



*Autor*innen-Kollektiv*

Sprach didaktische Handlungsempfehlungen für Kindergärten und Schulen



*Grenzüberschreitendes
Bildungsprogramm*





Impressum

Diese Handreichung erscheint im Rahmen des durch das Kooperationsprogramm INTERREG V-A Slowakei-Österreich geförderten Projekts „Bildungskoooperationen in der Grenzregion SK-AT“ (BIG SK-AT1) und wird aus dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklungen (EFRE) finanziert.

Herausgeber und Medieninhaber

Land Niederösterreich, vertreten durch das Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten & Schulen, Landhausplatz 1, 3109 St. Pölten

Texte und inhaltliche Grundlagen wurden durch das länderübergreifende Autor*innen-Kollektiv (siehe nachfolgend) erarbeitet.

Redaktion: Dr.ⁱⁿ Karin Steiner und Mgr. Gabriela Slobodová, PhD.

Lektorat: Mag.^a Christina Nikiema-Spiegel

Design: atelier laufwerk

Druck: Gerin Druck GmbH

Fotocredits: © Freepik Premium, wenn nicht anders angegeben

© Copyright 2020 – Urheberrechtshinweis

Alle Inhalte dieser Publikation, insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, beim Herausgeber. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung. Bitte fragen Sie uns, falls Sie Inhalte dieser Publikation verwenden möchten.

Die Inhalte dieser länderübergreifenden Publikation wurden vom Expert*innen-Kollektiv des Projekts „Bildungskoooperationen in der Grenzregion“ (BIG SK-AT)¹ erstellt:

Für den slowakischen Projekt-Beitrag²

DAPHNE – Inštitút aplikovanej ekológie, o.z. / DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie

Mgr. Jana Menkynová

Mesto Senica / Stadt Senica

Mgr. Eva Gašparová, Mgr. Zuzana Marková, PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Mestská časť Bratislava – Nové Mesto / Stadtteil Bratislava – Nové Mesto³

Mgr. Mária Dovičák, Doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzity Komenského v Bratislave / Pädagogische Fakultät der Comenius Universität Bratislava

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Für den österreichischen Projekt-Beitrag

Amt der Niederösterreichischen Landesregierung – Abteilung Kindergärten / Úrad dolnorakúskej krajinskej vlády, oddelenie materské školy

Mgr. Kristína Melnik, Michaela Nagl, Ing.ⁱⁿ Daniela Petreková, Mgr. Jaroslava Sládkovičová, Mgr. Gabriela Slobodová, PhD.

Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro / Riaditeľstvo pre vzdelávanie mesta Viedeň – Európska kancelária

Mag.^a Susanne Fuhrmann, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Ing.ⁱⁿ Emina Petzer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Verena Plutzar, M.A., Dipl.-Päd.ⁱⁿ Margret Sharifpour Langroudi

Land Burgenland, Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Gesellschaft / Spolková krajina Burgenland, Oddelenie 7 – Školstvo, kultúra a spoločnosť

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Karin Madl, Mag.^a Christina Pernsteiner-Koller, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Christine Rammesmayr, Mgr. Lydia Schmid, Petra Schmidt, BEd M.A., Mgr. Lenka Zubková

Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien / Rakúski priatelia detí – Krajinská organizácia Viedeň

Irén Komenda, Dr.ⁱⁿ Karin Steiner



¹ Der INTERREG-Projektname „Bildungskoooperationen in der Grenzregion SK-AT“ wird in der Folge abgekürzt verwendet: BIG SK-AT.

² Die Nennung der einzelnen Projektpartner als auch der beteiligten Autor*innen erfolgt in alphabetischer Reihenfolge.

³ Nové Mesto bedeutet übersetzt Neustadt.



EINLEITENDE WORTE

In der globalisierten Welt von heute ist die Fähigkeit, mit mehr als einer Sprache kommunizieren zu können, ein unbestreitbarer Vorteil. Eine erhöhte Sprachkompetenz eröffnet bereits Kindern und Jugendlichen große Chancen im künftigen Lebens-, Bildungs-, Wirtschafts- und Kulturraum.

Mit der „NÖ Sprachoffensive“ möchten wir unsere Kinder und Jugendlichen deshalb schon früh an die Sprachen und die Kulturen unserer Nachbarländer heranzuführen. Wesentlicher Bestandteil dieser Offensive sind die von der Abteilung Kindergärten & Schulen durchgeführten grenzüberschreitenden „INTERREG V-A“-Projekte.

*Neben der Sprachförderung in den Bildungseinrichtungen ist im Rahmen der Projekte auch ein intensiver kultureller Austausch möglich, wenn auch – aufgrund der Corona-Pandemie – heuer vor allem auf digitalem Weg oder mithilfe von anderen kreativen Möglichkeiten. So entstehen beispielsweise zahlreiche länderübergreifende Kindergarten- und Schulpartnerschaften. Zudem bieten die Projekte grenzüberschreitende Weiterbildungsveranstaltungen für Pädagog*innen sowie Austauschmöglichkeiten auf Verwaltungsebene und zwischen den einzelnen Ausbildungseinrichtungen.*

Seit dem Beginn der „NÖ Sprachoffensive“ haben schon 73.000 Kinder in 111 Kindergärten und 130 Schulen von den Programmen profitiert. Diese Zahlen als auch die durchwegs positiven Rückmeldungen bestätigen den überregional und grenzüberschreitend hohen Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad dieser erfolgreichen Initiative.

Für die laufenden und künftigen Projekte wünsche ich alles erdenklich Gute, viel Erfolg und vor allem viel Freude. Vielen Dank für den wesentlichen Beitrag, der hier im Sinne einer grenzüberschreitenden Vernetzung und Weiterbildung geleistet wird.

Ihre

Christiane Teschl-Hofmeister
Bildungs-Landesrätin

A young girl with light brown hair, wearing a light yellow t-shirt, is shown in profile, blowing on a bunch of dandelions. The dandelion seeds are flying through the air, creating a soft, golden glow. The background is a blurred green field with a body of water in the distance. A green speech bubble is overlaid on the right side of the image.

Sprache ist
die Kleidung
meiner
Gedanken!

Samuel Johnson

INHALTSVERZEICHNIS

1. Über das Projekt „Sprachdidaktische Handlungsempfehlungen für Kindergärten und Schulen. Grenzüberschreitendes Bildungsprogramm“	10
2. Ziele, Zielgruppen und Einsatzfeld	16
2.1 Ziele	17
2.2 Zielgruppen und Einsatzfeld	19
3. Dimensionen des Sprachenlernens – von der perfekten Zweisprachigkeit zur funktionalen Mehrsprachigkeit	22
3.1 Die europäische Dimension	22
3.2 Umsetzung in der Slowakei	26
3.2.1 Situation des Sprachenlernens in den Kindergärten (Elementarbereich)	26
3.2.2 Situation des Sprachenlernens an den Grundschulen (Primarbereich)	27
3.2.3 Situation des Sprachenlernens an den Grundschulen (Sekundarbereich 1)	28
3.3 Umsetzung innerhalb der österreichischen Projekt-Bundesländer	28
3.3.1 Situation des Sprachenlernens in den Kindergärten (Elementarbereich)	29
3.3.2 Situation des Sprachenlernens an den Schulen (Primarbereich)	30
3.4 Umsetzung an den Nahtstellen	32
3.4.1 Nahtstelle „Kindergarten und Volksschule“ – Schwerpunkt Österreich	32
3.4.2 Übergang zwischen Stufe 1 und 2 der Grundschule / Nahtstelle „Primar- und Sekundarbereich 1“ – Schwerpunkt Slowakei	33
4. Modelle des Sprachenlernens	36
4.1 Modelle für Kindergärten	36
4.1.1 Modell „Nachbarsprachenerwerb in realen Situationen“ – Schwerpunkt Niederösterreich (Ö)	37
4.1.2 Modell „SprachENSensible Gestaltung des pädagogischen Alltags. Kindergärten mit Sprachenvielfalt“ – Schwerpunkt Wien (Ö)	39
4.1.3 Modell „Mit Geschichten lernen“ – Schwerpunkt „DAPHNE“ (SK)	41
4.1.4 Modell „Gestaltpädagogischer Zugang“ – Schwerpunkt Bratislava (SK)	42



