gibt eine Bewegung vor, die das zweite Kind wie ein Spiegelbild nachahmt. Dies ist vorerst eine nonverbale Übung. Das Kind baut einen Bezug zum Gegenüber auf. Es lernt, in die Haut eines anderen zu schlüpfen, in eine Rolle, wie es auch das Sprechen einer Fremdsprache darstellt. Zu den Bewegungen können auch verschiedene Laute oder Wörter in der Zielsprache produziert werden, die das Spiegelkind ebenfalls nachahmt.

6.4.5.1 | Das (Hand-)Puppenspiel

Seien es kuschelige Tierhandpuppen, Klappmaulpuppen mit ihren frechen Gesichtern, Stabpuppen, Figurinen, Schattenrisse, Löffelpuppen oder Fingerpuppen – Kinder lassen sich gerne von Puppen in den Bann ziehen. „Durch ihren hohen Aufforderungscharakter lädt die Puppe das Kind zum Sprechen ein“ (Möller 2008: 23). Das (Hand-)Puppenspiel eignet sich also hervorragend für die frühkindliche Sprachförderung. Am besten ist es dabei, sich für eine Puppe pro Sprache zu entscheiden und diese konsequent zu verwenden. Diese Puppe ist dann für die Kinder fest mit der Zielsprache verbunden (Schliewert 2003: 126). Im Spiel können natürlich auch andere Puppen auftreten, die andere Sprachen sprechen. Die Anzahl der Puppen sollte allerdings überschaubar bleiben, damit die Kinder nicht verwirrt werden.

Die Puppe kann verschiedene Funktionen erfüllen. Sie kann z.B. als Helferin fungieren: Wenn die Kinder etwas nicht verstehen, kann sie ihnen Tipps geben, Probleme klären, etc. Dies macht Sinn, wenn z.B. eine muttersprachliche Pädagogin / ein muttersprachlicher Pädagoge ein paar Mal in der Woche extra für ein Fremdsprachenangebot in die Kindergruppe kommt und mit den Kindern ausschließlich in der Zielsprache kommuniziert.

Die Puppe kann aber auch aus einem „anderen Land“, vielleicht einem Nachbarland kommen und eine fremde Sprache sprechen. Die Puppe möchte nun eine andere Sprache lernen und die Kinder helfen ihr dabei. Wenn die Kinder mit ihr in Kontakt treten wollen, müssen sie sich bemühen, in der Sprache der Puppe zu kommunizieren. Dieses Modell bietet sich z.B. an, wenn keine muttersprachlichen MitarbeiterInnen zur Verfügung stehen und sich die Pädagogin/ der Pädagoge selbst noch nicht ganz sicher fühlt in der Nachbarsprache, die sie / er vermitteln möchte. Auch wenn die Kindergruppe sprachlich sehr heterogen ist, ist es günstig, wenn die Puppe nur in der Zielsprache spricht. Dann ist sie für alle gleich fremd.

In beiden Fällen können Verständnisprobleme durch das Spiel mit der Puppe thematisiert und humorvoll ausgespielt werden. Wichtig ist, dass die Puppe nie Sanktionen erteilt. Sie ist die Freundin der Kinder und hat keine Erzieherfunktion (Schliewert 2003: 127).

Die Puppe sollte nicht überbeansprucht werden, damit sie ihren Reiz nicht verliert. Eine Spielsequenz von fünf Minuten pro Einheit ist oft schon ausreichend, „um den Zugang zu einem Thema zu eröffnen und die [...] [Atmosphäre in der Gruppe] mit Zauber und Faszination zu erfüllen (Möller 2008: 23). Mit der Zeit kann sich das Puppenspiel auch wandeln. Vom Spiel für die Kinder gelangt man zuerst zum Spiel mit den Kindern. Die Kinder gestalten den Spielablauf mit, treten in Kontakt mit der Puppe, bringen sich kreativ in das Spiel ein. Nach der Einführungsphase können die Kinder dann auch ohne Erwachsene spielen und ihr eigenes Spiel improvisieren.

Wie man verschiedene Puppen selbst herstellt erklären Bodingbauer und Mehl (1997) nebst didaktischen Hinweisen zur Verwendung der Puppen in der Arbeit mit Kindern. Praktische Tipps zur Führung von Klappmaulpuppen gibt Olaf Möller (2008: 25).



HRA NA MIKULÁŠA NIKOLAUSSPIEL

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	10-15 Kinder 15 min. Gruppenraum oder Turnsaal Nikolausstab, Säckchen, Süßigkeiten, Nüsse, usw.
Ziele:	• Zusammenhalt, Sprachförderung, Erweiterung des Wortschatzes • Erfüllen von Aufgaben • Erkennen von spezifischen Gegenständen/Nahrungsmitteln • Förderung der Ausdauer
Sprachmaterial:	Pred oknom, za oknom stojí Mikuláš. Povedz nám, deduško, čo v tom vreci máš? A ja mám v tom vreci, samé dobré veci, jabĺčka, hruštičky, pre dobré detičky. [Pred oknom, sa oknom sstoji Mikulasch. Powez naam, djeduschko, tscho w tom wrezi masch? A ja maam w tom wrezi, ssamee dobree wezi, jablltschka, hruschtjitschki, pre dobree djetjitschki.] Vor dem Fenster, hinter dem Fenster steht der Nikolaus. Sag uns, alter Mann, was hast du in dem Sack? Ich habe in dem Sack viele gute Sachen, Äpfel, Birnen, für brave Kinder. Mikuláš [Mikulasch] - Nikolaus orechy [orechi] - die Nüsse čokoláda [tschokolaada] - die Schokolade
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder stehen im Kreis und reichen einander die Hände. Ein Kind wird als Nikolaus (Mikuláš) verkleidet. Während die Kinder ein Lied singen, geht der Nikolaus außen im Kreis herum. Wenn das Lied zu Ende ist, bleibt der Nikolaus stehen und wird von den Kindern durch Heben der Hände in den Kreis (Haus) gelassen. Der Nikolaus begrüßt die Kinder (Ahoj deti!), ebenso begrüßen die Kinder den Nikolaus (Ahoj Mikuláš). Der Nikolaus sucht sich ein Kind aus. Es darf sich etwas vom Säckchen (Mandarinen, Nüsse, etc.) nehmen und dann spielt dieses Kind den Nikolaus.
Fragen bitte an:	Katarina Ehn (marianne.erasimus@noel.gv.at)



SNOWDROP, LITTLE DROP OF SNOW KLEINES SCHNEEGLÖCKCHEN

ENGLISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Teilgruppe (10-12 Kinder) 20 min. ruhiger Platz Schneeglöckchen/Bild eines Schneeglöckchens Verkleidung: Schneeglöckchen, Wind, Sonne (z.B. Hüte aus Filz oder Karton)
Ziele:	• Ein einfacher Reim kann als kleines, angeleitetes Rollenspiel dargestellt werden, da er den Kindern Sprachmaterial für einen kurzen Dialog bietet • Die Kinder können eine heimische Frühlingsblume kennenlernen und Näheres über deren Aussehen und Lebensraum erfahren • Wiederholen der Farben im Allgemeinen
Sprachmaterial:	Farbbezeichnungen white - weiß green - grün yellow - gelb Wortfeld rund um den Frühling snowdrop - das Schneeglöckchen cold wind - kalter Wind sunshine - der Sonnenschein hide my little head - verstecke meinen kleinen Kopf dressed in - gekleidet in shake my little bell - schüttele meine kleine Glocke spring - der Frühling
Beschreibung des Angebotes:	
Einleitung: Heranführen an das Thema:	Begrüßungslied und Farbenlied (z.B. Blue is the color) PädagogIn zeigt ein Schneeglöckchen oder Bild davon, englischer Name wird genannt; kurze einführende Sätze (etwa: Which colors can you see on this flower?) Wenn man näher auf das Schneeglöckchen eingehen möchte, ist es hier auch möglich, mit den Kindern kurz in ihrer Erstsprache (Deutsch) zu plaudern und dann mit ein paar Schlagworten wieder ins Englische überzugehen

Beschreibung des Angebotes:	
Verteilen der Rollen:	Die Pädagogin verteilt die vorbereiteten Verkleidungen/ Masken, wodurch die Kinder in die Rollen der Wettergewalten und des Schneeglöckchens schlüpfen können: "Who wants to play snowdrop in a short story?" (wer möchte das Schneeglöckchen in einer kurzen Geschichte spielen?) I also need somebody to play the cold wind and sunshine! (Ich brauche auch jemanden der den kalten Wind und den Sonnenschein spielen möchte!)
Geleitetes Rollenspiel:	"Snowdrop, snowdrop, little drop of snow, what do you do when the cold winds blow?" "Hide my little head and say: 'Cold winds, cold winds go away!' "Snowdrop, snowdrop, dressed in in green and white, what do you do when the sun shines bright?" "Shake my little bell and sing: 'Ting-a-ling, ting-a-ling, here comes the spring!' " PädagogIn leitet die Kinder beim ersten Durchlauf durch Gesten zum Übernehmen der jeweiligen Rollen an (z.B. Wind bläst: Schneeglöckchen hockt mit verdecktem Kopf am Boden,... bei weiteren Wiederholungen dürfen die Kinder in den Rollen ihre Sätze mitsprechen (oder alleine sprechen), die restlichen Kinder sprechen den Reim mit.
Ausklang:	Ausmalbild zum Reim: Schneeglöckchen, Wind, Sonne - dabei können gut die Farben und neuen Begriffe wiederholt werden
Fragen bitte an:	Barbara Helm (barbara.helm@gmx.net)



POMLÁZKA TSCHECHISCHE OSTERTRADITION

TSCHECHISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Kleingruppe 10 min. Gruppenraum, Bewegungsraum oder Garten eine Osterrute/pomlázka, bunte Ostereier (gekocht), bunte Schleifen
Ziele:	• Wiederholung der Farben, Symbole für Ostern • Entdecken einer neuen Ostertradition (pomlázka) • Eignet sich besonders gut für die letzte Woche vor Ostern
Sprachmaterial:	pomlázka [pomlaaska] – die Osterrute červená [tscherwenaa] –rot modrá [modraa] – blau zelená [selenaa] – grün žlutá [schluta] – gelb vejce [wejze] – das Ei mašle [maschle] – die Schleife Děkuji! [Djekuji!] – Danke! Prosím! [Prossiiim!] – Bitte
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder simulieren die Tradition, die zu Ostern am Ostermontag in Tschechien eine sehr wichtige Rolle spielt. Bei dieser Tradition hat jeder Mann oder Bub eine Osterrute in der Hand, mit dieser besucht er am Ostermontag bis zu Mittag bekannte, befreundete oder verwandte Frauen. Beim Besuch wird häufig der Reim: „Hody hody doprovody, dejte vejce malovaný [Feier, Feier mit dem Wasser feiern, bitte ein buntes Ei] ...“ gesagt. Dabei berührt der Mann/Bub die Frau/das Mädchen mit der Rute SANFT auf den Waden. Sie sollte gesund, fruchtbar und jung bleiben im kommenden Jahr. Die Frau/das Mädchen bedankt sich für diesen Besuch und schenkt dem Mann/Bub ein Ei. Junge Mädchen schenken oft auch eine Schleife für die Rute. Unser Spiel: Die Kinder benennen zuerst alle Farben der Eier und zählen sie. Dann nimmt ein Bub die Osterrute in die Hand und ein Mädchen steht auf und nimmt das Körbchen mit Eiern. Der Bub berührt das Mädchen mit der Rute auf den Waden. Das Mädchen schenkt dem Buben ein Osterei (oder eine Schleife). Der Bub bedankt sich, das Mädchen antwortet. Nachdem dieses Ritual einige Male nachgespielt wurde suchen sich die Kinder ein Ei aus, das sie anschließend schälen und essen können.
Fragen bitte an:	Lenka Večerka, T: + 43 (0)650 660 666 8



TIMPE, TAMPE, ZAUBERMANN

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe, Teilgruppe ca. 15 min. Bewegungsraum, Garten ein Umhang, ein Zauberstab, ein schwarzer Hut
Ziele:	• Rollenspiel, Bewegung, Sprachaktivität der Kinder fördern
Sprachmaterial:	Timpe, Tampe, Zauberermann Seht nur, wie ich zaubern kann, Timpe, Tampe, Zauberermann Hör gut zu Harschi, kille, kille, knatschi, bum Bim, bam, bass, rum, pum, pum Ich mache aus euch lauter kleine Pferde bim, bam, bum <i>Quellenvermerk: T/M: traditionell, Bearbeitung Nicolas und Wolfgang Hering, Titel: 1000 tolle Töne, Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz, 12007, Seiten 56 und 57 Begriffe in anderen Sprachen: siehe Tabelle</i>
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Ein Kind verkleidet sich als Zaubererfrau bzw. Zauberermann. Die anderen bewegen sich durch den Raum. Der Zauberermann oder die Zauberfrau überlegt sich, in welches Wesen er/sie die Kinder verzaubern möchte. Dann hebt er/sie den Zauberstab und spricht den Zauberspruch (Timpe, Tampe...). Die Kinder „verwandeln“ sich nun in dieses Wesen. Nach einer Zeit gibt der Zauberer einem anderen Kind den Zauberstab, Umhang und Hut. Und das Spiel beginnt von vorne.
Fragen bitte an:	Neslihan Kilic (nesli_ub@hotmail.com)

TABELLE: TIMPE, TAMPE, ZAUBERMANN

Deutsch	die Hunde	die Pferde	die Elefanten	die Schlangen
Albanisch	qentë [tschentä]	kuajt [kuajt]	elefandët [elefandät]	gjarpërinjtë [dscharpärinjtä]
BKS	psi [pssi]	konji [konji]	slonovi [sslonowi]	zmije [smije]
Bulgarisch	кучета [kutscheta]	коне [kone]	слонове [sslonowe]	змии [smii]
Farsi	سگ ها [sag ha]	اسب ها [assb ha]	فیل ها [fil ha]	مار ها [maar ha]
Kurdisch	kuçik [kutschk]	hesp [hesp]	fillan [fillan]	mar [mar]
Polnisch	psy [pssi]	konie [konie]	stoień [slonie]	węże [wenscje]
Rumänisch	cîini [kin]	cai [kaj]	elefanti [elefanzj]	șerpi [scherpi]
Russisch	собаки [ssabaki]	лошади [loschadi]	слоны [ssloni]	змеи [smiji]
Slowakisch	psi [pssi]	kone [konje]	slony [ssloni]	hady [hadi]
Tschechisch	psi [pssi]	koně [konje]	slony [ssloni]	hady [hadi]
Tschetschenisch	ж1аьлеш [galesch]	говраш [gowarasch]	пиллаш [pilasch]	текхпраш [tekargasch]
Türkisch	köpekler [köpekler]	atlar [atlar]	filler [filler]	yılanlar [jlanlar]
Ungarisch	kutyák [kutjak]	lovak [lovak]	elefántok [elefantok]	kigyók [kidjok]