4.2 Modelle für Volksschulen	43
4.2.1 Modell „Erfahrungsbasiertes Lernen“ – Schwerpunkt „DAPHNE“ (SK)	45
4.2.2 Modell „Gestaltpädagogischer Zugang“ – Schwerpunkt Bratislava (SK)	45
4.2.3 Modell „Fremdsprachenerwerb durch psychomotorisch orientierte Angebote“ – Schwerpunkt Burgenland (Ö)	46
4.3 Modelle für den Sekundarbereich 1	47
4.3.1 Modell „Erlebnisbasiertes und alltagsintegriertes Lernen“ – Schwerpunkt Wien (Ö)	47
4.3.2 Modell „Forschendes fachübergreifendes Lernen“ – Schwerpunkt „DAPHNE“ (SK)	49
4.4 Modelle für die einzelnen Nahtstellen	50
4.4.1 Modell „Erlebnisbasiertes Lernen“ – Schwerpunkt Senica (SK)	50
4.4.2 Vernetzung und Kooperation der pädagogischen Ausbildungseinrichtungen – Schwerpunkt Burgenland (Ö)	52
5. Sprache braucht ...	56
Best-Practice-Beispiele	
5.1 Modul 1 „Vertrauen – <i>Ich und die Welt um mich herum</i> “	58
5.1.1 Best-Practice-Beispiele für die Sprachenvermittlung	60
5.1.2 Verweise auf zusätzliche im Rahmen des BIG-Projekts entwickelte Materialien	70
5.2 Modul 2 „Vielfalt – <i>Sprache als Erlebnis</i> “	71
5.2.1 Best-Practice-Beispiele für die Sprachenvermittlung	73
5.2.2 Verweise auf zusätzliche im Rahmen des BIG-Projekts entwickelte Materialien	85
5.3 Modul 3 „Verstehen – <i>Im Erlebnis steckt die Erkenntnis</i> “	86
5.3.1 Best-Practice-Beispiele für die Sprachenvermittlung	88
5.3.2 Verweise auf zusätzliche im Rahmen des BIG-Projekts entwickelte Materialien	104
6. Handlungsempfehlungen für Politik und Fachpraxis	108
Gelingensbedingungen für eine qualitativ gute sprachliche Bildung	
Literatur- und Internetquellen-Verzeichnis	112
Abbildungsverzeichnis	115

A young child with curly blonde hair is shown in profile, looking upwards. A large, light blue speech bubble is positioned above the child's head, containing German text. The background is white with three stylized white clouds hanging from the top.

Wenn ich
dich verstehe,
kann ich deine
Welt sehen!





1



ÜBER DAS PROJEKT
„SPRACH
DIDAKTISCHE
HANDLUNGS
EMPFEHLUNGEN
FÜR KINDERGÄRTEN
UND SCHULEN“

Über das Projekt „Sprachdidaktische Handlungsempfehlungen für Kindergärten und Schulen“

Europa bildet einen gemeinsamen Lebens- und Wirtschaftsraum, in dem aufgrund der steigenden grenzüberschreitenden Mobilität sprachliche, interkulturelle und soziale Kompetenzen sowie die Förderung der Mehrsprachigkeit (und damit auch der Nachbarsprachen) eine immer wichtigere Rolle spielen und verstärkte Resonanz finden. Das trifft auch auf die slowakisch-österreichische Grenzregion zu, die einen breiten Raum für die Zusammenarbeit und die Vertiefung der gegenseitigen Beziehungen schafft.

Die Slowakische Republik und Österreich nehmen seit 2009 an den Projekten des INTERREG-Programms teil, die u. a. darauf abzielen, die Zusammenarbeit im Bereich der Bildung von Kindern und Erwachsenen

sowie die Qualifizierung von Pädagog*innen zu unterstützen. Auf der Grundlage jahrelanger Erfahrungen orientierte sich das durch EFRE-Mittel geförderte INTERREG-Projekt „Bildungskooperationen in der Grenzregion“ (BIG SK-AT)⁴ an den gemeinsamen Herausforderungen der slowakisch-österreichischen Region im Bereich des erlebnisbasierten Sprachenlernens und sicherte den Wissens- und Erfahrungstransfer im Bereich der (sprachlichen) Bildung.

Das Projekt „BIG SK-AT“ brachte neun Partnerorganisationen zusammen, die in den einzelnen Regionen in die vorrangig pädagogische Bildung von Kindern und/oder die Qualifizierung von Pädagog*innen involviert sind.

In Österreich waren vier Partner aus drei Regionen beteiligt:

- Niederösterreich mit dem **Amt der Niederösterreichischen Landesregierung – Abteilung Kindergärten** (*Úrad dolnorakúskej krajskej vlády, oddelenie materské školy*) (Lead Partner)
- Hauptstadt Wien zum einen mit der **Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro** (*Riaditeľstvo pre vzdelávanie mesta Viedeň*) und zum anderen mit den **Österreichischen Kinderfreunden – Landesorganisation Wien** (*Rakúski priatelia detí – Krajská organizácie Viedeň*)
- Land Burgenland, **Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Gesellschaft** (*Spolková krajina Burgenland, Oddelenie 7 – Školstvo, kultúra a spoločnosť*)

In der Slowakei waren fünf Partner aus zwei Regionen beteiligt:

- Hauptstadt Bratislava zum einen mit dem **Stadtteil Bratislava – Nové Mesto** (*Mestská časť Bratislava – Nové Mesto*) und zum anderen mit **DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie** (*DAPHNE – Inštitút aplikovanej ekológie*)
- Trnava mit der **Stadt Senica** (*Mesto Senica*), dem **Enviropark Pomoravie** (*Nezisková organizácia Enviropark Pomoravie*) und der **Gemeinde Záhorská Ves** (*Obec Záhorská Ves*)



Im Erlebnis
steckt die
Erkenntnis!



Das gemeinsame Ziel war es, didaktisch-methodische Konzepte füreinander transparent zu machen, Überschneidungen zu suchen, gemeinsame Inhalte zu finden sowie Methoden im Bereich des Sprachenlernens und der Sprachvermittlung auszutauschen und weiterzuentwickeln. Um die Theorie mit der Praxis zu verflechten, wurden von den einzelnen Projektpartnern Expert*innen aus dem Bereich Bildung und Sprachwissenschaft sowie pädagogische Fachkräfte von der Basis miteinbezogen. Auf der Grundlage dieser interdisziplinären Zusammenarbeit wurden die vorliegenden „**Sprachdidaktischen Handlungsempfehlungen für Kindergärten und Schulen**“⁵ ⁶ entwickelt. Als gemeinsames Programm erstellt, berücksichtigen sie gleichzeitig eine Vielfalt regionaler Bedürfnisse und Möglichkeiten der einzelnen Projektpartner (z. B. einen sanften Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, die Sprache des

Nachbarn, die Mehrsprachigkeit oder den Transfer vom Wissen zum Können).

Das grenzüberschreitende Programm basiert auf den neuesten sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen, legt großen Wert auf die **Qualität der SprachEN-förderung**, integriert die **sprachliche Bildung in den Kindergarten- bzw. Schulalltag** und unterstützt mithilfe der Erlebnispädagogik die **ganzheitliche Entwicklung des Kindes**.

Es ist in drei Module (*siehe Kap. 5*) unterteilt, die aufeinander aufbauen und somit einen breiten Raum für die Entwicklung der sprachlichen, interkulturellen, sozialen, emotionalen, personalen und kognitiven Kompetenzen sowie ihre Festigung vom Kindergarten- bis zum späteren Schulalter bilden. Je nach Modul liegt der Schwerpunkt auf der Förderung unterschiedlicher Kompetenzen.

Modul 1

„Vertrauen – Ich und die Welt um mich herum“ konzentriert sich auf die Entwicklung der sozialen, personalen und emotionalen Kompetenzen als Kernkompetenzen für das weitere Lernen (siehe Kap. 5.1). Das Modul ist für den Kindergarten und die Volksschule konzipiert und fokussiert die Persönlichkeits- und Selbstkompetenzförderung sowie die Sprachentwicklung der Kinder. Ausgewählte Methoden und Techniken unterstützen einen sanften Übergang zwischen dem Kindergarten und der Volksschule und tragen so zur Kontinuität des Sprachenlernens bei.

Modul 2

„Vielfalt – Sprache als Erlebnis“ nimmt Bezug auf die SprachENförderung in realen Alltagssituationen. Das Modul ist für den Kindergarten und die Volksschule konzipiert und fokussiert die **gesamtsprachliche Entwicklung der Kinder (in der Erstsprache, Nachbarsprache, Fremdsprache als auch in der Mehrsprachigkeit) in Verbindung mit ihrer sozialen, personalen und kognitiven Entwicklung** (siehe Kap. 5.2). Die ausgewählten Methoden und Techniken ermöglichen, die alltäglichen Situationen für (sprach-)pädagogische Zwecke zu nutzen. Dieses Modul verbindet die Inhalte von Modul 1 und 3.

Modul 3

„Verstehen – Im Erlebnis steckt die Erkenntnis“ konzentriert sich auf die Vermittlung kognitiver Kompetenzen durch erlebnisbasiertes Lernen mit dem Fokus auf sprachliche Interaktion (siehe Kap. 5.3). Der Schwerpunkt liegt auf dem kognitiven und sprachlichen Bereich. Das Modul ist für (Volks-)Schulen konzipiert und ist in vereinfachter Form auch im Kindergarten einsetzbar. Gemeinsame grenzüberschreitende Inhalte (wie z. B. „Lebensraum Donau“) bieten zahlreiche Möglichkeiten zur mehrsprachigen Umsetzung. Mit den Methoden der Erlebnispädagogik wird der Übergang von der Volksschule auf die Sekundarstufe 1 erleichtert und fachübergreifende Verbindungen werden genutzt.

Die einzelnen Module können unabhängig voneinander implementiert werden, sollten aber standortspezifisch an die Bedürfnisse bzw. Ziele (siehe Kap. 2) sowie die Rahmenbedingungen (siehe Kap. 3) adaptiert werden. Teile einzelner Module wurden bereits in mehr als 116 Kindergärten und (Volks-)Schulen in Österreich und der Slowakei pilotiert und auf ihre praxisorientierte Anwendbarkeit bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen überprüft. Die darin gewonnenen Erkenntnisse wurden als Modelle des Sprachenlernens (siehe Kap. 4) beschrieben und durch Empfehlungen für konkrete Maßnahmen in Form von **Best-Practice-Beispielen** (siehe Kap. 5) und als

Handlungsempfehlungen für die Politik und die Fachpraxis (siehe Kap. 6) ergänzt. Zu jedem Modul wurden auch **didaktisch-methodische Materialien** entwickelt, die einen festen Bestandteil dieses Programms bilden und seine Implementierung in die Praxis ermöglichen.

Die gesamten didaktisch-methodischen Materialien, die in erfolgreicher Zusammenarbeit von über 20 Expert*innen aus vier Ländern während der Projektlaufzeit (2017 – 2020) erarbeitet wurden, stehen auf der Wissensplattform www.big-projects.eu allen Interessierten zur Verfügung.

⁴ Zielsetzung der BIG-Projektumsetzung: Die im Projekt „BIG SK-AT“ entwickelten sprachpädagogischen Maßnahmen basieren auf den neuesten Erkenntnissen auf dem Gebiet des Sprachenlernens, legen großen Wert auf die Qualität der SprachENförderung, integrieren die sprachliche Bildung in den Kindergarten-/Schulalltag und unterstützen mithilfe der Erlebnispädagogik die ganzheitliche Entwicklung des Kindes.

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen stets die persönliche Aktivität und Beteiligung des Kindes sowie die Förderung von sozialer Interaktion und Kooperation (Ko-Konstruktion) als Quelle des Sprachenlernens. Alltagssituationen bewusst sprachpädagogisch aufzugreifen und als Sprachanlässe zu nutzen, macht die Lernprozesse von Kindern natürlicher, dynamischer, lebensweltorientierter und kindzentrierter.

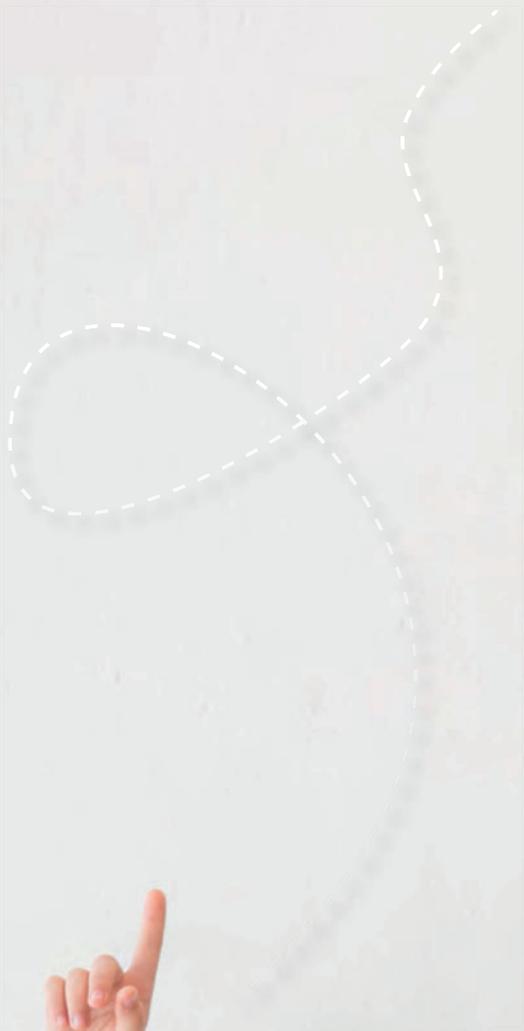
⁵ Primar- und Sekundarschulbereich.

⁶ Online abrufbar unter: www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Basiswissen“).

1.



Ich
und die Welt
um mich herum





ZIELE, ZIELGRUPPEN UND EINSATZFELD



Ziele, Zielgruppen und Einsatzfeld

Du lernst durch
deine Handlungen
sowie durch das
Sprechen darüber,
was du tust.!



Die sprachdidaktischen Handlungsempfehlungen sowie das gesamte Projekt „BIG SK-AT“ basieren auf folgender didaktischer These:

„Du lernst durch deine Handlungen sowie durch das Sprechen darüber, was du tust.“

Dušan Kostrub

Sie entspricht der Tatsache, dass Kinder vonseiten der Pädagog*innen in didaktische Situationen (Alltagssituationen) gezielt eingebunden werden. Dieser Zugang braucht aber Pädagog*innen, die bereit sind, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren.

„Die Reflexion über das handlungsleitende – explizite und implizite – Wissen macht im Kern Professionalität aus“ (Nentwig-Gesemann 2008: 13). Deshalb war auch die Förderung der Selbstreflexivität der am Projekt teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte ein grundlegender Bestandteil der „BIG SK-AT“-Qualifizierungsmaßnahmen⁷. Denn insbesondere die alltagsintegrierte sprachliche Bildung bedarf einer spezifischen PROFESSIONELLEN HANDLUNGSKOMPETENZ der Fachkräfte, die Fachwissen, handlungspraktisches Wissen und Können sowie die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen (Sprach-)Handelns sowohl auf individueller als auch auf Teamebene umfasst.

Das eigens in BIG entwickelte Modell des „Reflexiven Lernens“⁸ soll den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit geben, ein gutes Sensorium für sprachliche Anregungen in der Einrichtung zu entwickeln als auch Impulse für die Gestaltung einer optimalen sprachenfreundlichen Umgebung zu bekommen.

Alltagssituationen als Sprachanlässe zu nutzen, macht die Lernprozesse von Kindern natürlicher, dynamischer, lebensweltorientierter und sie sind für das Sprachenlernen genauso nutzbar wie programmorientiertes Sprachenlernen in stabilen und in vollem Umfang gesteuerten Unterrichtsprozessen.

Den notwendigen Schritt zum funktionalen Erlernen einer Sprache sehen wir vor allem in der Förderung von sozialer Interaktion und Kooperation (Ko-Konstruktion) als Quelle des Sprachenlernens sowie im Verzicht von sogenannter instruktionsorientierter Zuschauerdidaktik hin zum Übergang in die konstruktivistische Teilnehmerdidaktik (Kostrub 2005).

Ko-Konstruktion

Der Ansatz der **Ko-Konstruktion** unterstützt diesen Perspektivenwechsel, in dem dieser die Selbsttätigkeit und Selbstbildung des Kindes betont und diese als Quelle von Lernerefolgen definiert.

Das heißt: Die Pädagog*innen formen die Lernbedingungen und begleiten die Kinder durch die Lerninhalte und Ziele der didaktischen Situationen. Im Rahmen eines stabilen und voll gesteuerten instruktionsorientierten (klassischen) Unterrichtsprozesses ist es daher die Aufgabe einer sprachreflektierten pädagogischen Fachkraft, die didaktischen Situationen mit verschiedenen Sprach-Lernaufgaben gezielt aufzufüllen.

2.1 Ziele

Das Projekt „BIG SK-AT“ konzentriert sich auf die Entwicklung von **sprachlichen, interkulturellen, sozialen, emotionalen, personalen und kognitiven Kompetenzen** der Kinder im Kontext eines erlebnisbasierten Sprachenansatzes. Das heißt, seine Aufmerksamkeit richtet sich auf den Erwerb eines ganzheitlichen sprachENSensiblen Kompetenzprofils des Kindes im Sozialisierungsprozess, auch im Kontext der Enkulturation⁹ des Kindes als Teil der frühkindlichen Sozialisation.

Erlebnisbasiertes Sprachenlernen

Die Aneignung einer Sprache ist untrennbar mit emotionalem Erleben verbunden. Der emotionale Gehalt ist es auch, der Erfahrungen aus dem Alltag heraushebt und als Erlebnisse im Gedächtnis verankert. Es liegt daher nahe, didaktische Impulse erlebnisbasiert zu gestalten und durch die sprachliche Ver- und Bearbeitung des Erlebens nicht nur die Aneignung von Weltwissen, sondern auch sprachliche Aneignungsprozesse zu fördern. In sprachlichen Bearbeitungsprozessen, wie in Gesprächen und Schreibprozessen, tritt die kognitive Ebene hinzu. Das emotional Erlebte wird reflexiv zu eigen gemacht und dadurch schließlich gelernt.

*„Wie muss gelehrt werden,
damit gelernt werden kann?
Das ist die grundlegende Frage ...“*

*Fritz B. Simon, Psychiater und Psychoanalytiker
(zit. nach Kramer, M. 2017: 8)*

... auf die alle didaktischen Modelle eine Antwort geben müssen.

Die Bildungsaktivitäten werden gemäß den Grundsätzen der erlebnisorientierten Pädagogik auf der Grundlage von Erlebnissen, der Reflexion von Erfahrungen

und einer nachhaltigen Implementierung konzipiert und erarbeitet. Sie basieren auf der persönlichen Aktivität und Beteiligung des Kindes. Im Mittelpunkt jeglichen pädagogischen Tuns steht das Erlebnis, das bei der aktiven Lösung verschiedener gemeinsamer pädagogischer Aufgaben entsteht, sowohl real als auch modellhaft.