DIE MAUS, DIE HAT GEBURTSTAG HEUT

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Teilgruppe ca. 30 min. Gruppenraum Tiermasken: Maus, Elefant, Schwein, Vogel Strauß, Schnecke, Pinguin, Känguru Geschenksgegenstände: Spielzeugauto, Banane, Teddybär, Bretzel, Käse, Tasse
Ziele:	• Durch das Spielen Inhalt tiefer erleben • Durch Übernahme von Rollen Sprache festigen
Sprachmaterial:	Bilderbuch: P. Maar: Die Maus, die hat Geburtstag heut, <i>Quellenvermerk: Oetinger Verlag</i>
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Jedes Kind bekommt eine Tiermaske und alle außer der Maus einen entsprechenden Gegenstand als Geschenk. Die Kinder bilden einen Kreis. Die Maus sitzt im Kreis. Die Pädagogin liest aus dem Buch vor. Sobald ein Kind die Bezeichnung für das Tier, das es darstellt, hört, z.B. „Das dicke Schwein kommt...“ tritt es vor die Maus und gibt ihr das Geschenk und spricht einen Geburtstagswunsch aus. Die Sprache, in der es den Geburtstagswunsch sprechen möchte, wird vom Kind ausgewählt. Die Maus sucht ein Kind aus, das das Geschenk auspackt. Das letzte Geschenk öffnet die Maus selbst. Danach wird ein Geburtstagslied gesungen. Um die sprachliche Vielfalt hörbar zu machen, können die Tiere einen Namen bekommen und zwar werden die Bezeichnungen für diese Tiere aus einer anderen Sprache genommen z.B. „Es kommt ein Schwein, das Svinja [sswinja] heißt, und bringt eine Banane!“ (in BKS svinja bedeutet Schwein).*
Variante I:	Die Kinder sitzen im Kreis am Boden. Die Pädagogin legt die Karten mit den Abbildungen von den Tiergästen und deren Geschenken an die Maus im Kreis auf. Die Kinder werden aufgefordert sich an die Geschichte zu erinnern und legen die Kartenpaare auf, z. B.: Das Schwein hat der Maus die Banane geschenkt.
Variante II:	Ein Kind beschreibt ein Tier, das als Gast kam und die anderen Kinder raten, um welches Tier es sich handeln könnte.
Variante III:	Die Geschenke werden in einem Sack versteckt. Die Kinder greifen in den Sack und versuchen zu erraten, welches Geschenk sie gerade herausnehmen.
<i>* Für diese Idee danken wir Frau Silvia Hüsler, Kinderbuchautorin und Fachfrau für interkulturelle Pädagogik in der Schweiz</i>	
Fragen bitte an:	Subhija Memić (subhija.memić@hotmail.com) Binnaz Sengül (ali.sengul@hotmail.com)

TABELLE: DIE MAUS, DIE HAT GEBURTSTAG HEUT

Deutsch	die Maus	der Elefant	das Schwein	der Strauß	die Schnecke	der Pinguin	das Känguru
Albanisch	miu [miu]	elefandi [elefandi]	derri [deri]	shtrausi [straußi]	krimbi [krimbi]	pinguini [pinguini]	kanguri [kanguri]
BKS	miš [misch]	slon [sslon]	svinja [sswinja]	noj [noj]	puž [pusch]	pingvin [pingwin]	kengur [kengur]
Bulgarisch	мишка [mischka]	слон [sslon]	прасе [prasse]	щтраус [strauss]	охлюф [ochlüf]	пингвин [pingwin]	кенгур [kenguru]
Farsi	موش [musch]	فيل [fil]	خوک [khuk]	شترمرغ [schotormorgh]	حزون [halesun]	پنگوئن [panguan]	کانگورو [kanguru]
Kurdisch	misk [mschk]	fil [fill]	beroz [beros]	heştirme [heschtirme]	kokel [kockel]	penguen [penguen]	kanguru [kanguru]
Polnisch	mysz [misch]	śłoń [swonj]	świnia [schwinja]	struś [schtrusch]	ślimak [schlimak]	pingwin [pingwin]	kangur [kangur]
Rumänisch	șoricel [schoritschel]	elefant [elefant]	porc [pork]	cuib de pasăre [kuib]	melc [melk]	pinguin [pinguin]	canguru [kanguru]
Russisch	мышка [myschka]	слон [sslon]	свинья [sswinja]	страус [strauss]	улитка [ulitka]	пингвин [pingwin]	кенгур [kenguru]
Slowakisch	myš [misch]	slon [sslon]	sviňa [swinja]	pštros [pschtross]	slimák [sslimaak]	tučniak [tutschnjak]	klokan [klokan]
Tschechisch	myš [mysch]	slon [sslon]	prase [prasse]	pštros [pschtross]	šnek [schnek]	tučňák [tutschniak]	klokan [klokan]
Tschetschenisch	дахка [dachka]	пил [pil]	хьакха [haka]	страус [strauss]	еттамя1ак [etamaak]	пингвин [pingwin]	кенгур [kenguru]
Türkisch	fare [fare]	fil [fil]	domus [domus]	devekuşu [dewekuschu]	salyangoz [ssaljangos]	penguen [penguen]	kanguru [kanguru]
Ungarisch	az egér [egär]	az elefánt [äläfant]	a disznó [dissno]	a strucc [schtruz]	a csiga [tschiga]	a pinguin [pingwin]	a kenguru [känguru]



A RÉPA - DAS RÜBENZIEHEN (MITMACHGESCHICHTE)

UNGARISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	8 Kinder - Kleingruppe 10 - 15 min. Gruppenraum, Kuschecke (Kostüme)
Ziele:	• Wortschatzerweiterung durch Rollenspiel • Durch Nachahmung lernen die Kinder die neuen Wörter schneller • Die Kinder können sich die wiederholenden Sätze schnell merken
Sprachmaterial:	Rollen: Répa [räpa] - die Rübe Apa [apa] - der Vater Anyá [anja] - die Mutter Péter - Peter Marika - Maria Kutya [kutja] - der Hund Macska [matschka] - die Katze Egér [egär] - die Maus húz [huz] - ziehen
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder stellen das bekannte Märchen dar. Für das Spiel werden 8 Personen benötigt, die die Figuren (Rübe, Vater, Mutter, Peter, Maria, Hund, Katze und Maus) im Märchen darstellen. Die Kindergärtnerin liest die Geschichte vor und die 7 Kinder stellen alles dar was vorgelesen wird. Die Rübe sitzt in der Mitte und lässt sich ziehen.
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)



Buch erhältlich bei:
Volkshochschule der burgenländischen Kroaten
7000 Eisenstadt, J. Permayerstraße 9/3
www.vhs-croates.at

A nagy répa

Az apa kimegy a mezőre. Meglát egy nagy répát. Ki akarja húzni a répát. Hórukk! Hórukk! De a répa nem mozdul.

Ezután jön az anya. Az anya húzza az apát, az apa húzza a répát. Hórukk! Hórukk! De a répa nem mozdul.

Ezután jön Péter. Péter húzza az anyát, az anya húzza az apát, az apa húzza a répát. Hórukk! Hórukk! De a répa nem mozdul.

Ezután jön Marika, Marika húzza Pétert, Péter húzza az anyát, az anya húzza az apát, az apa húzza a répát. Hórukk! Hórukk! De a répa nem mozdul.

Ezután jön a kutya. Kutya húzza Marikát, Marika húzza Pétert, Péter húzza az anyát, az anya húzza az apát, az apa húzza a répát. Hórukk! Hórukk! De a répa nem mozdul.

Ezután jön a macska. Macska húzza a kutyát, a kutya húzza Marikát, Marika húzza Pétert, Péter húzza az anyát, az anya húzza az apát, az apa húzza a répát. Hórukk! Hórukk! De a répa nem mozdul.

Ezután jön az egér. Az egér húzza a macskát, a macska húzza kutyát, a kutya húzza Marikát, Marika húzza Pétert, Péter húzza az anyát, az anya húzza az apát, az apa húzza a répát. Hórukk! Hórukk! Egyszerre csak...

... kihúzzák a földből a nagy répát!

Die grosse Karotte

Der Vater geht auf das Feld. Er sieht eine grosse Karotte. Er will die Karotte herausziehen. Ho ruck! Ho ruck! Aber die Karotte geht nicht hinaus.

Dann kommt die Mutter. Die Mutter zieht den Vater, und der Vater zieht die Karotte. Ho ruck! Ho ruck! Aber die Karotte geht nicht hinaus.

Dann kommt Peter. Peter zieht die Mutter, die Mutter zieht den Vater, und der Vater zieht die Karotte. Ho ruck! Ho ruck! Aber die Karotte geht nicht hinaus.

Dann kommt Maria. Maria zieht Peter, Peter zieht die Mutter, die Mutter zieht den Vater, und der Vater zieht die Karotte. Ho ruck! Ho ruck! Aber die Karotte geht nicht hinaus.

Dann kommt der Hund. Der Hund zieht Maria, Maria zieht Peter, Peter zieht die Mutter, die Mutter zieht den Vater, und der Vater zieht die Karotte. Ho ruck! Ho ruck! Aber die Karotte geht nicht hinaus.

Dann kommt die Katze. Die Katze zieht den Hund, der Hund zieht Maria, Maria zieht Peter, Peter zieht die Mutter, die Mutter zieht den Vater, und der Vater zieht die Karotte. Ho ruck! Ho ruck! Aber die Karotte geht nicht hinaus.

Dann kommt die Maus. Die Maus zieht die Katze, die Katze zieht den Hund, der Hund zieht Maria, Maria zieht Peter, Peter zieht die Mutter, die Mutter zieht den Vater, und der Vater zieht die Karotte. Ho ruck! Ho ruck! Plötzlich...

... geht die Karotte hinaus!

Quellenvermerk: Velika mrkva-Die große Karotte. Volkshochschule der burgenländischen Kroaten. Eisenstadt 2006



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	



6.4.6 | KREATIVES GESTALTEN

Kunst kann „in verschiedenen Ländern zu verschiedenen Zeiten etwas ganz Verschiedenes bedeuten“ (Gombrich 2001: 15). Gerade darum bieten künstlerische Techniken schon für sehr junge Kinder einen idealen Zugang zu anderen Kulturen (Hartz & Reuter-Kaminski 2008: 4-7). Kunst ist „ein Weg der Hinführung zum Ungewissen, Ungewohnten“ (Walter 2008: 52).

Für die frühe Mehrsprachigkeitsförderung bringt das mehrere Lernziele auf einen Nenner: Durch die Beschäftigung mit Kunst lernen die Kinder neue Wörter in verschiedenen Sprachen, gleichzeitig werden sie sensibel für die kulturellen Schätze in der Gruppe. Das freie kreative Gestalten bildet dabei den Kontext für die Bedeutung der neuen Wörter, die gemeinsam mit der Pädagogin / dem Pädagogen erarbeitet werden (Walter 2008: 52). Die neuen Begriffe können in anderen Aktivitäten vertieft werden – z.B. bei einem Spaziergang im herbstlichen Wald.

In der Phase des *funktionalen Spiels* experimentieren die Kinder im Kleinkindalter mit den verschiedensten Materialien. Ab dem dritten Lebensjahr „verschiebt sich der Akzent der Beachtung [...] eindeutig vom lustvollen Tun und der Freude an Zufallsprodukten [...] zu den *Ergebnissen der Tätigkeit*“ (Schenk-Danzinger 1998: 198). Dieses sogenannte *werkschaffende Spiel* zeichnet sich durch geplantes, zielgerichtetes Tun aus. Aktivitäten werden im Vorhinein geplant. Dieser Reifungsprozess ist ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung der Selbststeuerung des Kindes. Dies stellt auch eine Basis für das Lernen einer Fremdsprache dar: Das Kind hat nicht nur gelernt, zwischen sich und seiner Umwelt zu unterscheiden. Es kann auch den Unterschied zwischen der eigenen Sprache und Kultur und jener Sprachen und Kulturen der anderen erkennen.

Einen Menschen, der zu so komplexen Gedankengängen fähig ist, darf man nicht einschränken und unterfordern. Wortschatzübungen wie „Das ist der Pinsel. - Was ist das?“ haben wenig mit Kreativität zu tun. Mehrsprachigkeitsförderung sollte dem Prinzip der kommunikativen Kompetenz und dem Handlungsaspekt von Sprache gerecht werden. Der gesamte kreative Gestaltungsprozess sollte sprachlich begleitet werden (Tracy 2008: 193f). Gerade kreatives Gestalten eignet sich hervorragend für die mehrmalige Wiederholung bestimmter Vokabel und Phrasen, ohne die Sprache ihrer Komplexität zu berauben. Dafür sollte genügend Zeit eingeplant werden.

Es gibt natürlich unzählige kreative Techniken. Alle hier aufzuzählen wäre wenig zielführend. Um einen Überblick zu geben, welche Techniken in der frühkindlichen Mehrsprachigkeitsförderung sinnvoll einsetzbar sind, seien hier die bekanntesten Techniken, in Gruppen gegliedert, angeführt:¹³

¹³ | Die Gliederung richtet sich im Groben nach dem Online-Nachschlagwerk „kikunst – Kinderbilder im Kunstunterricht“. Dort werden alle angeführten Techniken anschaulich erklärt. Homepage: <http://www.labbe.de/kikunst/> [15.02.2010; 12:33]

- Drucktechniken: Abklatschtechnik, Blätterdruck, Frottage, Handabdruck, Materialdruck, Schablonendruck;
- Graphische Techniken: Zeichnungen mit Bleistift, Buntstift, Filzstift und Kohle;
- Malerische Techniken: Malereien mit Acrylfarben, Deckfarben und Temperafarben, Pustetechnik, Sgraffito, Wachsmalerei, Zuckerkreidenmalerei;
- Materialtechniken: Collage, Mobilé, Mosaikarbeiten, Arbeiten mit Naturmaterialien, Recycling-Arbeiten;
- Papiertechniken: Klappschnitt, Leporello, Scherenschnitt, Spaltschnitt, Weben mit Papier;
- Plastisches Gestalten: Holzarbeiten, Knettechniken, Arbeiten mit Pappmaché, plastisches Falten, Tonarbeiten;
- Textiltechniken: Filzen, Nähen, Wollarbeiten.



GAZDOVSKÝ DVOR DER BAUERNHOF

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	7 – 10 Kinder ca. 25 min. Gruppenraum Stofftiere, Bauernhofspiel, CD
Ziele:	• Wortschatzerweiterung durch eigene Gestaltung • Fördern der Feinmotorik • Durch Gestaltung eines Bauernhofs einige Tiere auf slowakisch benennen können
Sprachmaterial:	Na dvore býva sliepočka naša, a ta nám pekné vajíčka znaša, kot kotkodak, kot kotkodak a ta nám pekné vajíčka znaša. [Na dwore biiwa ssljepotschka nascha, a ta naam peknee wajitschka snascha, kot kotkodag, kot kotkodag a ta naam peknee wajitschka snascha.] Auf unserem Hof lebt eine Henne, und die legt uns schöne Eier, gacker gacker, gacker, gacker, und die legt uns schöne Eier. <i>Quellenvermerk: Marta Lysáková, Lubica Kopinová, Anna Podhorná, Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku, Verlag: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1989</i>
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder hören mit der Pädagogin das Lied. Gemeinsam versuchen alle Kinder die Tiere zu wiederholen und gleichzeitig den richtigen Platz in dem Bauernhof für sie zu finden. Es werden auch Tiere, welche nicht auf dem Bauernhof leben, genannt. Die Kinder sollen selbständig entscheiden, welche Tiere auf dem Bauernhof leben. Danach regt die Pädagogin sie dazu an aus verschiedenen Materialien einen Bau- ernhof zu basteln bzw. zu bauen (Zeichnung / Playmobil, Duplo, Bausteine). Es wird danach besprochen, welche Tiere im Lied vorkommen und diese werden dem Bauernhof zugeordnet. Es gibt auch Tiere, die nicht in den Bauernhof gehören. Die Kinder entscheiden selber darüber.
Fragen bitte an:	Daniela Petreková (d.petrekova@inethome.sk)



WETTERMOBILE

TSCHECHISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Kleingruppe, 4 – 5 Kinder 30 min. Gruppenraum – Werk Tisch alte CDs, blaues und weißes Krepppapier, Watte, Watte pads oder Styroporchips, blauer und gelber Karton, Wollreste, Klebstoff, Fingerfarben
Ziele:	• Feinmotorik schulen • Wortschatz: neue Wörter kennen lernen, bekannte Wörter wiederholen, zum Wetterbeobachten anregen
Sprachmaterial:	počasí [potschassi] – das Wetter slunce [sslunze] – die Sonne mraky [mraki] – die Wolken snih [ssnjich] – der Schnee děšť [deescht] – der Regen blesk [blesk] – der Blitz
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Aus den CDs lassen sich die Sonnen herstellen. Die Kinder können sie mit den Fingern in gelb und orange beidseitig bemalen oder bedrucken. Die Sonnenstrahlen werden aus Karton ausgeschnitten und an die getrockneten CDs geklebt. Die Wolken werden aus Karton ausgeschnitten und können ebenfalls beidseitig bemalt und bedruckt werden. Blitze entstehen ebenfalls aus gelbem Karton. Für den Regen wird blaues Krepppapier in Streifen geschnitten. Die Schneeflocken werden aus Watte gezupft oder Watte pads und Styroporchips werden direkt an Wollfäden geklebt. Alle Elemente werden nach Fertigstellung ebenfalls an Wollfäden geklebt und an der Decke des Gruppenraums befestigt. Das Mobile enthält alle Wetterelemente, die man im April erleben kann.
Fragen bitte an:	Bauer Irene (kiga3-wt@speeding.at) Polly Ilona (mikys-modeverleih@aon.at)



ZWEI-FREUNDE-HUT

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe oder Kleingruppe ca. 20 min. für alle Räume geeignet Buntstifte, 2 Bögen Naturpapier
Ziele:	• Freunde finden • Freundschaft erleben
Sprachmaterial:	Du und ich, du und ich, ja wir wollen Freunde sein! <i>Text und Musik: Sepp Faist, sepp.faist@gmx.at</i> <i>Andere Sprachen: siehe Tabelle</i>
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Einführungsgespräch zum Thema Freunde. Die Kinder erzählen mit wem und was sie gerne spielen, wer die beste Freundin oder der beste Freund ist und wen sie in der Kindergartengruppe noch nicht so gut kennen. Es wird dabei nach „Freundschaftswörtern“ in mehreren Sprachen gesucht und geforscht. Es können auch Wörter neu erfunden werden. Die Worte können dann in einem Freundschaftswörterbuch oder auf ein Plakat aufgeschrieben, gezeichnet und gemalt werden. Wir gestalten einen „Zwei-Freunde-Hut“ – Zwei große Bögen Naturpapier werden zu einem großen Hut gefaltet, den zwei Kinder gleichzeitig aufsetzen können. Der Hut kann dann gemeinsam verziert werden (Die Hände der Kinder können draufgezeichnet werden, Selbstportraits,...). Der Hut wird von den Kindern ausprobiert. Zwei Kinder stehen in der Mitte und haben den Hut auf, sie bewegen sich langsam im Kreis, damit sie den Hut nicht verlieren. Die anderen Kinder singen das Lied. Der Hut soll im Raum einen Platz finden, damit die Kinder sich alleine damit beschäftigen können.
Fragen bitte an:	Tatjana Šehić (tatjana.sehic@chello.at)

TABELLE: DU UND ICH

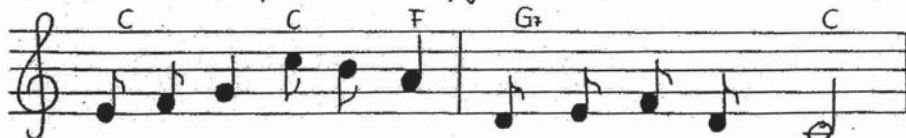
Deutsch	Du und ich, du und ich, ja wir wollen Freunde sein.
Albanisch	Ti dhe unë, ti dhe unë, ne duam të jemi shokë. [Ti the unë ti the unë, ne duam të jemi shokë.]
BKS	Ti i ja, ti i ja, mi smo dobra druga dva. [Ti i ja, ti i ja, mi ssmo dobra druga dwa.]
Bulgarisch	Ти и аз, ти и аз, да ние сме приятели. [Ti i as, ti i as, da nie iskame da sme priateli.]

Du und ich - Ja, wir wollen Freunde sein!

Melodie & Text: Sepp Falst



Du und ich; Du und ich, ja wir wol-len Freun-de sein!



Du und ich; Du und ich, wol-len Freun-de sein!

Ein guter Freund sagt: - Sing' mit mir! Sing' mit mir, ja, wir wollen Freunde sein!
- Spiel' mit mir! Spiel' mit mir, ja, wir wollen Freunde sein!
- Hör' mir zu! Hör' mir zu, ja, wir wollen Freunde sein!
- Sprich mit mir! Sprich mit mir, ja, wir wollen Freunde sein!

TABELLE: DU UND ICH

Farsi	باشيم تو و من ، تو و من ، بله ما مي خواهيم دوست [To wa man, to wa man, bale ma mikhahim dusst baschim.]
Kurdisch	Ez u te, ez u te, bibine hewalene hew. [Es u te, es u te, bibne hewalene hew.]
Polnisch	Ty i ja, ty i ja, my chcemy być przyjaciółmi. [Ti i ja, ti i ja, mi chzemi bitj pschijaciulmi.]
Rumänisch	Tu și eu, tu și eu, da noi vrem să fim prieteni. [Tu schi ieu, tu schi ieu, da noi wrem ssa fim prietenj.]
Russisch	Ты и я, ты и я, мы хорошие друзья. [Ty i ja, ty i ja, my choroschie drusja.]
Slowakisch	Ty a ja, ty a ja, my sme dobrí priatelia. [Ti a ja, ti a ja, mi sme dobrii priatjelia.]
Tschechisch	Ty a já, ty a já, kamarádi chceme být. [Ti a jaa, ti a jaa, kamaraati chzeme biit.]
Tschetschenisch	Хьо а со, хьо а со, вай доттаг¹ий а ма ду. [Ho a sso , ho a sso, wai dotarhij a ma du.]
Türkisch	Sen ve ben, sen ve ben, gel arkadaş olalım. [Sen ve ben, sen ve ben gel arkadasch olalm.]
Ungarisch	Te és én, te és én, igen mi akarunk barátok lenni. [Te äsch en, te äsch en, igen mi akarunk baratok lenni.]



CLOWN BASTELN

UNGARISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	ca. 5 Kinder – Kleingruppe 20 – 30 min. Sitzecke, beim Tisch Farbkarton		
Ziele:	• Wortschatzerweiterung durch Basteln • Förderung der Feinmotorik		
Sprachmaterial:	<table><tr><td>Farben: piros [pirosch] – rot kék [käk] – blau zöld [söld] – grün sárga [scharga] – gelb fekete [vekete] – schwarz fehér [vehär] – weiss barna [barna] – braun narancs [narants] – orange szürke [ssürke] – grau rózsaszín [rosassin] – rosa olló [ollo] – die Schere bohóc [bohoz] – der Clown</td><td>Körperteile: arc [arz] – das Gesicht fej [fej] – der Kopf szem [ssem] – das Auge haj [haj] – das Haar orr [orr] – die Nase száj [ssaj] – der Mund fül [vül] – das Ohr nyak [njak] – der Hals kéz [käs] – der Arm, die Hand ujj [ujj] – der Finger, die Zehe láb [lab] – der Fuß, das Bein mell [mell] – die Brust has [hasch] – der Bauch</td></tr></table>	Farben: piros [pirosch] – rot kék [käk] – blau zöld [söld] – grün sárga [scharga] – gelb fekete [vekete] – schwarz fehér [vehär] – weiss barna [barna] – braun narancs [narants] – orange szürke [ssürke] – grau rózsaszín [rosassin] – rosa olló [ollo] – die Schere bohóc [bohoz] – der Clown	Körperteile: arc [arz] – das Gesicht fej [fej] – der Kopf szem [ssem] – das Auge haj [haj] – das Haar orr [orr] – die Nase száj [ssaj] – der Mund fül [vül] – das Ohr nyak [njak] – der Hals kéz [käs] – der Arm, die Hand ujj [ujj] – der Finger, die Zehe láb [lab] – der Fuß, das Bein mell [mell] – die Brust has [hasch] – der Bauch
Farben: piros [pirosch] – rot kék [käk] – blau zöld [söld] – grün sárga [scharga] – gelb fekete [vekete] – schwarz fehér [vehär] – weiss barna [barna] – braun narancs [narants] – orange szürke [ssürke] – grau rózsaszín [rosassin] – rosa olló [ollo] – die Schere bohóc [bohoz] – der Clown	Körperteile: arc [arz] – das Gesicht fej [fej] – der Kopf szem [ssem] – das Auge haj [haj] – das Haar orr [orr] – die Nase száj [ssaj] – der Mund fül [vül] – das Ohr nyak [njak] – der Hals kéz [käs] – der Arm, die Hand ujj [ujj] – der Finger, die Zehe láb [lab] – der Fuß, das Bein mell [mell] – die Brust has [hasch] – der Bauch		
Beschreibung des Angebotes:			
Benennung der Teilschritte:	Zuerst müssen die einzelnen Körperteile auf Farbkarton gezeichnet werden. Dann sollen die Kinder diese ausschneiden. Die ausgeschnittenen Körperteile werden auf ein anderes Blatt geklebt, sodass ein Clown entsteht. Es können nun Geschichten über den Clown erzählt werden, die Körperteile benannt werden usw.		
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)		



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	



6.4.7 | DIDAKTISCHE SPIELE

Didaktische Spiele sind alle Spiele bei Tisch, darunter Brettspiele und Puzzles, sowie alle Kimspiele. Weiters gehören auch Kreisspiele zu dieser Kategorie, bei denen nicht die Bewegung im Vordergrund steht. In der Sprachförderung werden didaktische Spiele eingesetzt, um Gelerntes zu festigen (Leopold 1994: 34), aber auch um neue, abstrakte Begriffe einzuführen. Dabei ist jedoch Vorsicht geboten: In der Arbeit mit Bildkärtchen oder ähnlichen Materialien muss jede Art von Pattern-Drill vermieden werden. Stures Wiederholen neuer Strukturen wirkt demotivierend und ermüdend. Es ignoriert den Handlungsaspekt von Sprache. Die Sprache verliert ihre Funktion (Garlin 2008: 56).

6.4.7.1 | Brett- und Kartenspiele

Für die Sprachförderung können prinzipiell alle Brett- und Kartenspiele verwendet werden. Die Spielregeln lassen sich leicht adaptieren und kreativ auf die Sprachförderung anwenden. Das wichtigste Kriterium ist, dass die Spiele für die Kinder interessant sind. Sie sollen den unmittelbaren Lebensbereich der Kinder ansprechen (Kohlbacher 1994: 47). Die verschiedenen Materialien haben natürlich ganz unterschiedliche Lernziele. Mit Kartenspielen und Bildkärtchen etwa, werden „sehr kindgerecht durchwegs konkrete Dinge benannt“ (Kohlbacher 1994: 47). Sie eignen sich dazu, neue Wörter, semantische Felder zu erarbeiten. „Die Darstellungen eignen sich ferner zur Wiederholung und Festigung von Farben und Zahlen“ (ebd.).

6.4.7.2 | Kimspiele

Kindern macht es Spaß, die Welt mit allen Sinnen zu erfahren. Kimspiele sind didaktische Spiele, die sich dieses Prinzip zu Nutze machen. Es handelt sich hierbei um „Spiele zur Wahrnehmung, Spiele, in denen Augen, Ohren, Nase, Gaumen, Hände und Gehirn Spielmittel sind“ (Bücken 1996: 13). Nach dem vorrangig angesprochenen Sinn lassen sich die Kimspiele in Denkkim, Schmeckkim, Hörkim, Riechkim, Tastkim und Sehkim einteilen. Beim Schmeckkim müssen etwa verschiedene Früchte mit verbundenen Augen durch Kosten an ihrem Geschmack erraten werden. Beim Riechkim werden nach dem selben Prinzip Gerüche erraten, beim Hörkim Geräusche, beim Tastkim werden Gegenstände blind ertastet und müssen von den Spielenden benannt werden. Das Sehkim und das Denkkim funktionieren ähnlich: Auf einem Tablett werden verschiedene Gegenstände präsentiert, die sich die Spielenden einprägen müssen. Beim Sehkim wird in der Folge ein Gegenstand entfernt und die Spielenden müssen erraten, welcher fehlt. Beim Denkkim wird das ganze Tablett abgedeckt und die Spielenden versuchen um die Wette, so viele Gegenstände wie möglich aufzuzählen. Je ähnlicher sich die Gegenstände dabei sind, desto schwieriger das Spiel.

Namensgeber für die Kimspiele ist der indische Straßenjunge Kim aus Rudyard Kiplings gleichnamigen Roman (Kipling 1998). Kim wird von dem Händler Mr. Lurgan zu einem Spion ausgebildet. Durch Spiele lernt Kim, nicht nur seinen Verstand, sondern auch seine Sinne einzusetzen.

Das meist konkurrenzlose, lustvolle Spiel entspricht der Lernsituation von Kindern im Vorschulalter. Durch die Schulung der Sinne wird die Verständnisstruktur beim Kind erweitert (Kaul & Wagner 2009: 47). Über den visuellen Sinn etwa werden wahrgenommene Objekte als Bild festgehalten (Wappelshammer u.a. 2008: 21). Das Bild, z.B. vom Auto, kann mit dem akustische Reiz des jeweiligen Begriffes in der / den Zielsprache(n) kombiniert werden, also z.B. mit Motorengeräusch. Im besten Fall wird diese Kombination noch in einer authentischen Situation verwendet, z.B. bei einem gespielten Autorennen. So kann das Vokabel „Auto“ im Sinne des mehrkanaligen Lernens auf mehreren Ebenen gleichzeitig abgespeichert werden.

Die Montessori-Materialien bieten hier einen reichen Fundus an sprachlichen Fördermöglichkeiten: Durch Tasttafeln etwa werden Flächen mit unterschiedlicher Oberflächenstruktur von den Qualitäten rau bis fein über den kinästhetischen Sinn erfahrbar. Ähnlich aufgebaute Tastmemorys bieten ansprechende Sprechansätze, wenn die Sinneseindrücke im Spiel verbalisiert werden (Kaul & Wagner 2009: 65-67).

6.4.7.3 | Geschützte Zone

Stille ist ein wesentliches Element in der Sprachförderung. Im konzentrierten Arbeiten mit ansprechenden Materialien kann sich das Gelernte setzen und ordnen. Ein kleiner Teppich ist ein besonders ansprechender Arbeitsplatz für die Beschäftigung mit didaktischen Spielen (Kaul & Wagner 2009: 22f). Er bietet einen natürlichen „Schutzrahmen“ für das arbeitende Kind. Gleichzeitig gibt das Arbeiten am Boden „den Kindern einen wesentlich größeren Bewegungsspielraum als die Arbeit am Tisch“ (ebd.: 22). Das gemeinsame Teppich Ausrollen kann als Ritual vor dem Gebrauch didaktischer Spiele gepflegt werden. Wichtig dabei ist ein achtsamer Umgang mit den Materialien, dem Teppich selbst und dem geschützten Privatraum der anderen Kinder.

Natürlich kommen grammatische Formen wie etwa die Akkusativ-Endungen nicht von ganz alleine, indem man die Kinder ein Puzzle vervollständigen lässt oder ein Geräusche-Memory mit ihnen bastelt. Angebote dieser Art können aber genutzt werden, damit Kinder die Zielsprache(n) „in sinnvollen, alltagsrelevanten Situationen erleben“ (Tracy 2008: 163). So erfahren sie abstrakte grammatische Phänomene, „die an sich keine Entsprechung in der Welt haben“ (ebd.).

Die sorgfältig gestalteten Materialien sind ein „Schlüssel zur Welt“ (Kaul & Wagner 2009: 47). Nach der Einführung von didaktischen Spielen sollte den Kindern die freie Wahl des Materials im Kindergarten ermöglicht werden. So können die Materialien im Kindergartenalltag außerhalb der Fremdsprachenangebote weiterleben.



ČO JE TO? WAS IST DAS?