Es ist bekannt, dass die Prinzipien des Erlebnislernens und die Methoden der Erlebnispädagogik den Informationstransfer aus dem Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis unterstützen. Diese Art des Lernens wird hochgeschätzt, da sie die innere Motivation unterstützt, das Klassenklima verbessert, zu besseren Beziehungen in der sozialen Gruppe beiträgt, Stress abbaut und insbesondere Emotionen auslöst, die bei den Prozessen des Einprägens und Abrufens von Wissen bzw. Informationen aus dem Gedächtnis sehr wichtig sind.

Lernen durch Erlebnis führt zu mehr Interesse am Unterricht, zu mehr Begeisterung und auch zu nachhaltiger Aufnahme des Vermittelten. Das Ansprechen vieler Sinne entlastet das sprachlich-kognitive Verstehen, ermöglicht gleichzeitig seine Entwicklung und fördert die Effektivität des Lernprozesses.

Nicht umsonst sagt man, dass ein Mensch sich 20 Prozent von dem, was er hört, 30 Prozent von dem, was er sieht, 50 Prozent von dem, was er hört und sieht und 90 Prozent von dem, was er selbst ausprobiert, merken kann.

Beim Lernen durch Erlebnis stehen das eigene Tun und Ausprobieren im Mittelpunkt, die ohne Rücksicht auf Inhalte und den Bildungsgrad des Kindes für das Lernen genutzt und aktiviert werden sollten. Ebenso wurde im Rahmen dieses Projekts der Blick auf den gesamten (sprachlichen) Sozialisierungsprozess des Kindes gerichtet, auch im Hinblick darauf, dass das Kind zudem in eine sprachlich kulturelle Gesellschaft allmählich hineinwächst und mit partizipiert (Enkulturation).

Nach Kostrub (2018: 250 f.) zeichnet sich demnach ein sprachkulturell kompetentes Kind folgendermaßen aus:

1. Das vorbereitete Kind.

Das Kind bewältigt und beherrscht die Situation, in der es sich befindet. Es kann ihr gegenüberstehen und auf eine zu erwartende und vorausschauende Art und Weise reagieren. Das Kind zeigt eine auf die Tätigkeit konzentrierte Haltung und ist auf das Erreichen eines Ergebnisses fokussiert.

2. Das selbstständige Kind.

Das Kind handelt selbstständig (mit minimaler oder mit keiner Hilfe von außen) aufgrund eigener Abwägung und mit der angemessenen persönlichen Verantwortung für das, was es tut. Es zeigt eine natürliche Eigeninitiative in seinem Handeln.



3. Das kooperierende Kind.

Das Kind kann einen sozialen Kontakt zu anderen Menschen knüpfen, es kann ihn halten, ändern bzw. beenden. Es nimmt eine Position der natürlichen sozialen Zuneigung ein und freut sich über das gemeinsame Tun, über das Ergebnis und über das gemeinsam Erlebte.

4. Das kommunizierende Kind.

Das Kind kommuniziert gemäß seinem Sprachcode (Erstsprache, Fremdsprache, Nachbarsprache) in seiner einsprachigen, zweisprachigen oder mehrsprachigen Umgebung unter Anwendung seiner Sprachkompetenzen in der konkreten Verständigung und im Prozess des Begreifens. Sein Kommunizieren und sein Verstehen befähigen das Kind, verantwortlich zu handeln.

5. Das kommunikativ spontane Kind.

Das Kind reagiert angemessen auf die intellektuelle Anregung. Es nimmt die Anregung wahr, erwidert sie auf seine eigene Art und Weise und nutzt sie zu seinen Gunsten. Es ist neugierig zum einen auf den Ausgang der Situation, zum anderen, wie das Ergebnis seines eigenen Handelns angenommen wird.

2.2 Zielgruppen und Einsatzfeld

Die sprachdidaktischen Handlungsempfehlungen richten sich an Leiter*innen und Pädagog*innen, die in den unterschiedlichen Rollen (als Kindergartenpädagog*innen, Sprachlehrer*innen, Sprachbegleiter*innen, Fachberater*innen, Lehrer*innen,

Native Speaker, muttersprachliche Mitarbeiter*innen, Betreuer*innen u.a.) sprachENfördernd wirken wollen und in **Kindergärten**, an **Volksschulen** und im **Sekundarbereich 1** tätig sind. Die Handlungsempfehlungen richten sich des Weiteren an Fachpersonen, die Kinder und Schüler*innen in ihrer Mehrsprachigkeit durch innovative Zugänge fördern und unterstützen wollen.

Das Einsatzfeld der Handlungsempfehlungen ist vielfältig: von der Förderung der **Herkunftssprache** bei Migrant*innen, der **Arbeitssprache** Deutsch über die **Nachbarsprache**, die in der Grenzregion sowohl als Begegnungssprache als auch als **Fremdsprache** präsent ist, bis hin zum sprachENSensiblen Ansatz der **Mehrsprachigkeit**. Allen Empfehlungen gemeinsam sind der erlebnispädagogische Zugang sowie die Einbettung der SprachENförderung in die realen alltäglichen Situationen.

Die Leiter*innen finden hier theoretisches Basiswissen und Modellansätze sprachENSensiblen Lernens (*siehe Kap. 1 bis 4*), die sie im Rahmen ihrer (Schul-)Autonomie der eigenen Situation anpassen und als eigenes Modell in ihrem Kindergarten und ihrer Schule umsetzen können. Die Pädagog*innen finden hier Handlungsempfehlungen, die mit modellhaften Beispielen aus der Praxis (Best-Practice-Beispielen) sowie didaktisch-methodischen Materialien (Handbüchern, Leitfäden, Methodiken u.a.) ergänzt werden (*siehe Kap. 5*). Entscheidungsträger*innen finden hier den inhaltlichen und strukturellen Rahmen sprachENbildender pädagogischer Arbeit in Bildungseinrichtungen zur Sicherung der Nachhaltigkeit und Qualität der sprachlichen Förderung (*siehe Kap. 6*).¹⁰

⁷ Mehr dazu siehe „Konzept der Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte“. Online abrufbar unter: www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Qualifizierung Pädagog/innen/Fortbildung“).

⁸ Details hierzu siehe BIG-Tipps: „Sprachenvielfalt in Kindergärten und Schulen 2019“ bzw. „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ (2019).

⁹ Es bezeichnet das (unmerkliche) Hineinwachsen eines Individuums in kulturelle und gesellschaftliche Systeme.

¹⁰ Alle Texte und Materialien sowie weitere Anregungen und Ideen sind auch unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Pädagogische Konzepte“ und „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.





DIMENSIONEN DES SPRACHEN LERNENS

VON DER PERFEKTEN
ZWEISPRACHIGKEIT ZUR
FUNKTIONALEN
MEHRSPRACHIGKEIT

Dimensionen des Sprachenlernens – von der perfekten Zweisprachigkeit zur funktionalen Mehrsprachigkeit



Die aktive Förderung von (Mehr-)Sprachigkeit und Sprachenvielfalt zählt zu jenen zentralen Maßnahmen, die Neurolinguistiker*innen und Sprachwissenschaftler*innen seit Längerem fordern. Frühes und kontinuierliches Sprachenlernen, eine durchgängige SprachENbildung, die Vermittlung der Nachbar- und Minderheitensprachen, der Herkunftssprachen von Migrant*innen, von Deutsch als Erst- und als Zweitsprache, von einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen, der Fachunterricht im Medium einer anderen Sprache als Deutsch sowie die Qualifizierung der Pädagog*innen für diese Aufgaben sind seit Langem Bestrebungen der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik.

Dieser Forderung nach einem vermehrten Erlernen von (Nachbar-)Sprachen als Schlüssel zur gelebten Mehrsprachigkeit in einem geografisch sprachreichen

Raum stehen jedoch in der schulischen Realität die Übermacht des Englischen, als Lingua franca, und eine gleichzeitige Abnahme der Deutsch Lernenden bspw. in der Slowakei und der Slowakisch Lernenden in Österreich gegenüber.

► 3.1 Die europäische Dimension

Die Erhaltung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ist erklärtes Ziel der EU-Grundrechte-Charta¹¹ und Bestandteil des Vertrages von Lissabon¹². Dennoch ist die Förderung der Regional- und Minderheitensprachen auf europäischer Ebene bis hin zur schulischen Umsetzung unzureichend. Die Potenziale der Sprachen werden nicht genutzt. Die Sprachträger*innen nehmen ab und die Assimilation schreitet voran.

Auch die Schlüsseldokumente¹³ des Europäischen Rates und der Europäischen Kommission betonen die Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit als Weg zur Koexistenz und der Zusammenarbeit der Nationen in der Europäischen Union. Die Mehrsprachigkeit soll zur wichtigen Devise für Europa und zu einer gemeinsamen Verpflichtung aller Länder werden. Das Sprachenlernen kann wesentlich dazu beitragen, den kulturellen Reichtum der Länder in seiner Unterschiedlichkeit und Verschiedenheit zu fördern und zu entwickeln. Dies ist Ausdruck einer mit freien Grenzüberschreitungen verbundenen unverzichtbaren mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit geworden.



bei Bedarf zunehmend autonom ausgebaut werden können. Das Sprachenlernen wird den persönlichen Bedürfnissen und Neigungen angepasst und autonom gestaltet.