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	ganze Gruppe (ca. 20 Kinder) ca. 20 min. Gruppenraum verschiedene Obstsorten
Ziele:	• Die Kinder sollen verschiedene Obstsorten benennen und unterscheiden können • Umgangsformen üben • Förderung des Geschmacksinnes • Höflichkeitsformeln üben
Sprachmaterial:	Frage: Čo je to? [Tscho je to?] - Was ist das? Antwort: To je... [To je...] - Das ist... hruška [hruschka] - die Birne pomaranč [pomarantsch] - die Orange jablko [jablko] - der Apfel hrozno [hrosno] - die Weintraube banán [banaan] - die Banane jahoda [jachoda] - die Erdbeere ovocný šalát [ovoznii schalaat] - der Obstsalat Höflichkeitsformeln: Nech sa páči [njech ssa paatschi] - Bitte schön Ďakujem [djakujem] - Danke schön Prosím [prossiiim] - Bitte
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Kinder bereiten mit der Pädagogin einen gemischten Obstsalat zu. Dabei benennen sie Obstsorten, welche zu Verfügung stehen, auf Slowakisch. Dann setzen sich alle Kinder in einen Kreis. Ein ausgewähltes Kind, mit zugebundenen Augen, bekommt ein Stück Obst und wird gefragt: „Čo je to?“ [Tscho je to?] „Was ist das?“ Es antwortet: To je... [To je...] - Das ist...
Weitere Spielidee: Obstsalat Bewegungsspiel	Jedes Kind ist ein Obst und bekommt entweder ein Bild davon oder die Kinder merken sich das Obst, welches sie sein möchten. Die Kinder sitzen im Kreis und die PädagogIn ruft eine Obstsorte, wie z.B. jablko [jablko] der Apfel. Die Kinder, die diese Obstsorte gewählt haben, tauschen so schnell als möglich die Plätze. Ein Kind erwischt keinen Sessel, dieses ist die/der nächste SpielleiterIn. Wenn die/der SpielleiterIn „ovocný šalát [ovoznii schalaat]“ ruft, dann wechseln alle Kinder die Plätze.
Fragen bitte an:	Mag. Kristina Melnik (k.melnik@aon.at), T: +43 (0)664 510 511 4



ROČNÉ OBDOBIA JAHRESZEITEN

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	10-15 Kinder 30 min. Bewegungsraum einige Karten mit z.B. Schneemann, Drachen, Kücken, Schiff, Hagebutte oder Kastanie, eine Feder oder ein Tuch, CD Player
Ziele:	• Die Begriffe durch Bewegung erleben und erwerben • Der gelernte Wortschatz wird durch die Bilder wiederholt und gefestigt
Sprachmaterial:	ročné obdobia [rotschnee obdobja] – die Jahreszeiten jar [jar] – der Frühling leto [ljetto] – der Sommer jeseň [jessenj] – der Herbst zima [sima] – der Winter snehuliak [ssnjehuljak] – der Schneemann šarkan [scharkan] – der Drache jablko [jablko] – der Apfel motýl [motiilj] – der Schmetterling vajíčko [wajitschko] – das Osterei kuriatko [kurjatko] – das Küken listy [ljissti] – die Blätter hrib [hriib] – der Pilz zmrzlina [smrsljina] – das Eis
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Karten mit den Jahreszeiten werden in alle Ecken des Turnsaals gelegt. Die restlichen Karten mit Symbolen der Jahreszeiten werden verdeckt im ganzen Turnsaal verteilt. Die Musik spielt, die Kinder tanzen. Wenn sie anhält sollen sich alle Kinder auf irgendeine Karte stellen. Dann schließen alle Kinder die Augen und ein Kind wird von der Pädagogin mit einem Tuch oder Feder gestreichelt. Das ausgewählte Kind darf die Karte umdrehen, auf welcher es steht, sie ansehen und benennen. Dann ordnet es das Bild einer Jahreszeit zu und die Karte wird dorthin gelegt. Jedes Kind muss sich nun bemühen eine freie Karte zu finden und beim Halten der Musik auf einer zu stehen. Wer keine freie Karte findet, scheidet aus. Dieses Kind kann aber weiterhin am Spiel teilnehmen, da es einen Mitspieler mit dem Tuch oder Feder streichelt oder hilft die kleinen Bilder den Jahreszeiten zuzuordnen.
Fragen bitte an:	Mag. Alžbeta Barteková (bartekova@hotmail.com)



FORMÁK A ZSÁKOKBAN FORMEN IN DEN SÄCKEN

UNGARISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	2-4 Kinder, Kleingruppe 10-15 min. Gruppenraum (Tisch) 10 Säcke (ca. 10cm x 10cm), 10 verschiedene Formen aus Salzteig, 10 Karten
Ziele:	• Benennung der verschiedenen Formen • Förderung des Tastsinnes
Sprachmaterial:	Frage – Antwort: Hol a ...? [Hol a...?] – Wo ist der/die/das...? Wortschatzerweiterung entsprechend dem Thema (z.B: Weihnachten) fenyőfa [fenjőva] – der Tannenbaum harang [harang] – die Glocke hold [hold] – der Mund csillag [tsilag] – der Stern masni [maschni] – die Masche csizma [tsisma] – der Stiefel kesztyű [kesztjű] – der Handschuh hóember [hoember] – der Schneemann szív [ssiw] – das Herz angyal [andjal] – der Engel
Beschreibung des Angebotes:	
Verschiedene Formen/Figuren durch Tasten erkennen	Die Kinder müssen die Formen durch Tasten in den Säcken finden, ohne sie aufzumachen Vorbereitung: Entsprechend dem aktuellen Thema verschiedene Formen und Figuren aus Salzteig machen. Dieselben Formen/Figuren auf Karten malen. Jede Form/Figur in ein Säckchen geben und verschnüren. Der/die ÜbungsleiterIn zeigt eine Karte mit einer Form/Figur den Kindern. Diese müssen nun die Form/Figur in den Säckchen ertasten, ohne diese aufzumachen. Wer die Form/Figur am schnellsten findet, bekommt die Karte. Gewonnen hat jenes Kind, das zum Schluss die meisten Karten hat.
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)



MOUSE QUIZ MÄUSE QUIZ

ENGLISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Kleingruppe ca. 15 min. an einem Tisch Spielbrett mit vier Bahnen zu je 10 Feldern, vier Mäuse (Glasnuggets mit verschiedenfarbigem Wollschwanz), Fragekärtchen
Ziele:	• Übung des Wortschatzes auf spielerische Weise • Durch verschiedene Fragestellungen werden sowohl Verständnis als auch Wiedergabe geübt
Sprachmaterial:	What's this? - Was ist das? Which color is this? - Welche Farbe ist das? Can you show me ...? - Kannst du mir ... zeigen? head - Kopf, nose - Nase, toes - Zehen, eyes - Augen How many are there? - Wie viele sind das?
Beschreibung des Angebotes:	
Aufforderung zum Spiel: Spiel: Mögliche Quizfragen:	Eine Kleingruppe von 4 Kindern versammelt sich bei einem Tisch, jeder sucht sich eine Nugget-Maus mit einem bunten Schwanz aus. Reihum zieht jedes Kind ein Fragekärtchen, welches von dem/der PädagogIn vorgelesen wird. Die Fragen können je nach Bedarf an die Gruppensituation angepasst werden und ergeben sich aus den bereits gelernten/geübten Wörtern und Phrasen. Bei richtiger Antwort darf die Maus des Kindes ein Felditerrücken. Am Ende des Spielfeldes erreichen die Quizmäuse ein Feld mit Käse als Belohnung. Which color is this? (+ Klecks in einer Farbe) What's the name of this animal? (+ kleines Bild eines Tieres) What's this? (+ Bild) Can you show me your nose? (head, toes, eyes,...) Can you stand up, please? (turn around, jump, stamp your feet,...) Please count to 10!
Fragen bitte an:	Barbara Helm (barbara.helm@gmx.net)



GEGENSÄTZE

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	3-4 Kinder ca. 15 min Gruppenraum Kartenpaare mit Gegensätzen: Die einzelnen Karten sind wie Puzzleteile geformt, dass nur die jeweiligen Gegensätze zusammenpassen.
Ziele:	• Benennen und Erkennen von Materialqualitäten • Erfassen und Anwendung von Adjektiven
Sprachmaterial:	wenig- viel weich- hart dünn-dick schnell- langsam lang- kurz lustig- traurig leer- voll groß- klein
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Die Karten liegen mit den Symbolen nach unten auf dem Tisch. Zwei Karten werden aufschlagen und es wird geschaut, ob sie zusammen passen. Wer ein passendes Paar findet, setzt es zusammen. Der Gegensatz wird benannt und das Kind behält diese Karten. Die gegensätzlichen Paare sollen auch muttersprachlich benannt werden. Um alle Begriffe verständlich zu machen, ist es wichtig, dass die Kinder die Materialqualitäten in der Realität erleben können.
Fragen bitte an:	Günaydin Akyol, T: +43 (0) 699 12757232

TABELLE GEGENSÄTZE I

Deutsch	dünn	dick	lustig	traurig	leer	voll	wenig	viel
Albanisch	i hollë [i holä]	i trashë [i traschä]	i gëzuar [i gäsuar]	i mërzitur [i märsitur]	bosh [bosch]	plot [plot]	pak [pak]	shumë [schumä]
BKS	tanak [tanak]	debeo [debeo]	veseo [veseo]	tužan [uschan]	prazan [prasan]	pun [pun]	malo [malo]	puno [puno]
Bulgarisch	слаб [sslab]	дебел [debel]	весел [wessel]	тажен [tajen]	празен [prasen]	пълнен [palen]	малко [malko]	много [mnogo]
Farsi	لاغر [laghar]	چاق [tschagh]	بامزه [bamase]	غمگین [ghamgin]	خالی [khali]	پر [por]	کم [kam]	زیاد [siad]
Kurdisch	zıraw [zraf]	galev [galev]	geçmer [ketschmer]	dîlbîrîn [dlbirin]	tal [tal]	tîjî [tischî]	hîndîk [hndk]	pir [pr]

TABELLE: GEGENSÄTZE I								
Polnisch	cienki [zienki]	gruby [grubi]	wesoły [wessoli]	smutny [ssmutni]	pusty [pussti]	pełny [pelni]	mały [malo]	duży [duzcho]
Rumänisch	slab [sslab]	gras [grass]	vesel [wessel]	supărat [ssuparat]	gol [gol]	plin [plin]	puțin [puzin]	mult [mult]
Tschetschenisch	г1ийла [rhila]	дерстана [dersstena]	самукъане [samukhane]	г1айг1ане [rhajrhane]	есса [essa]	юзна [jusna]	къезига [khesiga]	дуккха [dukha]
Slowakisch	tenký [tjenkii]	hrubý [hrubii]	veselý [wesseli]	smutný [ssmutnii]	prázdný [praazdni]	plný [plnii]	málo [maalo]	veľa [welja]
Tschechisch	tenký [tenkii]	tlustý [tlusstii]	veselý [wesseli]	smutný [ssmutnii]	prázdný [praazdnii]	plný [plnii]	málo [maalo]	moc [moc]
Russisch	худой [chudoj]	толстый [tolasstyj]	весёлый [wesselyj]	грустный [grusstnyj]	пустой [pusstoj]	полный [polnyj]	мала [mala]	много [mnoga]
Türkisch	ince [indsche]	kalın [kaln]	neşeli [nescheli]	üzgün [üsgün]	boş [bosch]	dolu [dolu]	az [as]	çok [tschok]
Ungarisch	vékony [wekonj]	kövér [kower]	vidám [vidam]	szomorú [ssomoru]	üres [üresch]	tele [tele]	kevés [kewes]	sok [sok]

TABELLE: GEGENSÄTZE II								
Deutsch	schnell	langsam	groß	klein	hart	weich	kurz	lang
Albanisch	shpejt [schpejt]	ngadalë [ngadalä]	e madhe [e mathe]	e vogël [e vogäl]	e ashpër [e aschpär]	e butë [e butä]	e shkurtër [e schkurtär]	e gjatë [e gjatä]
BKS	brz [brs]	spor [sspor]	velik [velik]	mali [mali]	tvrd [twrd]	mek [mek]	kratak [kratak]	dug [dug]
Bulgarisch	бързо [barso]	бавно [bawno]	голям [goliām]	малък [malak]	твърд [tward]	мек [mek]	кратък [kratak]	дълъг [dalag]
Farsi	سريع [ssari]	آرام [aarum]	بزرگ [bosorg]	کوچک [kutschak]	سخت [sseft]	نرم [narm]	کوتاه [kutah]	بلند [boland]
Kurdisch	zu [su]	hedi [hedi]	mezî [mesn]	kîcîk [ktschk]	hîşk [hschk]	nerm [nerm]	kî [qun]	drej [dresch]
Polnisch	szybko [schibko]	powoli [powoli]	duży [duschi]	mały [mali]	twardy [twardi]	miękki [mieki]	krótki [krutki]	długi [dlugi]
Rumänisch	verde [werde]	încet [intschet]	mare [mare]	mic [mik]	tare [tare]	moale [moale]	scurt [sskurt]	lung [lung]
Russisch	быстрый [bisstrij]	медленный [medlennij]	большой [bolschoj]	маленький [malenkij]	твёрдый [twerdij]	мягкий [mechkij]	короткий [korotkij]	длинный [dlinnij]
Slowakisch	rýchly [riichli]	poľalý [pomalii]	veľký [weljkii]	malý [malii]	tvrdý [twrdii]	mäkký [mekii]	krátky [kraatki]	dlhý [dlhii]
Tschechisch	rýchly [riichli]	poľalý [pomalii]	velký [velkii]	malý [malii]	tvrdý [twrdii]	měkký [mjekii]	krátky [kraatki]	dlouhý [dlouhii]
Tsche- tschenisch	сиха [ssicha]	меллаща [mellascha]	йоккха [jokha]	жима [gima]	ч1ор1а [tschorha]	къеда [kheda]	йоца [joza]	еха [echa]
Türkisch	hızlı [hsl]	yavaş [jawasch]	büyük [büyük]	küçük [kütschük]	sert [ssert]	yumşak [jumschak]	kısa [kssa]	uzun [usun]
Ungarisch	gyors [djorsch]	lassú [laschu]	nagy [nadj]	kicsi [kitschi]	kemény [kemänj]	puha [puha]	rövid [röwid]	hosszú [hossu]



SILBEN-MEMORY

DEUTSCH UND
TÜRKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	4 Kinder ca. 15 min. Gruppenraum, Multifunktionsraum Memorykarten mit Bildern von Tieren, bunte Steine																																				
Ziele:	• Festigen der Tiernamen (alle Tiernamen sollten bereits bekannt sein), • Silben erkennen und zählen • metasprachliche Kompetenzen entwickeln																																				
Sprachmaterial:	<table><tr><td>der E-sel</td><td>e-şek [e-schek]</td></tr><tr><td>die Ka-tze</td><td>ke-di [ke-di]</td></tr><tr><td>der Ra-be</td><td>kar-ga [kar-ga]</td></tr><tr><td>das Ka-mel</td><td>de-ve [de-we]</td></tr><tr><td>das Pferd</td><td>at [at]</td></tr><tr><td>der Re-gen-wurm</td><td>so-lu-can [sso-lu-dschan]</td></tr><tr><td>die A-mei-se</td><td>ka-rın-ca [ka-rn-dscha]</td></tr><tr><td>die En-te</td><td>ör-dek [ör-dek]</td></tr><tr><td>der Pa-pa-gei</td><td>pa-pa-ğan [pa-pa-gan]</td></tr><tr><td>der Del-fin</td><td>yu-nus [yu-nuss]</td></tr><tr><td>der Schme-tter-ling</td><td>ke-le-bek [ke-le-bek]</td></tr><tr><td>die Eu-le</td><td>bay-kuş [bay-kusch]</td></tr><tr><td>der Ti-ger</td><td>kap-lan [kap-lan]</td></tr><tr><td>der Af-fe</td><td>may-mun [may-mun]</td></tr><tr><td>der Ha-se</td><td>tav-şan [tav-schan]</td></tr><tr><td>der I-gel</td><td>kir-pi [kir-pi]</td></tr><tr><td>die Gi-raf-fe</td><td>zu-ra-fa [zu-ra-fa]</td></tr><tr><td>der Pin-gu-in</td><td>pen-gu-en [pen-gu-en]</td></tr></table>	der E-sel	e-şek [e-schek]	die Ka-tze	ke-di [ke-di]	der Ra-be	kar-ga [kar-ga]	das Ka-mel	de-ve [de-we]	das Pferd	at [at]	der Re-gen-wurm	so-lu-can [sso-lu-dschan]	die A-mei-se	ka-rın-ca [ka-rn-dscha]	die En-te	ör-dek [ör-dek]	der Pa-pa-gei	pa-pa-ğan [pa-pa-gan]	der Del-fin	yu-nus [yu-nuss]	der Schme-tter-ling	ke-le-bek [ke-le-bek]	die Eu-le	bay-kuş [bay-kusch]	der Ti-ger	kap-lan [kap-lan]	der Af-fe	may-mun [may-mun]	der Ha-se	tav-şan [tav-schan]	der I-gel	kir-pi [kir-pi]	die Gi-raf-fe	zu-ra-fa [zu-ra-fa]	der Pin-gu-in	pen-gu-en [pen-gu-en]
der E-sel	e-şek [e-schek]																																				
die Ka-tze	ke-di [ke-di]																																				
der Ra-be	kar-ga [kar-ga]																																				
das Ka-mel	de-ve [de-we]																																				
das Pferd	at [at]																																				
der Re-gen-wurm	so-lu-can [sso-lu-dschan]																																				
die A-mei-se	ka-rın-ca [ka-rn-dscha]																																				
die En-te	ör-dek [ör-dek]																																				
der Pa-pa-gei	pa-pa-ğan [pa-pa-gan]																																				
der Del-fin	yu-nus [yu-nuss]																																				
der Schme-tter-ling	ke-le-bek [ke-le-bek]																																				
die Eu-le	bay-kuş [bay-kusch]																																				
der Ti-ger	kap-lan [kap-lan]																																				
der Af-fe	may-mun [may-mun]																																				
der Ha-se	tav-şan [tav-schan]																																				
der I-gel	kir-pi [kir-pi]																																				
die Gi-raf-fe	zu-ra-fa [zu-ra-fa]																																				
der Pin-gu-in	pen-gu-en [pen-gu-en]																																				
Beschreibung des Angebotes:																																					
Benennung der Teilschritte:	Die Spielkarten werden verdeckt in einem Kreis auf dem Tisch aufgelegt. In der Mitte des Kreises befindet sich eine Schale mit bunten Steinen. Es werden immer nur zwei Karten gleichzeitig aufgedeckt. Falls sich nun zwei unterschiedliche Tierbilder darunter befinden, werden die Karten wieder zugedeckt und das nächste Kind ist am Zug. Sollten sich jedoch zwei gleiche Tierbilder darunter befinden, wird der Name dieses Tieres genannt – auf Deutsch und auch auf Türkisch. Dabei wird für jede Silbe des Wortes einmal in die Hände geklatscht. Nun kommen die bunten Steine ins Spiel: Es wird pro Silbe ein Steinchen herausgenommen. Das Kind, das am Ende die meisten Steine besitzt, hat gewonnen.																																				
Fragen bitte an:	Binnaz Sengül (ali.sengul@hotmail.com)																																				



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	



6.4.8 | EXPERIMENTIEREN, FORSCHEN UND HAUSWIRTSCHAFTLICHE TÄTIGKEITEN

Kinder im Vorschulalter sind an allem interessiert, was ihre Erfahrungswelt ausmacht. Sie wollen ihre Umwelt allerdings nicht nur theoretisch begreifen, sondern sich v.a. handelnd aneignen. In der frühen Mehrsprachigkeitsförderung können die Kinder immer wieder zu „Erwachsenentätigkeiten“ und Forschungsprojekten motiviert werden, die sie alleine oder in der Gruppe bewältigen können. Wir müssen ihnen nur zutrauen, dass sie diese eigenverantwortlich ausführen (Niederle 2000b: 19).

6.4.8.1 | Montessori-Materialien in der frühkindlichen Mehrsprachigkeitsförderung

Diese „Übungen des praktischen Lebens“ (Kaul & Wagner 2009: 7) kommen vor allem in der Montessori-Pädagogik zur Anwendung. Dazu gehören zweierlei Tätigkeiten: Solche, die auf die Pflege der Umgebung gerichtet sind, und solche, die die Pflege der eigenen Person zum Ziel haben (ebd.). Die Kinder lernen dabei, wie sie eine Arbeit planen, organisieren und die Arbeitsschritte in sinnvoller Reihenfolge durchführen können. Diese Erfahrungen stärken das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit“ (Niederle 2000b: 19). Ganz „nebenbei“ eignen sich die Kinder auch noch einen facettenreichen und differenzierten Wortschatz an. Durch den handelnden Umgang mit den benannten Dingen verankern sie die Begriffe über mehrere Sinneskanäle.

Um diesen Lerneffekt zu erreichen, müssen die Tätigkeiten einen hohen Aufforderungscharakter haben. Wenn die Pädagogin / der Pädagoge die Übungen des praktischen Lebens selbst mit Achtsamkeit ausführt, erhöht das die Motivation für das Kind. Außerdem sollten alle verwendeten Gegenstände „farblich abgestimmt bzw. wohlklingend sein“ (Kaul & Wagner, 2009: 9f). Die Kinder sollten auf jeden Fall die Möglichkeit haben, den Handlungsablauf in ihrer eigenen Art und in ihrem eigenen Tempo selbst auszuprobieren“ (ebd.: 15). Wenn das Kind dann in seine Tätigkeit vertieft ist, kann die Pädagogin / der Pädagoge es in Ruhe arbeiten lassen und darauf vertrauen, dass das Sprachmaterial im Kopf des Kindes seinerseits ebenfalls arbeitet und Wurzeln schlägt.

Montessori-Materialien ermöglichen Aktivitäten, die für die Sprachentwicklung des Kindes allgemein wertvoll sind: Das Maschenbinden etwa, mit Hilfe eines Anziehrahmens eingeführt (ebd.: 12ff), bietet eine gute Vorbereitung auf das Formulieren von Texten. Das Kordelflechten (ebd.: 19) schult das Rhythmusgefühl für die Sprachentwicklung. Das Tücherfalten wiederum kann genützt werden, um den Wortschatz für geometrische Formen zu erweitern und vertiefen (ebd.: 30).

6.4.8.2 | Lernform Forschen

„Kinder erobern sich die Welt selbsttätig. Sie wollen sie mit ihren Händen begreifen und gestalten“ (Beins 2005). Ein hervorragendes Übungsfeld für das Forschungsinteresse und die Neugierde von Kindern bieten Experimentierspiele. Unter der Anleitung von Erwachsenen können Kinder einfache Forschungsmethoden ausprobieren und anwenden. Dabei ist auf die Sachrichtigkeit zu achten: Unterschiede zu Forschungen der Erwachsenen „liegen im Niveau, aber nicht im Wesen der Tätigkeit“ (Niederle 2000c: 37).

Mit diesen basalen wissenschaftlichen Experimenten und Forschungen im naturwissenschaftlichen Bereich sind oft sehr differenzierte Vokabeln verbunden. Ehe das Kind diese komplizierten Wörter lernen kann, „muß es die entsprechende Erfahrung in der Realität durchlaufen haben“ (Standing 2009: 67). Um solche Experimente für die Sprachförderung fruchtbar zu machen, muss das Kind also aktiv in den Prozess eingebunden werden. Wie auch beim kreativen Gestalten müssen alle Vorgänge konsequent sprachlich begleitet werden.

Ein besonders fruchtbarer Boden für die Sprachförderung ist im wahrsten Sinn des Wortes der Naturspielplatz. Mit ihrer natürlichen Neugierde interessieren sich Kinder besonders für alles, was lebendig ist. „Sie können sich enorm konzentrieren, wenn das Interesse von innen heraus kommt. Wie von selbst fangen sie an zu fragen, zu messen, zu probieren und zu vergleichen“ (Krüger 2008: 14). Über die spannenden Erfahrungen kommen sie ins Gespräch, tauschen Erfahrungen aus, teilen sich mit – in der Erstsprache oder in einer Begegnungssprache. Hier kann die frühkindliche Mehrsprachigkeitsförderung anknüpfen (ebd.: 13).

Weiters stellt das Experimentieren im Konstruktionsspiel eine wertvolle Quelle für die Sprachförderung dar. Das konstruierende Kind lernt nicht nur grundlegende Gesetze der Statik kennen, es differenziert auch seinen Wortschatz aus: Es unterscheidet zwischen groß und klein, eng und weit, hoch und niedrig. Es trifft räumliche Zuordnungen wie oben und unten, hinten und vorne, neben, unter und auf. Schließlich erwirbt es „Begriffe von Gegenstandsklassen“ (Bein 2005), wie Bausteine, Dreiecke, Kegel, Stange, etc.

Erwachsene sollten sich bei allen beschriebenen Tätigkeiten mit Kritik zurückhalten, auch wenn dem Kind nicht immer alles gleich von Anfang an gelingt oder es die Aufgaben auf eine unkonventionelle Art erledigt. Das Kind kann sein Verhalten selbst kontrollieren und evaluieren. Findet es alleine eine Lösung zu einem Problem, steigert dies nicht nur den Lerneffekt, sondern zugleich auch das Selbstbewusstsein des Kindes.



VIETOR A OBLAKY DER WIND UND DIE WOLKEN

SLOWAKISCH



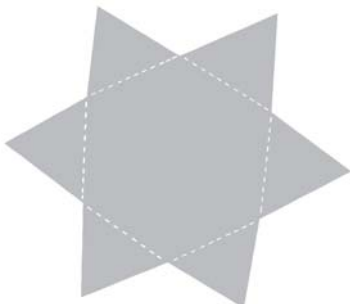
Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	10-15 Kinder, Teilgruppe ca. 30 min. Bewegungsraum blaues Papier um eine Wolke auszuschneiden, Watte, die auf die Wolke geklebt wird, Seile, Bausteine,...
Ziele:	• Förderung der Grob- und Feinmotorik, Kreativität und Artikulation • Umsetzen von Ideen, Ausprobieren & Experimentieren
Sprachmaterial:	modrý oblak [modrii oblak] – blaue Wolke biely oblak [bjeli oblak] – weiße Wolke vel'ký oblak [weljkii oblak] – große Wolke malý oblak [malii oblak] – kleine Wolke Fúkaj! [Fuukaj!] – Blase!
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Jedes Kind bastelt eine Wolke für sich. Dann wird eine kurze Strecke gelegt und die Kinder versuchen ihre Wolken in das Ziel zu blasen. (Variation: Fächer, Strohhalm,...) Bei diesem Spiel sind die Kinder gefordert sich selbst zu organisieren und „neue Wolkenrennstrecken“ aufzubauen, unterschiedlich große Wolken gestalten und dadurch zu beobachten und experimentieren, wie sich diese fortbewegen. Die Kinder haben auch die Möglichkeit neue Regeln zu erfinden.
Fragen bitte an:	Mag. Alžbeta Barteková (bartekova@hotmail.com)



VODNY KVETINY WASSERBLUMEN

TSCHECHISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Kleingruppe, 4 – 5 Kinder 10 min. Gruppenraum bunte Papierfaltblumen, Schüssel mit Wasser
Ziele:	• Erweiterung des Wortschatzes – Farben, Experimentieren
Sprachmaterial:	Bunte Papierfaltblumen/Farben bíla [biila] - weiß modrá [modraa] - blau červená [tscherwenaa] - rot černá [tschernaa] - schwarz zelená [selenaa] - grün žlutá [schluta] - gelb oranžová [oranschowaa] - orange ružová [ruschowaa] - rosa hnědá [hnjedaa] - braun
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Am Tisch werden bunte Papierfaltblumen und eine größere Schüssel mit Wasser bereitgestellt. Die Kinder suchen sich eine farbige Blume aus und legen sie ins Wasser. Nach kurzer Zeit öffnet sich die Blume. Die Kinder können raten, welche Blume als erste aufgeht, als zweite,... Anschließend dürfen sie sich eigene Papierfaltblumen basteln und ins Wasser legen. 
Fragen bitte an:	Lucie Sprung (l.sprung@aon.at)



WIR BACKEN EIN FLADENBROT

DEUTSCH UND
BEGEGNUNGSSPRACHEN



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Kleingruppe ca. 30-40 min. Küche, Gruppenraum Zutaten für Germteig (siehe unten), Butter, Marmelade oder Nutella, Nudelholz, Pizzaofen
Ziele:	• Wortschatzerweiterung • Einzelne Arbeitsschritte und Handlungsabläufe erleben und versprachlichen • Verfeinerung der Sinneswahrnehmungen (olfaktorisch – was man riechen kann, gustatorisch – was man schmecken kann), gemeinsames Arbeiten
Sprachmaterial:	Nomen: Germteig, Mehl, Butter, Marmelade oder Schokoladenaufstrich, Nudelholz Verben: kneten, bestreuen, ausrollen, bestreichen, kosten, ins Backrohr schieben, backen, schneiden, teilen, essen Adjektive: rund, warm, heiß, fett
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Jedes Kind bekommt ein Stück Teig und formt daraus eine Kugel. Mit dem Nudelholz werden 10-15 cm große runde Formen ausgewalkt und im Backrohr ca. 15 min gebacken. Die fertigen Kuchen werden mit Butter, Marmelade oder Schokoladenaufstrich bestrichen und gegessen. Alle Spielphasen werden zweisprachig begleitet.
Weiterführende Aktivität:	Aufzeichnen und aufschreiben des Rezeptes auf ein Plakat. Das aufgezeichnete Rezept kann auch zum Mitnehmen nach Hause oder für ein Kindergartenkochbuch verwendet werden. Rezept für Germteig: <i>2 kg glattes Mehl, 2 dag Germ, 1 Liter lauwarme Milch, 300 ml Öl, Salz Alle Zutaten zu einem Teig kneten und ein bis zwei Stunden an einem warmen Platz gehen lassen.</i>
Fragen bitte an:	Müse Bagci (sevdamuese1977@hotmail.de)



BAKE MUFFINS MUFFINS BACKEN

ENGLISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Teilgruppe (ca. 6 Kinder) eine Stunde Gruppenraum/Küche Zutaten laut Rezept Schüsseln, Muffinsformen, Backrohr eventuell Kinderkochschürzen
Ziele:	• Muffins sind eine typische englische Bäckerei, eine andere Form von Kuchen - die Kinder können ihren kulturellen Horizont erweitern und etwas Neues kennenlernen. • Durch kindgerechtes Anbieten eines Rezeptes (mit Bildern) wird die Entstehung einer Speise (Zutaten, Vermengung, Zubereitung) für die Kinder begreifbar gemacht.
Sprachmaterial:	Wörter der Zutaten und Kochbehelfe cake - Kuchen bakers man - Bäcker oven - Ofen/Backrohr mix it - vermischen muffin - kleiner Kuchen stir it - umrühren Drury Lane - Name einer Straße
Beschreibung des Angebotes:	
Gespräch: Vorbereitung: Durchführung: Dazupassende Angebote:	Im Vorfeld werden mit den Kindern in einem Gespräch die kulturellen Unterschiede der Küche in verschiedenen Ländern besprochen (hier kann auch gut auf verschiedene Nationalitäten in der Gruppe eingegangen werden) Das verwendete Rezept wird groß (mit Bildern und Symbolen) aufgeschrieben, besser noch laminiert Mit den Kindern Schritt für Schritt das Rezept ausführen, dabei immer wieder englische Begriffe und Anweisungen einfließen lassen Klatschreim: Pat-a-cake, pat-a-cake, bakers man, bake a cake as fast as you can Mix it and stir it and mark it with "B" And put it in the oven for the Baby and me! Lied: Oh, do you know the Muffin Man, the Muffin Man, the Muffin Man Oh, do you know the Muffin Man, who lives in Drury Lane? Oh yes, I know the Muffin Man,... (mit verteilten Rollen singen!)
Fragen bitte an:	Barbara Helm (barbara.helm@gmx.net)

Rezept:

*1/2 cup butter, room temperature
1 cup granulated sugar
2 large eggs
2 large bananas, ripe, mashed
1 teaspoon vanilla extract
2 cups all-purpose flour
1 teaspoon salt
1 teaspoon baking powder
1/2 teaspoon baking soda
1/2 cup chopped pecans or walnuts*

Instructions:

Grease 12 muffin cups or line with paper muffin liners. Cream butter and sugar with an electric hand-held mixer until light and fluffy. Beat in eggs, one at a time, beating after each addition. Add bananas and vanilla and beat until smooth. Mix together the flour, salt, baking powder, and baking soda. Stir flour mixture into butter mixture, alternating with the sour milk or buttermilk. Stir until dry ingredients are moistened then gently stir in chopped nuts. Spoon banana muffin batter into prepared muffin cups or liners. Bake at 400°F for about 15-18 minutes, or until tops are lightly browned. Cool muffins by turning them out onto rack to cool longer.