Funktionale Mehrsprachigkeit als Ziel

Maßgebliche Meilensteine in der Entwicklung des Sprachenlernens hat der Europarat mit seinem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“¹⁴ (GERS) geschaffen. Letzterer gliedert sich in drei Stufen, an denen sich das Erlernen von Sprachen ausrichten soll: die elementare (A), selbstständige (B) und kompetente (C) Sprachverwendung.

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachenunterrichts grundsätzlich: Die Bemühungen um SprachENförderung orientieren sich am Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit und nicht am Mythos einer perfekten Zweisprachigkeit. Funktionale Mehrsprachigkeit strebt ein vielfältiges, dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen an. Sie baut auf bestimmten, unmittelbar verwendbaren Grundkenntnissen auf, welche durch die Lernenden

Allerdings ist dabei anzumerken: Sprachfähigkeit kann man nicht lehren – nur lernen. Der Spracherwerb ist ein eigenaktiver, kreativer Prozess. Wir können als Erwachsene den Lernenden diesen Prozess nicht abnehmen. Wir können lediglich Bedingungen, Anregungen und Herausforderungen schaffen, die eigenaktives Lernen fördern. Denn: „Das Kind lernt von selbst – aber nicht von allein“ (Balhorn 2000). Mit unterstützenden Maßnahmen haben Lehrende und Lehrmittel Einfluss darauf, inwieweit der Prozess des Aufbaus von Sprachfähigkeiten erfolgreich gestaltet werden kann.

Für die Förderung des Sprachenlernens müssen daher geeignete Rahmenbedingungen und ein effektives System von Unterstützungsangeboten geschaffen werden.

Wie unterschiedlich diese Rahmenbedingungen in den einzelnen Projektländern aussehen, soll im Folgenden dargestellt werden.

¹¹ Siehe Artikel 22 – Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen der Charta der Grundrechte der EU: <https://fra.europa.eu/de/eu-charter/article/22-vielfalt-der-kulturen-religionen-und-sprachen>.

¹² Siehe: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/de/powers-and-procedures/the-lisbon-treaty>.

¹³ Näheres unter: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_de.

¹⁴ Siehe: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>.

VERGLEICH DER BILDUNGSSYSTEME in Österreich und der Slowakei

Zur besseren Orientierung bieten wir hier einen grafischen Vergleich der Bildungssysteme in Österreich und der Slowakei und gehen kurz auf die wesentlichen Unterschiede zum slowakischen Bildungssystem ein:

Abb. 1: Bildungssystem in Österreich

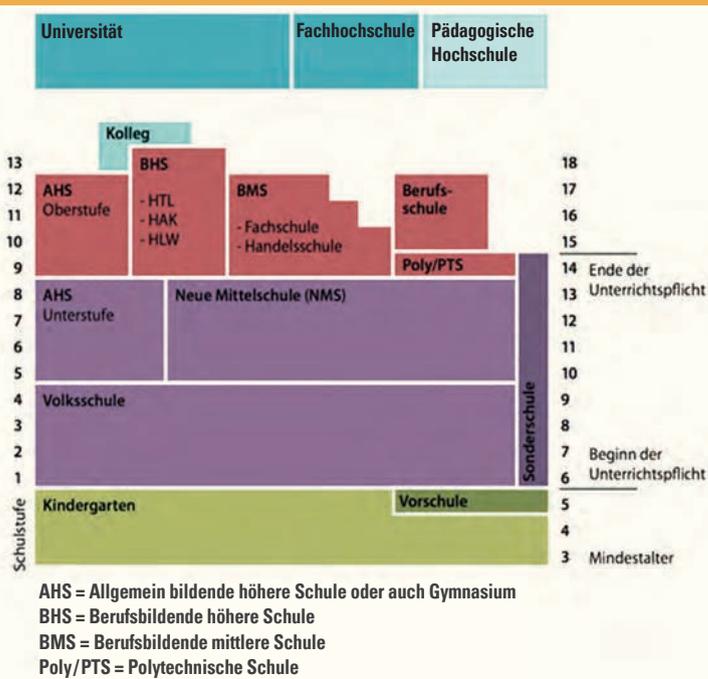
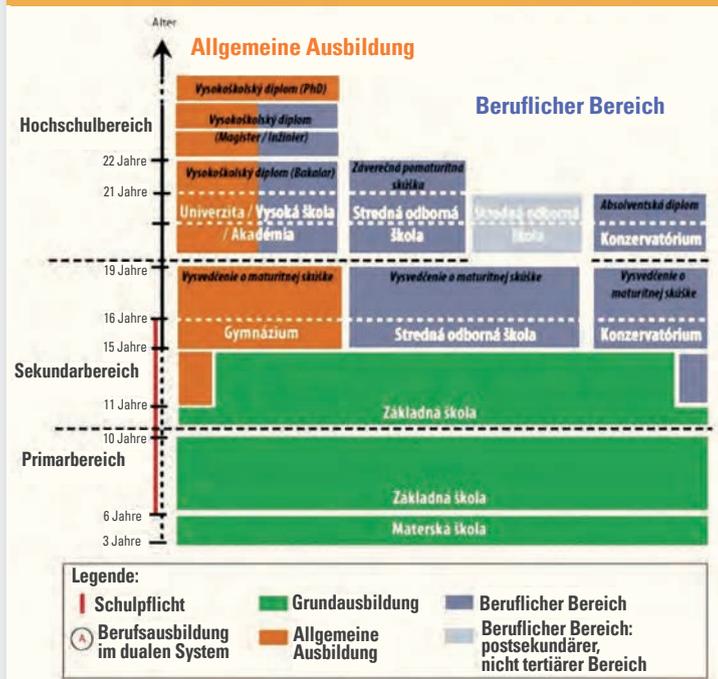


Abb. 2: Bildungssystem in der Slowakei



Die Schulgesetze gliedern das Bildungswesen in der Slowakei in einen dreijährigen Elementar- und einen vierjährigen Primarbereich, des Weiteren in einen fünfjährigen Sekundarbereich 1 und einen vierjährigen Sekundarbereich 2.

Die Schulpflicht beginnt mit der Vollendung des 6. Lebensjahres¹⁵ und umfasst zehn Jahre, endet also formal im Alter von 16 Jahren, institutionell greift sie aber in eine weiterführende Schulart über¹⁶.

Unterrichtssprache ist Slowakisch, Kinder von anerkannten Minderheiten werden in ihrer Muttersprache unterrichtet, wobei Slowakisch verpflichtend ist.

Kindergärten in der Slowakei sind Teil des Bildungswesens und unterliegen dem Lehrplan des Ministeriums für das Schulwesen. Demnach ist der Kindergarten bereits eine schulische Einrichtung, in der auf die Schulvorbereitung großer Wert gelegt wird und der sich auch durch Begrifflichkeiten wie „Unterricht“ und „Kindergartenlehrer*in“ an das schulische System anlehnt.

Dem Kindergarten folgt eine neunjährige Grundschule, die als Einheitsschule von allen Kindern besucht wird, ohne äußere Differenzierung arbeitet (d.h. einer Direktion unterliegt) und die den Primar- sowie den Sekundarbereich 1 abdeckt.

Nach der 5. Klassenstufe können die Schüler*innen:

- weitere vier Jahre die Grundschule (Sekundarbereich 1) besuchen – danach erfolgt der Übergang in eine der weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs 2 – oder
- in das grundständige achtjährige Gymnasium überwechseln, wo sie auch die Sekundarstufe 2 absolvieren. Für den Übergang ins Gymnasium sind besondere Leistungen zu erbringen.

Der Sekundarbereich 2 gliedert sich in das allgemeinbildende Gymnasium, das in einer vierjährigen Form auch nach der 9. Klassenstufe der Mittelschule besucht werden kann, und in verschiedene berufliche Vollzeitschulen (Mittelschulen, Berufsschulen), die in der Regel drei bis vier Jahre dauern und zu einem Berufsabschluss oder zur Hochschulreife führen.

Die Ausbildung der Pädagog*innen – Elementarpädagog*innen und Grundschullehrer*innen

*Elementarpädagog*innen werden nach Erfüllung der zehnjährigen Schulpflicht in vierjährigen bzw. nach Ablegen der Hochschulreife in zweijährigen Lehrgängen an berufsbildenden höheren Schulen ausgebildet (beide Studienformen enden mit der Hochschulreife). Des Weiteren können sie ein Universitätsstudium (als Bachelorstudium mit weiteren Studienmöglichkeiten auf ein Masterstudium oder ein Doktorat) absolvieren.*

*Pädagog*innen der Grundschule (Grundschullehrer*innen im Primarbereich) absolvieren einen speziellen fünfjährigen lehrer*innenbildenden Studiengang an der Pädagogischen Fakultät einer Universität, der aus Bachelor- und Masterstudium besteht (mit weiteren Studienoptionen auf Doktorat). Die Ausbildung der Pädagog*innen im Sekundarbereich 1 und 2 erfolgt ebenfalls über ein mindestens fünf Jahre dauerndes lehrer*innenbildendes oder fachwissenschaftliches Universitätsstudium in zwei Fächern mit zusätzlichen schulpädagogischen und psychologischen Studienleistungen und Praktika.*



¹⁵ Laut Novelle des Schulgesetzes vom 27. Juni 2019 soll ab Januar 2021 bereits das letzte Jahr im Kindergarten verpflichtend sein.

¹⁶ Das heißt: Die Kinder müssen noch die erste Klasse des 4-jährigen Gymnasiums/der Mittleren Berufsschule/der Berufsschule absolvieren, in der sie 16 Jahre alt werden.

3.2 Umsetzung in der Slowakei

Die Empfehlungen der EU haben in den regionalen Sprachenpolitiken unterschiedliche Resonanz gefunden. In der Slowakei wird der Fokus auf die Fremdsprache (Nachbarsprache) und den möglichen frühen Beginn des Fremdsprachenlernens gelegt.

Das Bildungsgesetz der Slowakischen Republik definiert eine **Fremdsprache** als Sprache eines anderen Landes, die gleichzeitig aber nicht die Sprache einer nationalen Minderheit oder ethnischen Gruppe ist.

Die derzeitige **Diskussion um die frühe Vermittlung von Fremdsprachen** in der Slowakei wirkt im Hinblick auf Zielsetzung, didaktische Erfordernisse, Leistungsfähigkeit der verschiedenen Konzeptionen und auf lernpsychologische Voraussetzungen der Kinder oft diffus. Intensiv wird über Vor- und Nachteile des frühen Fremdsprachenunterrichts, über geeignete Methoden bzw. Unterrichtsmaterialien und Medien diskutiert.

Eine stärkere Fokussierung auf das junge Kind und die Möglichkeit eines frühen Fremdspracherwerbs wird durch die dynamische Entwicklung und die aktuellen Erkenntnisse der jungen Disziplin der Neurowissenschaft begünstigt. Der Transfer in die pädagogische Ausbildung und Praxis ist jedoch bis dato unzureichend erfolgt.

Das vorliegende Projekt „Bildungsk Kooperationen in der Grenzregion“ leistet hierzu einen wichtigen Beitrag.¹⁷

3.2.1 Situation des Sprachenlernens in den Kindergärten (Elementarbereich)

Das Bildungsgesetz in der Slowakei ermöglicht den Kindergärten die Durchführung ihrer Bildungsaktivitäten auch in einer Fremdsprache. Dies zielt darauf ab, Kindern Kommunikationsfähigkeiten in einer anderen Sprache als in ihrer Muttersprache zu vermitteln. Dieser **Fremdsprachenunterricht** wird vom Kindergarten angeboten. Die Pädagog*innen, die die

Fremdsprache vermitteln, müssen bestimmte Qualifikationsvoraussetzungen¹⁸ erfüllen.

Im Elementarbereich wird vom **ersten Kennenlernen und In-Kontakt-Kommen** mit einer Fremdsprache als Lernziel gesprochen.

Das Kennenlernen einer Fremdsprache stellt nicht nur im kognitiven, sondern auch im affektiven und emotionalen Bereich hohe Anforderungen an das lernende Kind. Ob ein Kind einer zweisprachigen Gruppe (Klasse) zugeteilt wird, entscheidet die Leitung des Kindergartens gemeinsam mit den Eltern des Kindes.

Die Vorteile einer frühen Fremdsprachenvermittlung im Kindergartenalter werden oft folgendermaßen begründet:

- mit der hohen Kapazität und Flexibilität des Gedächtnisses (neuronale Flexibilität).
- mit dem kindlichen Interesse am (Sprachen-)Lernen.
- mit der Leichtigkeit, mit der kleinere Kinder etwas Neues und somit auch die Sprache lernen (intuitives Sprachenlernen).
- Neue Sprachen werden bis zum Schulalter ähnlich intuitiv und implizit gelernt wie die Erstsprache (simultaner Spracherwerb).
- mit der Fähigkeit, von Anbeginn die Aussprache richtig zu imitieren und den richtigen Akzent zu setzen.
- Die grammatikalischen Regeln werden intuitiv entdeckt.

In der heutigen pädagogischen Praxis hat das Kennenlernen einer Fremdsprache im Kindergarten viel öfter die Form eines zusätzlichen **freien Angebotes (sogenannte Sprachklubs)**. Das Interesse kommt von den Eltern oder wird durch das Angebot einer Sprachschule geweckt. Der Kindergarten übernimmt hier die Verantwortung für die Auswahl des Partners, der dieses Angebot realisiert. Rahmenbedingungen für solche Angebote werden in der Verordnung über die Kinder-



gärten festgelegt.¹⁹ Auch hier wird darauf geachtet und festgehalten, dass Pädagog*innen (auch externe Sprachlektor*innen) fachliche Kompetenzen für die Arbeit mit Kindern im Kindergartenalter mitbringen.²⁰

3.2.2 Situation des Sprachenlernens an den Grundschulen (Primarbereich)

Das Erlernen einer Fremdsprache an den Schulen regeln weiterhin das Schulgesetz und das staatliche Bildungsprogramm für Grundschulen.²¹ Das Schulgesetz bestimmt zwar, dass die Kinder außer Englisch mindestens noch eine Sprache beherrschen sollten (vgl. Schulgesetzbuch Nr. 37/2011), die Kontinuität und die Auswahl des Sprachangebotes (ausgenommen Englisch) werden aber damit nur bedingt gesichert. Ab 2011 lernten die Kinder in der Schule zwei Fremdsprachen als Pflichtfach: die erste ab der 3. Klasse

(Primarbereich), die zweite ab dem Sekundarbereich 1. Die Wahl der Sprachen und ihre Stundenzahl (mindestens eine Wochenstunde) waren von den organisatorischen Ressourcen der einzelnen Schulen abhängig. Die Nachbarsprache Deutsch wurde nur vereinzelt bereits in der Primarstufe angeboten, und wenn dann als unverbindliche Übung (in sogenannten Schulklubs).

Seit 2019 wird den Schulen im Rahmen ihrer Autonomie die Wahl der **ersten Fremdsprache** überlassen. Die Nachbarsprache Deutsch kann auch in der Primarstufe angeboten werden, wenn die Schule qualifizierte Pädagog*innen hat und Englisch als Pflichtfach im Sekundarbereich 1 sichert (vgl. Ergänzung Nr. 3 zum staatlichen Bildungsplan 2015). Dies ist möglich, weil beide Bildungstufen in einer Bildungseinrichtung unter einer Leitung stehen (siehe „Vergleich der Bildungssysteme in Österreich und der Slowakei“ auf S. 24).

¹⁷ Siehe dazu auch: „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ (2019).

¹⁸ Gemäß der Verordnung des Bildungsministeriums der Slowakischen Republik, Nummer 437/2009 des Gesetzbuches, die die Festlegung der Qualifikationsvoraussetzungen und der besonderen Qualifikationsanforderungen für die pädagogischen Fachkräfte in der jeweils gültigen Fassung festlegt.

¹⁹ Der Unterricht findet ein- bis zweimal pro Woche das ganze Schuljahr hindurch statt. Die Unterrichtseinheit dauert dreißig bis fünfundvierzig Minuten. Die empfohlene Anzahl von Kindern in einem Sprachklub beträgt maximal zwölf Kinder.

²⁰ Der Sprachenunterricht kann entweder von Kindergartenpädagog*innen, die über Fremdsprachenkenntnisse auf der Sprachniveau-Stufe B2 des Europäischen Referenzrahmens oder höher verfügen, oder von externen Lektor*innen geleitet werden.

²¹ In der Slowakei verbinden sich die Volksschule und der Sekundarbereich 1 zu einer Institution, die Grundschule genannt wird.

Wir brauchen
Sprache, um
zu denken ...

... um miteinander
zu reden und
zu lachen ...

! ... um dir zu
sagen, wie es
mir geht ...



3.2.3 Situation des Sprachenlernens an den Grundschulen (Sekundarbereich 1)

Auch für den Sekundarbereich 1 gelten nach wie vor das Bildungsgesetz und das staatliche Bildungsprogramm als verbindliche Dokumente.

Einer der acht Bildungsbereiche, der hier definiert wird, ist „Sprache und Kommunikation“. Er fasst die **Unterrichtssprachen**, die **zweite Sprache** (bei bilingualen Schulen) und die **Fremdsprachen** zusammen. Man setzt hier mit dem **Lernen der ersten Fremdsprache** (aus dem Elementarbereich) fort, und es kann noch eine zweite Fremdsprache als **Wahlfach** gewählt werden. Die Nachbarsprache Deutsch wird als Wahlfach oder **unverbindliche Übung** von den internen/externen Pädagog*innen angeboten.

Die Sprache wird als mögliche Quelle der persönlichen und kulturellen Bereicherung eines Menschen, als ein Instrument des Denkens und der Kommunikation und als ein Mittel zur Äußerung von Emotionen betrachtet. Das Wesen dieses Bereichs ist eine wesentliche Stärkung des **Kommunikations- und Erlebnismodells des Unterrichts**.