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	



6.4.9 | AUSFLÜGE UND EXKURSIONEN

Die letzte Kategorie führt aus den vier Wänden des Kindergartens hinaus in die weite Welt – die Fremdsprache soll zur Begegnungssprache werden. Kinder verwenden Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern meist, um etwas damit zu erreichen. Für sie ist es wichtig, ein Glas Saft zu bekommen, sich ein Stück Kuchen zu erbitten oder ein anderes Kind zu einem gemeinsamen Spiel aufzufordern.

Durch Ausflüge und den Kontakt mit Kindern in Nachbarländern, deren Sprache im Kindergarten vermittelt wird, kann echte Mehrsprachigkeit erlebt und praktiziert werden. Das Lernziel solcher Kontakte mit Kindern aus dem Land der Zielsprache deckt sich mit dem Lernziel der Mehrsprachigkeitsförderung innerhalb der Kindergruppe. Die Kinder erfahren: „Das andere“, die andere Sprache, das andere Kind ist genau so wertvoll, genau so „das unsere“, wie „unsere“ Sprache, wie ich (Huppertz 2003: 12)!

„Programme, die regelmäßige Treffen mit [...] [Kindergruppen] beidseits von Sprachgrenzen einplanen, sollten ermutigt und entwickelt werden“ (Blondin u.a. 1998: 62), so eine wissenschaftliche Studie zur Fremdsprachenvermittlung „für die Kinder Europas“. Begegnungen mit Kindern aus dem Land der Zielsprache sind eine große Motivation für die Lernenden. Das (Kennen-) Gelernte kann im Alltag erlebt bzw. angewandt werden. Die Situation ermöglicht echtes Sprachhandeln, kein Lernspiel ist dafür notwendig (Winter 2003: 103).

Der Kontakt zwischen den Partnergruppen sollte sich nach Möglichkeit nicht auf ein einmaliges Treffen beschränken. Auch wenn die finanziellen Mittel für solche Projekte natürlich begrenzt sind, kann dem Besuch doch vielleicht ein Gegenbesuch folgen. Dazwischen können Basteleien und Briefe mit Fotos und Zeichnungen ausgetauscht werden. Vielleicht entwickeln sich sogar Freundschaften, die die Begegnungssprache(n) auf viele Jahre lebendig erhalten.



VYLET K HRANIČNÉMU PRECHODU BERG AUSFLUG ZUM GRENZÜBERGANG BERG

SLOWAKISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Gesamtgruppe 2-3 Stunden Fahrradweg Berg – Bratislava Fahrräder, verschiedene Spielgeräte
Ziele:	• Förderung der interkulturellen Kompetenz • Kinder lernen das Nachbarland Slowakei kennen
Sprachmaterial:	Begrüßungen: Dobrý deň [Dobrii djenj] – Guten Tag Dobré ráno [Dobree raano) – Guten Morgen Ahoj [Ahoj] - Hallo Dovidenia [Dowidenjia] – Auf Wiedersehen Mesto [messto] – die Stadt Dedina [djedjina] – das Dorf Bratislava [Bratjisslawa] Viedeň [Wjedjenj] - Wien hrad [hrat] – die Burg most [mosst] – die Brücke dom [dom] – das Haus vel'ký [weljkii] – groß malý [malii] - klein
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	Gemeinsam fährt die Pädagogin mit Kindern vom KG Berg mit dem Fahrrad auf den ehemaligen Grenzübergang Berg – Bratislava. Die Kinder haben die Möglichkeit die Großstadt Bratislava von der Ferne zu beobachten. Unterwegs treffen sie Leute von beiden Ländern, welche sie auf Slowakisch oder Deutsch begrüßen. Sie beschreiben Bratislava und sprechen dabei einige Merkmale Slowakisch aus. Bratislavský hrad, Bratislavský most, veľké domy, malé domy, veľké mesto, malá dedina... Bei der Jause singen die Kinder bekannte slowakische Kinderlieder und spielen Kinderspiele.
Fragen bitte an:	Mag. Kristina Melnik (k.melnik@aon.at), T: +43 (0)664 510 511 4



MAGYAR GYEREKEK AUSZTRIÁBAN UNGARISCHE KINDER IN ÖSTERREICH

UNGARISCH



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	Mehrere Gruppen (ca. 120 Kinder) 2-3 Stunden Kindergarten (Gruppenräume, Garten) Tücher, Reifen, Bälle, Musikinstrumente usw.
Ziele:	• Spiele mehrsprachig erleben • Förderung der verschiedenen Fähigkeiten • Begegnung zwischen ungarischen und österreichischen Kindern • Förderung der Kommunikation und der interkulturellen Kompetenz • Gemeinsames Erleben der Spielstationen
Sprachmaterial:	Jó reggelt! [Jo reggelt!]- Guten Morgen! Jó napot! [Jo napot!]- Guten Tag! Visszlát! [Wisslat!]- Auf Wiedersehen! „Sandra“ vagyok! [„Sandra“ wadjok!]- Ich bin „Sandra“ Gyere! [Djere!]- Komm! Ülj le! [Ülj le!]- Setz dich hin! Állj fel! [Allj fel!]- Steh auf! Futás! [Vutasch!]- Laufen! Nézzd! [Näsd!]- Schau mal! Ügyes vagy! [Üdjesch wadj!]- Hast toll / brav gemacht! Te jössz! [Te jöss!]- Du bist dran! Dodj! [Dobj!]- Würfeln! Köszönöm! [Kössönöm!]- Danke! Tessék! [Teschäk!]- Bitte! Fánk [fank]- die Krapfen Süti [schüti]- der Kuchen
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte: Spielstationen:	In den Gruppen werden verschiedene Spielstationen hergerichtet. Die PädagogInnen sind zuständig dafür und sie leiten die Spiele. Die Spielstationen sind nach Fähigkeiten zu gestalten: - Musikalische Fähigkeiten (Singen, Musik hören – Tanzen) - Feinmotorische Fähigkeiten (falten, Perlen fädeln usw.) - Grobmotorische Fähigkeiten (Bewegungsspiele) - Didaktische Fähigkeiten (Brettspiele, Kartenspiele) Alle Kinder bekommen einen SPIELPASS. Ihre Aufgabe ist es nun, die Übungen jeder Station zu erfüllen. Somit bekommen sie bei jeder Station einen Stempel in ihren Spielpass. Wer in seinem Pass alle Stempel hat, bekommt ein kleines Geschenk (Krapfen, Kuchen usw.).
Fragen bitte an:	Alexandra Stánicz (szandy9@gmx.at)



Sozialform: Dauer: Räumlichkeiten: Materialien:	
Ziele:	
Sprachmaterial:	
Beschreibung des Angebotes:	
Benennung der Teilschritte:	
Fragen bitte an:	

6.5 | HINWEISE ZUR EINORDNUNG IN DIE KATEGORIEN

Bei einigen Angeboten könnte eine Einordnung in die genannten Kategorien schwierig sein, da sie Merkmale mehrerer Techniken beinhalten. Dies stellt kein Problem dar. In der frühen Mehrsprachigkeitsförderung soll ganzheitlich und multisensorisch gearbeitet werden. Da ist es sogar wünschenswert, Angebote zu erstellen, in denen die Aspekte zweier oder mehrerer Techniken kombiniert werden. So können die Kinder auf mehreren Ebenen gleichzeitig angesprochen, die Lerninhalte durch mehrere Sinneskanäle gleichzeitig aufgenommen werden.

6.6 | LEITFADEN FÜR DIE KOMBINATION EINZELNER TECHNIKEN

Wie können die verschiedenen Techniken nun gut miteinander kombiniert werden? Es gibt keine Formel, die auf jede Sprachfördereinheit angewandt werden kann. Oft passiert Mehrsprachigkeitsförderung ja vor allem in den kleinen Momenten des Kindergartenalltags, die nicht geplant werden können. Es gibt jedoch einige Richtlinien, die beachtet werden sollten.

Ein Gerüst, an dem man sich leicht festhalten kann, ist das Prinzip „*Einatmen- Ausatmen*“. Tätigkeiten, in denen die Kinder Informationen aufnehmen, sogenannte Input-Phasen, sollten immer mit solchen Tätigkeiten abwechseln, in denen die Kinder selbst aktiv werden, also mit Output-Phasen. Dabei sollte ein regelmäßiger Wechsel von verschiedenen Handlungs- und Sozialformen stattfinden (Winter 2003: 93). Ein gutes Beispiel für Output-Phasen sind *Bewegungselemente*. Das kindliche Bedürfnis nach Bewegung ist in jeder Einheit zu berücksichtigen. Nur so können wir dem Prinzip der Ganzheitlichkeit gerecht werden.

Reime, Gedichte und Fingerspiele können etwa durch Lautgesten und rhythmische Bewegungsformen begleitet werden. Lieder können tänzerisch umgesetzt und Geschichten pantomimisch dargestellt werden (Heinemann 2009: 6). Beim kreativen Gestalten werden Fein- und Grobmotorik gefördert und Bewegungsspiele können bei einem Ausflug in ein Nachbarland den ersten Kontakt mit Kindern aus der „fremden“ Kultur erleichtern.

Genau wie Bewegungsspiele eignen sich auch Lieder und andere *musikalische Techniken* hervorragend als Einstieg bzw. als erste Kontaktmöglichkeit mit einer neuen Sprache an sich: Mehrsprachige Lieder können etwa in der Gesamtgruppe eingeführt werden, um die Mehrsprachigkeit in der Gruppe zum ersten Mal zu thematisieren.

Die *Verbindung von Bewegung und Musik* ist dabei besonders reizvoll. Das Finden des eigenen Rhythmus beim Gehen und Tanzen, beim Sprechen und Singen selbst gewählter Laute, Wörter oder Sätze kann in jeder Altersstufe als Einstieg in ein Sprachförderangebot dienen. Aktivitäten dieser Art können den Lernenden helfen, auf sich selbst

zu hören und Stress oder andere belastende Emotionen abzubauen. Auf diese Weise fördern sie das seelische und körperliche Wohlbefinden des Kindes.

In der täglichen Kindergartenarbeit werden *Rätsel* gerne als Einstieg in ein neues Thema eingesetzt, als Motivation für eine Geschichte oder ein neues Lied. Ein Rätsel in einer neuen Sprache als Ausgangspunkt für ein neues Thema zu nehmen, wäre allerdings kontraproduktiv: Es würde die Kinder eher überfordern als ihre Neugierde zu wecken. In der Mehrsprachigkeitsförderung dienen Rätsel vorrangig der Übung und Festigung (Krull 2003: 8). Rätsel können auch in einer Situation gestellt werden, in der die Kinder sich gerade mit dem Gegenstand beschäftigen, der erraten werden soll, oder die Tätigkeit ausführen, um die es geht. So ist die Lösung leichter zu erraten, das zu erratende Wort in der Zielsprache wird leichter erinnert.

Es bietet sich an, Rätsel mit optischem Anschauungsmaterial aufzubereiten. Dies kann z.B. durch Bildkärtchen geschehen. Es können aber auch mehrere Rätsel in eine Geschichte verpackt werden. Die jeweiligen Lösungen können durch Bildkärtchen veranschaulicht werden. Alle Bildkärtchen gemeinsam können dann ein vollständiges Puzzle ergeben.

Eine reizvolle Variante des Rätselratens ist auch die *pantomimische Darstellung* von bereits vertrauten Begriffen. Dies eignet sich vor allem bei einfachen Verben, wie „essen“, „schlafen“, „gehen“, etc. Rätsel dürfen allerdings nie zum „Vokabelsammeln“ eingesetzt werden. Es sollte immer in einem sinnvollen Kontext mit dem Thema stehen, mit dem sich die Kinder gerade beschäftigen (Krull 2003: 8).

Natürlich bieten sich Rätsel zwischendurch als kleine Muntermacher an oder können gut in Wartezeiten eingesetzt werden, wie z.B. beim Warten auf den Bus oder in der Abholzeit.

Ein *Ausflug* oder eine *Exkursion* kann zu verschiedenen Anlässen und in verschiedenen Stadien des Lernprozesses angeboten werden.

Als Einstieg in ein neues Thema bietet sich eine Exkursion oder ein Ausflug an, um das Interesse der Kinder zu wecken. Der gemeinsame Erfahrungshorizont, der dadurch entsteht, dient als Ausgangsbasis für alle weiteren Aktivitäten. „Auf diese Weise haben alle Kinder eine in etwa ausgeglichene Wissensbasis“ (Huppertz 2003: 53).

So eine Exkursion kann z.B. ein Besuch im Tiergarten sein. Alle Kinder gewinnen einen Eindruck davon, wie ein „echtes“ Reh oder eine „echte“ Ziege sich bewegen und wie diese Tiere genau aussehen, egal welches Vorwissen die Kinder mitbringen und aus welchem Herkunftsland oder kulturellen Kontext sie kommen. Schon im Zoo können die Tiere in den verschiedenen Erstsprachen der Kinder und in der gemeinsamen Zielsprache benannt werden. Im Anschluss daran können Fingerspiele, Reime und Lieder zu den verschiedenen Tieren eingeführt werden. Die Kinder

können ein Tier-Memory gestalten, ihre Lieblingstieren aus Ton formen, etc.

Ein Ausflug kann aber genauso der Vertiefung eines thematischen Schwerpunkts dienen. Eine Exkursion in eine Bäckerei kann z.B. angeboten werden, nachdem selbst in der Gruppe gebacken wurde. Die bereits gemachten Erfahrungen werden dadurch vertieft. Das angebotene Sprachmaterial wird noch einmal in einer anderen Umgebung und einem sinnvollen Kontext gehört oder sogar angewandt. Diese Ausflüge dienen vor allem der Wortschatzfestigung (Tracy 2008: 194).

Besonders reizvoll ist natürlich ein Ausflug in ein Gebiet, in dem eine oder mehrere Zielsprache(n) aktiv gesprochen wird/werden. Das können sowohl mehrsprachige Ortschaften in Grenzregionen als auch eine Gemeinde im Nachbarstaat sein. Hier bietet sich an, ein Treffen mit einer Kindergruppe von dort zu arrangieren, mit der ein Partnerprojekt durchgeführt wird.

In der Montessori-Pädagogik werden neue Wörter in der Zielsprache mit Hilfe der *Dreistufenlektion* eingeführt, vertieft und gefestigt (Kaul & Wagner 2009: 48). In der ersten Stufe wird eine Beziehung zwischen einem Objekt und dem Namen des Gegenstands hergestellt. Dies kann einfach durch Zeigen auf den Gegenstand geschehen. „Damit werden Sache, Begriff und Benennung fest miteinander verknüpft“ (ebd.). Die zweite Stufe dient der Festigung. Das Muskelgedächtnis wird aktiviert, Bewegungselemente und Körpererfahrungen eingebaut. Für diese Phase braucht jedes Kind unterschiedlich viel Zeit, abhängig von seinem individuellen Entwicklungsstand und seinem persönlichen Lerntempo. Erst in der dritten Stufe wird das Kind zum Sprechen animiert. Der passive Wortschatz wird in einen aktiven verwandelt. Das Aktivieren des passiven Wortschatzes kann in authentischen Sprechsituationen, etwa in einem Rollenspiel, bei einem Ausflug, durch ansprechende Rätsel oder durch Lieder angeregt werden.