Weitere Bildungsbereiche und überlappende Themen ermöglichen eine fachübergreifende Unterrichtsgestaltung, d.h. Fächer-Kooperationen im Rahmen der einzelnen Schulfächer in bestimmten Ausbildungsbereichen sowie zwischen verschiedenen Bereichen. Hier wird empfohlen, die Fremdsprache auch fach-

übergreifend zu vermitteln (CLIL)²². Dieses Modell hat sich oft als Ergänzung zum regulären programm-basierten Fremdsprachenunterricht bewährt.

Obwohl uns die Praxis oft eine starke Orientierung auf die Leistungen und das Fachwissen zeigt, geht diese nicht von dem staatlichen Bildungsprogramm, sondern von dem Lehrwerk aus. Letzteres ermöglicht den Pädagog*innen, selbst zu entscheiden und kritisch zu reflektieren, inwieweit sie den Lehrstoff übernehmen und welche Unterrichtsmethoden und -formen sie auswählen.

3.3 Umsetzung innerhalb der österreichischen Projekt-Bundesländer²³

In Österreich gibt es im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern keinen vorgeschriebenen Schulsprachen-Kanon. Obgleich die Lehrpläne ca. 20 Sprachen als „lebende Fremdsprachen“ aufführen, fördert nach Krumm (2013: 24) das Bildungswesen einen sehr engen Kanon von Schulsprachen und damit eine Elitemehrsprachigkeit, d.h. bestimmte Sprachen. De facto lernen 98,4 Prozent aller Schüler*innen Englisch.

Die Tendenz zu einer Dominanzstellung des Englischen und zu einem sehr eng tradierten Kanon von Schulsprachen ist in der derzeitigen Bildungsregion der Projektpartner offensichtlich. Alle anderen (Minderheiten-) Sprachen führen nach Krumm (2013) im Schulwesen

eine Randexistenz: „Sie werden geduldet, bestenfalls in Modellversuchen isoliert gefördert und sind mit wenig förderlichen Umständen verbunden: als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand mit erschwertem Zugang (wegen zu hoher Eröffnungszahlen oder fehlender Ausbildung von Lehrkräften) mit der Konsequenz, dass sie bald schon Opfer von Stundenkürzungen und Sparmaßnahmen werden“ (Krumm 2013).

„Die österreichische Bildungs- und Sprachunterrichtspolitik erklärt zwar programmatisch, Mehrsprachigkeit zu fördern. Das konkrete Sprachenregime jedoch reduziert diesen Ansatz auf die Förderung einer Elitemehrsprachigkeit, die sich weitgehend am traditionellen Sprachenkanon der Gymnasien orientiert und auf die Veränderungen in der Gesellschaft nur mit großer Verzögerung reagiert“ (Krumm 2013: 26).

Eine Änderung dieses Zustandes scheitert nach Krumm bislang vor allem daran, dass sich dieses Sprachenregime auf allen Systemebenen – in der Lehrer*innenausbildung wie in der Schulorganisation, bei der Leistungsbeurteilung wie in der Bildungsadministration – manifestiert und auch die individuelle Ebene – die Köpfe der Lernenden, ihrer Eltern, der Lehrenden – wie auch die Vorstellungen der Öffentlichkeit von wichtigen und unwichtigen Sprachen als Normvorstellung bestimmt (ebd. 2013: 26 f.).

3.3.1 Situation des Sprachenlernens in den Kindergärten (Elementarbereich)

Die Herausforderung im Bereich sprachlicher Bildung ist in Österreich im Kindergarten dahin gehend divergent, da die Gesetzgebung und die Vollziehung des elementaren Bildungsbereichs vorwiegend den Bundesländern obliegen. Diese „Kompetenz-Zersplitterung“

führt je nach Bundesland zu uneinheitlichen Strukturbedingungen, zu einer divergierenden pädagogischen Qualität sowie auch im sprachpädagogischen Bereich zu einer unterschiedlichen Auswahl, Konzeptualisierung und Umsetzung fachlicher sowie sprachpädagogischer Maßnahmen. Hinzu kommt, dass die Ausbildung der Pädagog*innen in der Bundeszuständigkeit liegt.

Als Maßnahme zur Sicherung der pädagogischen Qualität und um auf inhaltlicher Ebene dieser Kompetenz-Zersplitterung entgegenzusteuern, liegt dem Bildungsauftrag aller elementaren Bildungseinrichtungen für Kinder bis zum Schuleintritt seit 2009 der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“²⁴ zugrunde. Dieser definiert in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse.

Im Bereich sprachlicher Bildung und als Teil des Maßnahmenpakets zur frühen SprachENförderung formulieren ein Zusatzteil, der „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“²⁵, sowie eine Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG²⁶ zur sprachlichen Bildung Grundlagen für die Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen für die Begleitung, Anregung und Dokumentation der individuellen sprachbezogenen Bildungsprozesse. Die Umsetzung der Inhalte obliegt jedoch wiederum den einzelnen Bundesländern respektive Gemeinden.

Im Fokus steht im Rahmen dieser gesetzlichen Vorgabe primär die Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten in Deutsch mit dem Ziel, dass möglichst alle Kinder, gleich ob ein- bzw. mehrsprachig, beim Schuleintritt die Unterrichtssprache in einem Ausmaß beherrschen, das es ihnen ermöglicht, dem Unterricht zu folgen.

²² CLIL – Content and Language Integrated Learning.

²³ Das sind Niederösterreich, Wien und das Burgenland.

²⁴ Online abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>.

²⁵ Online abrufbar unter: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf>.

²⁶ Aufgrund der Kompetenzverteilung des elementaren Bildungswesens in Österreich, welche die Zuständigkeit bei den Ländern sieht, wird eine Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern beschlossen, damit der Bund Investitionen, welche an gewisse Bedingungen für die Länder geknüpft sind, tätigt. Diese Vereinbarung regelt letztlich den Umgang und die Bedingungen bzw. Verpflichtungen im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme der Zweckzuschüsse. Letztere stellen zusätzliche finanzielle Mittel dar, die der Bund den Ländern zur Verfügung stellt.

Der ErstsprachEN-, Mehrsprachigkeits- bzw. der Gesamt- und NachbarsprachENförderung wird bei diesen monolingualorientierten Maßnahmen in elementaren Bildungseinrichtungen nur marginal Aufmerksamkeit gewidmet, obgleich diese sehr wohl in den regionalen Bildungsplänen (bspw. dem Wiener Bildungsplan), etwa durch die Betonung der „Förderung der muttersprachlichen Entwicklung“²⁷, bzw. in der „wissenschaftlich geleiteten ganzheitlichen Förderung bestimmter Entwicklungsaspekte der Kinder, die die Entwicklung der Sprachkompetenz unterstützen“ (gemäß Artikel 15a B-VG, Art. 2/8b) genannt werden.

Eine Ausnahme stellt hierbei Niederösterreich dar, wo z.B. das Nachbarsprachenlernen durch europäische (INTERREG), aber auch regionale Projekte („NÖ Sprachenoffensive“) gefördert und stark unterstützt wird. Auch gibt es in Niederösterreich seit 1989 bereits interkulturelle Mitarbeiter*innen (derzeit 160 Mitarbeiter*innen), die ambulant oder in interkulturellen Schwerpunkthäusern in über 30 Sprachen tätig sind. Für diese werden auch Aus- und Weiterbildungsangebote²⁸ organisiert.²⁹

In der gängigen pädagogischen Praxis wird jedoch der Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen sowohl in der Ausbildung als auch in der weiteren Qualifizierung von Pädagog*innen im Praxisfeld zu wenig Achtung geschenkt. Daher sind jegliche Qualifizierungs- und Implementierungsmaßnahmen in diesem Fachbereich dringend notwendig.

3.3.2 Situation des Sprachenlernens an den Schulen (Primarbereich)

An niederösterreichischen Schulen

(Förderung der Nachbarsprachen – „NÖ Sprachenoffensive“³⁰)

Niederösterreich setzt seit 2003 mit einem umfassenden Lernangebot im Rahmen der „NÖ Sprachenoffensive“ nicht nur für Slowakisch, sondern auch für Tschechisch und Ungarisch bewusst auf die Förderung der Mehrsprachigkeit. Aufbauend auf spielerischem Lernen in den Kindergärten schließt der Sprachenunterricht in den Schulen (als Frei- oder Pflichtfach)



direkt an und wird durch Fachsprachenangebote für Erwachsene ergänzt³¹. Wichtige Partner sind dabei die Initiative „Sprachkompetenz NÖ“, die Bildungsdirektion für Niederösterreich und die Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

An Wiener Schulen

(gesamtsprachliche Förderung)

Die Wiener Schulbehörde richtet den Blick auf eine gesamtsprachliche Förderung der Schüler*innen. Sowohl in der Unterrichtssprache Deutsch, die für viele Schüler*innen die Zweitsprache darstellt, als auch in der Förderung der Erst- und Fremdsprachen wird ein Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen angestrebt.