6.7 | CHECKLISTE FÜR DAS KOMBINIEREN VON TECHNIKEN ¹⁴

Technik eignet sich für:	Einstieg in eine Einheit	Einführung neuer Wörter/Themen	Übung und Festigung	Ausstieg aus einer Einheit	Input / Output
Bewegungsspiele	■			■	Output
Lieder	■ (wenn bekannt)	■ (wenn bekannt)	■	■	(Input)/Output
Spiele mit musikalischen Elementen (Leierspiel, bewegtes Singspiel, Darstellungsspiel, Tanzspiel)	■ (wenn bekannt)	■ (wenn bekannt)	■	■	(Input)/Output
Fingerspiele	■ (wenn bekannt)		■		Input/Output

¹⁴ | Folgende Tabelle stellt die Prinzipien der Planung von Sprachangeboten natürlich stark vereinfacht dar. Sie soll in erster Linie einen Überblick über alle Techniken bieten und zur Orientierung bei der Planung von Einheiten dienen. Einzelne Techniken sind unter bestimmten Bedingungen selbstverständlich auch anders einsetzbar als hier empfohlen.

Technik eignet sich für:	Einstieg in eine Einheit	Einführung neuer Wörter/ Themen	Übung und Festigung	Ausstieg aus einer Einheit	Input / Output
Reime	■ (wenn bekannt)		■		Input/Output
Rätsel			■		Input/Output
Erzählte Geschichten			■	■	Input
Bilderbücher			■	■	Input
Massagegeschichten			■	■	Input/Output
Klanggeschichten			■	■	Input/Output
Standbilder	■ (wenn bekannt)		■	■	Output
Rollenspiele	■ (Input)		■ (Output)		Input/Output
(Hand-)Puppenspiel	■	■	■	■	Input/(ev. Output)
andere dramapädagogische Elemente	■		■	■	Output
Kreatives Gestalten		■	■	■	Output
Spiele mit Bildkärtchen		■	■		Input/Output
Brett- und Kartenspiele			■		Output
Kimspiele	■	■	■	■	Input/Output
Experimente	■	■	■	■	Output
Forschungsprojekte		■	■		Input/Output
Übungen des praktischen Lebens		■	■		Output
Ausflüge und Exkursionen		■	■		Input/Output
Eigene Ideen:					

TABELLE 9 | Checkliste

7. Literaturverzeichnis

- Anstatt, Tanja** [Hrsg.] (2007), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen. Attempto Verlag.
- APA** (2010), Spindelegger für verpflichtende Deutschkurse. derStandard.at GmbH. [Online: <http://derstandard.at/1266541374571/Spindelegger-fuer-verpflichtende-Deutschkurse>, Zugriff: 27.02.2010 2010]
- Apeltauer, Ernst** (2007, 1997), Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.
- Apfl, Stefan und Matthias G. Bernold** (2009). Kauf das! Der Markt der Migranten. Falter, 21. 10. 09, 10-12.
- Arndt, Marga & Singer, Waltraut** (Hg.) (2001), Das ist der Daumen Knudeldick ... Fingerspiele und Rätsel. Ill. v. Inge Grube-Heinecke. [o.O.]: Ravensburger.
- Asher, James** (1996), Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. 5th edition. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Baker, Colin** (1993), Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BAOBAB** – globales Lernen. <http://www.baobab.at/> (13. Juni 2010)
- Beier, Gabriele** (2007), Frühe Sprachverständniseentwicklung. In: Danzer, Claudia, KRANZL-Greinecker, Martin & Krenn, Renate (Hg.) (2007), S. 9-19.
- Beins, Hans-Jürgen** (2005), Bauen und Konstruieren als lustvolles Lernen. In: kindergarten heute 1/2005. Freiburg: Herder. http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&archivansicht=1&einzelbeitrag=1192880 [21.11.2009, 9:41]
- Belke, Gerlind** (1999), Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berghoff, Wilfried & Mayer-Koenig, Birgit** (2003), Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Handbuch zur interkulturellen Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Bialystok, Ellen** (2009), Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.) (2009), Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften, 53-68.
- Bichsel, Peter** (1997), Es gibt nur Eine Sprache. In: Praxis Deutsch. Heft 144/1997, S. 4 – 9.
- Björklund, Siv** (2009), Early Language Learning in a Multiple Immersion Program in Finland. Scientific expertise on early language learning didactics. Keynote lecture 2. European Commission Conference on Early Language Learning for Children of Pre-school Age. Brüssel, 24.-25. September 2009.
- Blocher, Eduard** (1910), Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.) (1910), Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. (2. Aufl. Bd. 10). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 665-670.
- BMBF** [Hrsg.] (2008), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.
- BMUKK**. (2005), Volksschullehrplan. [Online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml>]
- Bodingbauer, Eva & Mehl, Christine** (1997), Erleben – Spielen – Gestalten. Darstellendes Spiel in der Kleinkindpädagogik. Überblick über die drei Folgen. Medienbegleitheft zur VHS 89728. Wien: BMUKK. Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17897/89728.pdf> [25.02.2010; 12:18]

- Boeckmann**, Klaus-Börge (2009), Lernen wie im richtigen Leben – lerntheoretische Grundlagen alternativer Lernarrangements. In: ÖDAF-Mitteilungen 1/2009. S.7-17.
- Boeckmann**, Klaus-Börge (2007), Vorlesung: Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Lernen. Wien: Universität Wien.
- Bredel**, Ursula, Ehlich, Konrad & Reich, Hans H. (Hg.) (2008a), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin.
- Bredel**, Ursula, Ehlich, Konrad & Reich, Hans H. (2008b), Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, & Reich, Hans H. (Hg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29/I, Bonn, Berlin, S. 9-34.
- Bredel**, Ursula, Falk, Simone & Reich, Hans H. (2008), Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, & Reich, Hans H. (Hg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29/I, Bonn, Berlin, S. 35-40.
- Bredel**, Ursula, Kemp, Robert F. & Reich, Hans H. (2008), Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, & Reich, Hans H. (Hg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29/I, Bonn, Berlin, S. 63-82.
- Bredel**, Ursula & Reich, Hans H. (2008), Literale Basisqualifikation I und II. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, & Reich, Hans H. (Hg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29/I, Bonn, Berlin, S. 95-106.
- Brislin**, Richard (1993), Conceptualizing culture and its impact. In: Brislin, Richard (Hrsg.) (1993), Understanding culture's influence on behaviour. Texas: Harcourt Brace Javanovitch, 1 - 27.
- Burtscher**, Simon (2004), PISA und MigrantInnenkinder. Integration? Migration – Rassismus – Zweisprachigkeit, Schulheft 114/2004.
- Butzkamm**, Wolfgang (2004), Bilingualism. In Byram, Michael (Ed.), Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning (pp. 82-84). London: Routledge. (Series Bilingualism).
- Bücken**, Hajo (1996), Kimspiele. Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten, Hören und Denken. 6. Aufl. München: Hugendubel.
- Chighini**, Patricia & Kirsch, Peer (2009), Deutsch im Primarbereich. München: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 25).
- Christ**, H., Schröder, K., Weinrich, H. und Zapp F.J. (1980), Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg. (Augsburger I- & I- Schriften 11). zitiert nach Zapp 1984
- Christ**, Herbert (2009), Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.) (2009), Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cummins**, Jim (2000), Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. In: Baker, Colin und Nancy Homberger (Hrsg.) (2000), Bilingual Education and Bilingualism. (Bd. 23). Sydney: Clevedon.
- Cummins**, Jim (2007), Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. The Canadian Journal of Applied Linguistics, 10(2): Special Issue on Multilingualism in Canadian Schools, 221 - 240.
- Danzer**, Claudia, Kranzl-Greinecker, Martin & Krenn, Renate (Hg.) (2007), Sprechen lernen, Sprache finden. Kinder zur Sprachfähigkeit begleiten. Fachbuchreihe Pädagogik im Verlag Unsere Kinder. Linz: Verlag der Fachzeitschrift Unsere Kinder.
- Dörnyei**, Zoltán (2004), Motivation. In Byram, Michael (Ed.), The Encyclopedia of Language Teaching and Learning (pp. 425 - 431). London: Routledge.
- Dufeu**, Bernhard (2003), Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb. Mainz: Éds. Psychodramaturgie.
- Edmondson**, Willis & House, Juliane (2000), Einführung in die Sprachlehrforschung (Bd. 2). Tübingen: Francke Verlag.
- Ehlich**, Konrad, Ursula Bredel, Hans H. Reich (2009), Sprachaneignung - Prozesse und Modelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (Bd. 29/1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 9-28.

Elan-Studie Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft.

Dezember 2006. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_de.pdf, [10. März 2010.]

Erlbruch, Wolf (1999), Nachts. Wuppertal: Peter Hammer Verl.

Esser, Hartmut (2009), Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.) (2009), Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 69 - 90.

Fischer, Wolf Martin (2009), Vom körperlichen zum sprachlichen Handeln. Eine Sammlung von Bewegungsspielen und Bewegungsmustern. In: Höher, schlauer, weiter - Dynamisch Deutsch lernen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 16, 18. Jahrgang, April 2009. München: Goethe-Institut, S. 44-48.

Frances, Christie (2002), Classroom discourse analysis. A functional perspective. London: Continuum.

Freie Interkulturelle Waldorfschule. (2010), Begegnungssprachlicher Unterricht. [Online: http://www.interkulturelle-waldorfschule.de/sprache_3.htm, Zugriff: 11. März 2010]

Fröhlich-Ward, Leonora (2003), Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und im Vorschul- und Primarbereich. In: Karl-Richard

Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm(Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollst. neu überarb. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag 2003. 200 - 201.

Garlin, Edgardis (2008), Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden. Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache. Für Kinder von 3 bis 10 Jahren. Ismaning: Hueber.

Gerngroß, Günter, Puchta, Herbert & Krenn, Wildfried (1998), Der Pfeil im Schokoladekuchen. 50 Mitmachgeschichten für Deutsch als Fremdsprache. Wien: ÖBV Pädagogischer Verl.

Gogolin, Ingrid (2009), Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.) (2009), Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15 - 30.

Gombrich, Ernst Hans (2001), Die Geschichte der Kunst. Erweiterte, überarbeitete und neu gestaltete 16. Ausg., 3. Aufl. in Broschur. Berlin: Phaidon.

Götze, Lutz (1999), Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft 1/1999. S. 10 - 16.

Graf, Peter & Tellmann, Helmut (1997), Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa. (= Europäische Bildung im Dialog. Region - Sprache - Identität, Bd. 5.) Frankfurt am Main: Peter Lang.

Große-Jäger, Hermann (1999), Freude an Musik gewinnen. Musikerziehung im Kindergarten. 1. Aufl. d. überarb. Neuaufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

Guckelsberger, Susanne & Reich, Hans H. (2008), Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, & Reich, Hans H. (Hg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29/I, Bonn, Berlin, S. 83-94.

Hartz, Laura & Reuter-Kaminski, Ortrud (2008), Kinder, Kunst und Sprache. Über Kunst einen Zugang zu fremden Ländern und Kulturen schaffen. In: Kuhle Kunst für Kinder. Kreative Ansätze für frühes Fremdsprachenlernen. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 13, 17. Jahrgang, April 2008. München: Goethe-Institut, S. 4-7.

Heinemann, Dagmar-Eva (2009), Sprache und Bewegung - Konsequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen. In: Höher, schlauer, weiter - Dynamisch Deutsch lernen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 16, 18. Jahrgang, April 2009. München: Goethe-Institut, S. 4-6.

Huppertz, Norbert (2003), Der lebensbezogene Ansatz im Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

Hüther, Gerald (2008), Singen ist „Kraftfutter“ für Kindergehirne. In: Kuhle Kunst für Kinder. Kreative Ansätze für frühes Fremdsprachenlernen. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 13, 17. Jahrgang, April 2008. München: Goethe-Institut, S. 8-9.

- Ihlius, Martin** (2001), Bewegungsspiele. Fachseminar Sport. Studienseminar Lüneburg Sonderpädagogik. Archivfassung. [Online: <http://www.nibis.de/~as-lg2/sp1/bewspiel.htm>, Zugriff: 1.12.2009, 17:59]
- Kaul, Claus-Dieter & WAGNER, Christiane M.** (2009), Montessori konkret. Handbuch zu einem ganzheitlichen Weg des Lernens im Elementarbereich. Bd. 1.: Übungen des praktischen Lebens und Sinnesschulung. Augsburg: Brigg Pädagogik Verl.
- Kikunst – Kinderbilder im Kunstunterricht. Homepage: <http://www.labbe.de/kikunst/> [15.02.2010; 12:33]
- Kim, Karl H. S., Relkin, Norman R., Lee, Kyoung-Min & Hirsch, Joy** (1997), Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: *Nature*. Vol. 388, S. 171 – 174.
- Kipling, Rudyard** (1998), *Kim*. New York: Oxford University Press.
- Kirsch, Dieter** (1993), Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Hg. v. Goethe-Institut, The British Council und ENS-CREDIF. Paris: Didier-Édition, S. 71- 77. (= Triangle 11)
- Klein, Wolfgang** (1992), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung* (3. Aufl.). Frankfurt (am Main): Verlag Anton Hain. (Studienbuch Linguistik).
- Koliander-Bayer, Claudia** (1998), *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck, Wien: Studienverlag. (Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache).
- Kohlbacher, Barbara** (1994), Englischunterricht im Vorschulalter. In: Peltzer-Karpf, Annemarie & Neumann, Astrid (Hg.), *Fremdsprachen für Kinder? Retzhof bei Leibnitz: Bildungshaus Retzhof*, S. 45-53. (= Retzhof Schriften: Gesellschaft Wissenschaft 19/1994.)
- Komor, Anna & Reich, Hans H.** (2008), Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, & Reich, Hans H. (Hg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29/I*, Bonn, Berlin, S. 49-62.
- Kraxberger, Barbara** (2007), Wenn die Wörter laufen lernen. Über den Zusammenhang von Bewegung und Sprache. In: Danzer, Claudia, Kranzl-Greinecker, Martin & Krenn, Renate (Hg.) (2007), S. 43-48.
- Krull, Renate** (2003), „Du bist dran!“. Spiele und Rätsel für Deutsch lernende Kinder und Erwachsene. Deutsch als Zweitsprache/ Fremdsprache. Lichtenau: AOL-Verl.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2008), Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 24: 2, 7-15.
- Krüger, Friedrich** (2008), Einen Spielplatz zum Naturerlebnis umgestalten - eine Bereicherung für Sprachlerner und Naturexperten. In: *Feuer, Wasser, Erde, Luft. Projekte zur Förderung eines nachhaltigen Umgangs mit unserer Umwelt. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. Heft 15, 17. Jahrgang, Dezember 2008. München: Goethe-Institut, S. 13-17.
- Larsen-Freeman, Diane** (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd edition. Oxford University Press.
- Leisau, Annett**. Sprachförderung - als entscheidendes Element zur Förderung der Chancengleichheit. [Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1526.html>, Zugriff: 6. Mail 2010]
- Leopold, Margaretha** (1994), Fremdsprachenunterricht im Kindergarten und an der Volksschule im Vergleich. In: Peltzer-Karpf, Annemarie & Neumann, Astrid (Hg.), *Fremdsprachen für Kinder? Retzhof bei Leibnitz: Bildungshaus Retzhof*, S. 33-38. (= Retzhof Schriften: Gesellschaft Wissenschaft 19/1994.)
- Leseman, Paul** (2009), The Impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children: Review of the Literature In: Europäische Kommission (Hrsg.) (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brüssel: Eurydice, 17 - 41.
- Lins, Sabine.** (2008). Sprachliche Frühförderung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache in Vorarlberger Kindergärten und Volksschulen. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für Germanistik, Innsbruck.

- LogopaedieWiki. (2008), Sprachbaum. [Online: <http://logopaediewiki.de/wiki/Sprachbaum>, Zugriff: 7. Juli 2010]
- Löffler**, Heinrich: Sprache als Mittel der Identifikation und Distanzierung in der viersprachigen Schweiz. In: Ruth Reiher, Undine Kramer (Hrsg.): Sprache als Mittel von Identifikation und Distanzierung. Frankfurt: Peter Lang GmbH 1998. [=Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte. Hg. v. Ulla Fix, Rudolf Große, Gotthard Lerchner, Marianne Schröder. Bd. 5] S. 11-38.
- Massoudi**, Gerlinde (2007), Frühes Fremdsprachenlernen – Deutsch in der Primarstufe. Goethe-Institut München. Online: http://www.deutsch.gr/img/139b659551efff59cb509bf07564e4e11513_frues_sprachenlernen.pdf [23.02.2010; 12:49]
- Möller**, Olaf (2008), Klappmaulpuppen. Mit großen Handpuppen Sprache ins Spiel bringen. In: Kuhle Kunst für Kinder. Kreative Ansätze für frühes Fremdsprachenlernen. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 13, 17. Jahrgang, April 2008. München: Goethe-Institut, S. 23-25.
- Montessori**, Maria (1993), Kinder sind anders. 8. Aufl. München: dtv.
- Müller**, Christina & Schminder, Sylvia (2009), Die „bewegte Grundschule“ - Konzepte zur Sprachförderung durch Bewegung. In: Höher, schlauer, weiter - Dynamisch Deutsch lernen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 16, 18. Jahrgang, April 2009. München: Goethe-Institut, S. 7-14.
- Müller**, Marlies (2005), Tanzen im Kindergarten bzw. Vorschulalter: Förderung durch Spiel und Spaß. Abschlussarbeit für die Ausbildung zum Kinder – und Jugendtanzleiter, Modul III. Bundesarbeitsgemeinschaft Österreichischer Volkstanz. [Online: http://www.volkstanz.at/bag/Kindertanz/Modul_III_Arbeiten/AbschlussarbeitMuellerMarlies.pdf, Zugriff: 29.12.2009, 16:16]
- Müller**, Stefanie (2003), Fremdsprachen im Kindergarten – eine Bestandsaufnahme. In: Huppertz, Norbert (Hg.), Fremdsprachen im Kindergarten. >element< Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl., S. 61-90.
- Nauwerck**, Patricia (2005), Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Nauwerck**, Patricia (2003), Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten - Was sagt die Sprachwissenschaft dazu? In: HUPPERTZ, Norbert (Hg.), Fremdsprachen im Kindergarten. >element< Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl., S. 35-60.
- Niederle**, Charlotte (2000a): Kindergartendidaktik. Strukturmerkmale der Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. In: **Niederle**, Charlotte (Hg.), Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“. 4. Aufl. Linz, S. 7-10.
- Niederle**, Charlotte (2000b): Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In: **Niederle**, Charlotte (Hg.), Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“. 4. Aufl. Linz, S. 14-28.
- Niederle**, Charlotte (2000c): Frühkindliche Lernformen. In: **Niederle**, Charlotte (Hg.) (2000), Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“. 4. Aufl. Linz, S. 29-40.
- Niederle**, Charlotte, Michelic, Elisabeth & Lenzeder, Friederike (1987), Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele. Methodische Hinweise. Praktische Anregungen. Nachdruck 1995. Wien: Westermann.
- Niederösterreichisches Kindergartengesetz (2006). Ausgabedatum: 22.02.2008. Ausordnungsdatum: 15.09.2009. Online: http://ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI_2008023/LRNI_2008023.html [10.03.2010; 19:22]
- Neuner**, Gerhard (2009), Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale: Hueber Verlag. (Series Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale).
Nürnberger Empfehlungen. (1997). [Online: <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm>, Zugriff: 7. Juli 2010]
- Ortner**, Katarina. (2002). Zweitspracherwerb von Migrantenkindern. Sprachliche, soziokulturelle und psychosoziale Aspekte. Unveröff. Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität, Institut für Germanistik, Innsbruck.
- Ortner**, Brigitte (1998), Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Max Hueber Verl. (Forum Sprache.)

- Österreichischer Integrationsfonds.** (2010), Nationaler Aktionsplan für Integration. [Online: <http://www.integration.at>, Zugriff: 27.02.2010]
- Peltzer-Karpf, Annemarie** (1994), Biologische Grundlagen des frühen Fremdsprachenerwerbs. In: Peltzer-Karpf, Annemarie & **Neumann, Astrid** (Hg.), Fremdsprachen für Kinder? Retzhof bei Leibnitz: Bildungshaus Retzhof, S. 25-31. (= Retzhof Schriften: Gesellschaft Wissenschaft 19/1994.)
- Pelz, Manfred** (1999), Sprachbegegnung und Begegnungssprache. Zur experimentellen Untersuchung des Programms 'Lerne die Sprache des Nachbarn' (Bd. 7). Frankfurt am Main: Lang. (Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik).
- Portmann-Tselikas, Paul R.** (1998), Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Reich, Hans H. & Trautmann, Caroline** (2008), Pragmatische Basisqualifikation I und II. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, & Reich, Hans H. (Hg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29/I, Bonn, Berlin, S. 41-48.
- Schenk-Danzinger, Lotte** (1998), Entwicklung, Sozialisation, Erziehung: Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit. 3. Aufl., Nachdruck. Stuttgart: Klett-Cotta; Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Schewe, Manfred** (1993), The Theoretical Architecture of a Drama-Based FL Class. In: Schewe, Manfred & Shaw, Peter (Hg.) (1993), Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom. Frankfurt / Main, Berlin, New York, Paris u. Wien: Peter Lang, S. 283-314. (= Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 3).
- Schlemminger, Gérald** (2000): Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Standortbestimmung). In: Schlemminger, Gérald, Brysch, Thomas & Schewe, Manfred Lukas (Hg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Cornelsen, Berlin., S. 16-33.
- Schliewert, Anke** (2003), Französisch im Kindergarten – Vorstellung von didaktischen Einheiten. In: Huppertz, Norbert (Hg.), Fremdsprachen im Kindergarten. >element< Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl., S. 125-146.
- Schwarz-Friesel, Monika:** Sprache und Emotion. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag 2007.
- Standing, Mortimer E.** (2009), Maria Montessori. Leben und Werk. Berlin: Lit.Verl.
- Stern, Ingrid** (1994), Fremdsprachen im Kindergarten: Modelle, Ziele, Bedingungen. In: Peltzer-Karpf, Annemarie & Neumann, Astrid (Hg.), Fremdsprachen für Kinder? Retzhof bei Leibnitz: Bildungshaus Retzhof, S. 17-23. (= Retzhof Schriften: Gesellschaft Wissenschaft 19/1994.)
- Tracy, Rosemarie** (2008), Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Völker, Michael.** (2010). Wir wollen keine Parallelgesellschaften. Der Standard, 6./7. März 2010, 7.
- Walter, Michaela** (2008), Das "Little English House" – die "Kunst" des frühen Fremdsprachenlernens. In: Kuhle Kunst für Kinder. Kreative Ansätze für frühes Fremdsprachenlernen. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 13, 17. Jahrgang, April 2008. München: Goethe-Institut, S. 52-54.
- Wappelshammer, Elisabeth, Kühne, Norbert, Vloetová, Viera & Walter, Michaela** (2008), Fremdsprachen im Kindergarten. In: , Norbert (Hg.), Praxisbuch Sozialpädagogik. Arbeitsmaterialien und Methoden. Bd. 6. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 39-71.
- Wendlandt, Wolfgang** (2006), Sprachstörungen im Kindesalter. In: Springer, Luise und Dietlinde Schrey-Dern (Hrsg.) (2006), Forum Logopädie. (5. Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Winter, Eva** (2003), Methodische Prinzipien der frühen Sprachvermittlung. In: Huppertz, Norbert (Hg.), Fremdsprachen im Kindergarten. >element< Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl., S. 91-108.
- Wintersteiner, Werner, Gombos, Georg & Gronold, Daniela** (2008), 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/2008, S. 60-61.

- Witoszynskyj**, Eleonore, Schneider, Margit & Schindler, Gertrude (2000), Erziehung durch Musik und Bewegung. Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule. 2. Aufl., Nachdruck. Wien: öbv & hpt.
- Wondraczek**, Ines Anna (2009), Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten. Fallstudie am Beispiel eines Landeskinder Gartens in Niederösterreich. Diplomarbeit.
- Zapp**, Franz Josef (1984), Die Überwindung der Muttersprachlichen Sozialisation durch Fremdsprachenunterricht. In: Els, Oskar (Hrsg.) (1984), Spracherwerb - Sprachkontakt - Sprachkonflikt. Berlin, New York: de Gruyter.
- Zellerhoff**, Rita (2009), Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. (Europäische Hochschulschriften).
- Zimmer**, Renate (2003), Es kommt das ganze Kind, nicht nur der Kopf. In: kindergarten heute 3/2003. Freiburg: Herder. [Online: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&archivansicht=1&einzelbeitrag=813860 Zugriff: 21.11.2009, 9:36]
- Zini**, Michael (2009), Sehen, hören, fühlen, schmecken, riechen und lieben. Was Pädagogik und Architektur miteinander verbindet. In: Gebaute Pädagogik. Architektur und Raumgestaltung. Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. 1/2009. Hg. v. MÜHLBERGER, Mathias im Auftrag der Österreichischen Caritaszentrale Wien. Linz, S. 4-7.

8. Literaturvorschläge für PädagogInnen

- Baumgart**, Klaus (1999), Laura'nin yildizi. Lauras Stern, Frankfurt:Verlag Baumhaus
- Beaumont**, Emilie (2004), Dein buntes Wörterbuch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Köln: Fleurus Verlag
- Beaumont**, Emilie (2008), Dein buntes Wörterbuch Deutsch-Polnisch, Köln: Fleurus Verlag
- Beaumont**, Emilie (2008), Dein buntes Wörterbuch Deutsch-Türkisch, Köln: Fleurus Verlag
- Beaumont**, Emilie (2008), Dein buntes Wörterbuch Deutsch-Russisch Köln: Fleurus Verlag
- Burtscher**, Irmgrad-Maria (1999), Englische Lieder & Spiele, Linz: Verlag VERITAS
- Conn Beall**, Pamela, Hagen Nipp Susan (1998), Wee Sing Games, Games, Games, New York, NY: Price Stern Sloan, a division of Penguin Young Readers Group
- De Beer**, Hans (1994), Küçük Beyaz ayı nereye Gidiyorsun? Kleiner Eisbär, wohin fährst Du? Deutsch-türkisch (auch in anderen Sprachen). Hamburg: Nord-Süd Verlag
- Gulden**, Elke, Scheer Bettina (2004), Singzwerge & Krabbelmäuse, (Auflage 2010), Münster: Ökotoxia Verlag
- Hüsler**, Silvia (1993), Al fin Serafin. Kinderverse aus vielen Ländern. Zürich: atlantis kinderbücher, verlag pro joventute/UNICEF
- Hüsler**, Silvia, Mustafa Mahir (2001), Prinzessin Ardita/Princesha Ardita. Ein albanisches Märchen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Hüsler**, Silvia (2004), Besuch vom kleinen Wolf. Ein Bilderbuch in 8 Sprachen, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Hüsler**, Silvia, Radmila Blickenstorfer-Milović (1997), Märchen überleben. Je ein Märchen in serbischer, slowenischer, albanischer und kroatischer Sprache mit deutscher Übersetzung. Mit Kassette. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Hüsler**, Silvia, Barbara Sträuli (Hrsg) (2008), Mir Zoro. Ein kurdisches Tiermärchen in Kurdisch und Deutsch. Mit zweisprachiger CD, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Hüsler**, Silvia (2009), Wer hilft dem Osterhasen. Ein interkulturelles Bilderbuch, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Krebs-Koffi (Hrsg.)**, Esther, Therese Halfhide (Hrsg.), (2005), Die Bremer Stadtmusikanten in 20 Sprachen, Zürich: Verlag Pestalozzianum

- Lysáková, Marta, L'ubica Kopinová, Anna Podhorná** (1989), Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- McKee, David** (2004), Elmar und die Farben\Elmer ve Renkler, Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu
- McKee, David** (2004), Elmar und seine Freunde\Elmer'in Arkadaslari
Türkisch-Deutsch, Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu
- Naegle, Ingrid** (Hrsg.), Dieter Haarmann (Hrsg) (1991), Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen. Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung (3. aktualisierte Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz Reihe
- Pfister, Marcus** (1994), Gökkusagi Baligi. Der Regenbogenfisch, Türkisch-deutsch. Hamburg: Nord-Süd Verlag
- Resch, Barbara** (1993), Ein Elefant mit rosaroten Ohren. Jedan slon sa roza ušima. Deutsch und serbokroatisch - auch in anderen Sprachen erhältlich. Wien, München: Verlag Junfermann
- Stöcklin-Meier, Susanne** (1999), Eins, zwei, drei – Ritsche Ratsche Rei, München: Kösel-Verlag in der Verlagsgruppe Random House GmbH,
- Turhan, Sedat, Sallyn Hagin** (2003), Mein Bilderwörterbuch Deutsch-Kurdisch, Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu
- Ulich, Michaela** (2005) (Hrsg.), Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Geschichten aus Türkei, Griechenland, Italien, Spanien, Portugal und aus dem kroatischen, serbischen und slowenischen Sprachraum (4.aktualisierte und neu ausgestattete Auflage), Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Ulich, Michaela** (Hrsg.) (2005), Der Fuchs geht um...auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Kinderkultur aus Türkei, Griechenland, Italien, Spanien, Portugal und aus dem kroatischen, serbischen und slowenischen Sprachraum, (6. aktualisierte und neu ausgestattete Auflage), Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Ulich, Michael, Pamela Oberhuemer, Monika Soltendieck** (2005), Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung, (2. Aufl.), Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Volkshochschule der Burgenländischen Kroaten**, (2006) (Hrsg.), Velika mrkva - Die große Karotte - A nagy répa - The enormous carrot, Volkshochschule der Burgenländischen Kroaten, 7000 Eisenstadt, J. Permayerstraße 9/3
- Mehrsprachige Medien:** Sandra Jud, Landeskindergarten Ausstellungsgasse 5, 2700 Wiener Neustadt, 02622/373269



IMPRESSUM

AUTOR/INNEN: Klaus-Börge Boeckmann, Sabine Lins, Sarah Orlovsky, Ines Wondraczek

HERAUSGEBER:

Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten
Landhausplatz 1, 3109 St. Pölten, www.noel.gv.at



Regionaler Entwicklungsverband Industrieviertel-Projektmanagement
Schlossstraße 1, 2801 Katzelsdorf, www.industrieviertel.at



Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Copyright© 2011 Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten

Copyright © 2011 Regionaler Entwicklungsverband Industrieviertel-Projektmanagement

GRAFIK: Enzo Grafik, Pernitz

Mehrsprachigkeit in den Kindergärten

Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung



DIESES HANDBUCH WURDE IM RAHMEN FOLGENDER PROJEKTE UND FÖRDERUNGEN ERSTELLT UND FINANZIERT:

„Educational Cooperation in the Border Region“ (EDUCORB), gefördert im Rahmen des Programms zur grenzüberschreitenden Kooperation ÖSTERREICH-UNGARN 2007-2013, durch die Europäische Union aus dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE), die NÖ Landesakademie und die Republik Ungarn.



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund



creating the future
Programm zur grenzüberschreitenden Kooperation ÖSTERREICH - UNGARN 2007-2013
AUSZTRIA - MAGYARORSZÁG Határon Átnyúló Együttműködési Program 2007-2013

„Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene“ (IB-KE, Projektnummer M00128), kofinanziert im Rahmen des Programms Europäischer Territoriale Zusammenarbeit (ETZ) Österreich – Tschechische Republik 2007-2013 durch die Europäische Union aus dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) und unterstützt durch Mittel des Landes Niederösterreich.



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund



EUROPEAN TERRITORIAL CO-OPERATION
AUSTRIA - CZECH REPUBLIC 2007-2013
Gemeinsam mehr erreichen. Společně dosáhneme více.

„Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene“ (IB-KE, Projektnummer N00031), gefördert aus dem Programm der Europäischen Union zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit Slowakei - Österreich 2007-2013 durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) und unterstützt durch Mittel des Landes Niederösterreich.



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund



creating the future
Programm zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit SLOWAKEI - ÖSTERREICH 2007-2013
Program cezhraničnej spolupráce SLOVENSKÁ REPUBLIKA - RAKÚSKO 2007-2013