Eine wesentliche Säule in der gesamtsprachlichen Bildung mehrsprachig aufwachsender Schüler*innen stellt die Förderung der Erstsprachen in Form des Muttersprachenunterrichts dar. Der Muttersprachenunterricht stärkt die Identität der Schüler*innen, wirkt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und bildet damit eine Grundlage für Orientierungsprozesse in der Gesellschaft. Es wird Unterricht in 23 Sprachen angeboten, der von über 18.000 Schüler*innen besucht wird. Der Unterricht findet mehrheitlich integrativ im Regelunterricht und teilweise auch additiv in Kursform statt.

Für eine umfassende Förderung der Erstsprache im Kontext von Migration (Muttersprachenunterricht) sowie der Zweitsprache Deutsch sind dringlich zusätzliche Ressourcen in Form von qualifizierten Pädagog*innen und begleitenden fachberatenden Einrichtungen erforderlich. Wünschenswert wäre eine Bildungspolitik, die dahin gehend auch entsprechend finanzielle Mittel bereitstellt.

Generell avancieren umfassende Kenntnisse in mehreren Sprachen in einer Welt mit immer stärkeren internationalen und globalen Verflechtungen zu einer Schlüsselkompetenz. Dem trägt das Wiener Schulmodell beispielsweise Rechnung, indem der Erwerb von verschiedenen Fremdsprachen auf allen Schulstufen durch ein vielfältiges Angebot von Unterrichtsmodellen ermöglicht wird. Über zweihundert Native Speaker Teacher (Muttersprachlehrer*innen) stehen in Wiener Schulen zum Auf- und Ausbau von Fremdsprachenkompetenzen im Einsatz.

Darüber hinaus wurde eine Vielzahl von fremdsprachendidaktischen Modellen, besonders in den romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch, sowie in den Nachbarsprachen Slowakisch, Ungarisch und Tschechisch etabliert. Ein Blick über den nationalen Tellerrand und der grenzüberschreitende inhaltliche Austausch, der durch europäische Projekte ermöglicht wird, stellen bei der Gestaltung von Modellen und innovativen didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzungen in der Sprachenvermittlung eine große Bereicherung dar.

Die SprachENförderung im Rahmen dieses Projekts verfolgt nicht nur das Ziel, bildungssprachliche Kompetenzen in den einzelnen Sprachen aufzubauen, sondern soll Räume eröffnen, die vorhandene Mehrsprachigkeit im vorwiegend deutschsprachigen Schulalltag erlebnisbasiert einzubinden bzw. bewusst aufzugreifen.

An burgenländischen Schulen

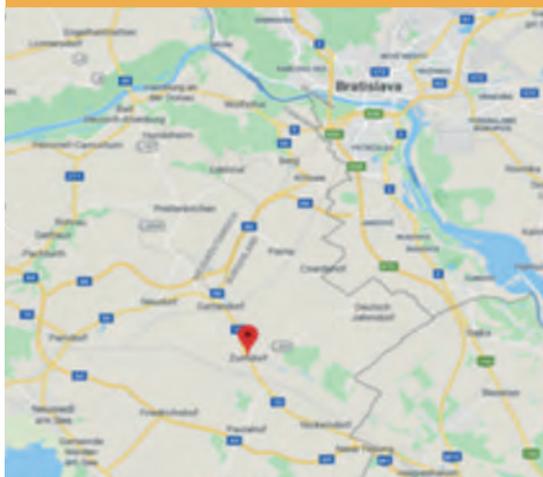
(Förderung der Minderheitensprachen)

Zu den burgenländischen Gemeinden, die unmittelbar an der österreichisch-slowakischen Grenze (*siehe Abb. 3 und 4*) liegen, zählen Kittsee, Pama und Deutsch Jahrndorf, welche sich im Bezirk Neusiedl am See befinden.

Abb. 3: Österreichisch-slowakische Grenze



Abb. 4: Burgenländische Grenzregion im Detail



Im Burgenland lebten im Jahr 2019 3.626 Menschen mit slowakischer Staatsbürgerschaft. Diese Anzahl ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen (vgl. Statistik Austria 2019) (*siehe Abb. 5*).

In Österreich ist Slowakisch als Minderheitensprache neben dem Slowenischen, Ungarischen, Tschechischen

²⁷ Online abrufbar unter: https://www.wienerkindergruppen.org/fileadmin/user_upload/Gesetze/Wiener_Bildungsplan.pdf: 47.

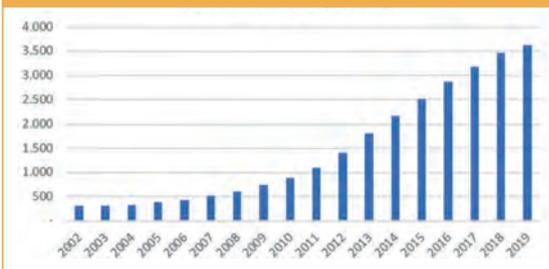
²⁸ Die zukünftigen interkulturellen Mitarbeiter*innen absolvieren eine 4-semestrige berufsbegleitende Ausbildung und aus dem Weiterbildungsangebot sind z.B. Seminare (landesweit: Heidelberger Interaktionstraining mit Modul-Tag, Workshops und Vorträgen im Rahmen der Sprachprojekt-Kindergärten – BGBI. 15a-Vereinbarung), Netzwerkstätten und landesweite Sprengelbesprechungen zum Thema „Sprache und Mehrsprachigkeit“ zu nennen.

²⁹ Wie zum Beispiel die Broschüre „Interkulturelle Bildung in NÖ Landeskinderärten“ (2015).

³⁰ Online abrufbar unter: <https://www.sprachkompetenz.at/sprachenoffensive/allgemeines/>.

³¹ Vgl. „NÖ Sprachenoffensive“: https://www.sprachkompetenz.at/fileadmin/user_upload/docs/Neu/Folder_2seitig.pdf.

Abb. 5: Menschen mit slowakischer Staatsbürgerschaft, wohnhaft im Burgenland (eigene Darstellung)



und Romanes anerkannt. In der Slowakei ist Deutsch in der „Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ ebenfalls aufgenommen – neben Bulgarisch, Kroatisch, Polnisch, Romanes, Russisch, Ruthenisch, Serbisch, Tschechisch, Ungarisch und Ukrainisch (vgl. Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen 2019).

Organisation der Sprachvermittlung Slowakisch im Burgenland

Im Schuljahr 2019/20 wird an den Volksschulen Gattendorf, Nickelsdorf, Zurndorf und Kittsee als auch an der Neuen Mittelschule Kittsee für insgesamt 103 Schulkinder Slowakisch als muttersprachlicher Unterricht mit insgesamt 23 Wochenstunden angeboten. Zusätzlich wird Slowakisch in Form einer unverbindlichen Übung für Deutsch sprechende Schüler*innen an der Volksschule Kittsee vermittelt. Ergänzend dazu arbeiten zwei Sprachlektorinnen im Rahmen des Projekts „BIG SK-AT“ an den Kindergärten und Volksschulen in Kittsee und Zurndorf mit und bringen Slowakisch in die pädagogische Arbeit verstärkt ein. Da die Sprachlektorinnen sowohl im Kindergarten als auch in der Schule meist integrativ und standortspezifisch mitarbeiten (siehe Beitrag „Vernetzung und Kooperation der pädagogischen Ausbildungseinrichtungen – Schwerpunkt Burgenland“ – Kap. 4.4.2), kommt ihnen eine sprachliche Brückenfunktion sowohl für die Deutsch als auch für die Slowakisch sprechenden Kinder beim Übertritt von einer Bildungsinstitution in die darauffolgende zu.

Diese Maßnahme an der Nahtstelle „Kindergarten und Volksschule“ wird von der Pädagogischen Hochschule Burgenland wissenschaftlich begleitet, und

die Ergebnisse der Untersuchung werden auf der Wissensplattform www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Soz. emotionale Kompetenz/Pädagogische Konzepte“) als auch in Printform veröffentlicht.

3.4 Umsetzung an den Nahtstellen

Die Nahtstellen werden in beiden Ländern – Österreich und der Slowakei – anders gewichtet. Die Unterschiede hängen vor allem mit der Struktur der Schulen in der Slowakei zusammen, wo der Primar- und Sekundarbereich 1 oftmals zu einer Institution gehören und wo nach einem einheitlichen Hauskonzept gearbeitet wird. Oft wird in diese Struktur auch der Kindergarten integriert. Ausnahme bilden die sogenannten achtjährigen Gymnasien und Konservatorien, an denen die Kinder (wenn sie erfolgreich die Aufnahmeprüfungen bestehen) den Sekundarbereich 1 als auch 2 an einer Schule absolvieren.

3.4.1 Nahtstelle „Kindergarten und Volksschule“ – Schwerpunkt Österreich

An der Nahtstelle „Kindergarten und Volksschule“ dient der durch das Charlotte Bühler Institut entwickelte und durch das Bildungsministerium ausgegebene Leitfaden „Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“³² als eine Orientierung für die kooperierenden Bildungsinstitutionen. Dieser Leitfaden führt Gemeinsamkeiten der Lehrpläne beider Bildungsinstitutionen an und gibt einen Einblick in die Begleitung der Transition vom Kindergarten in die Volksschule – auch im sprachlichen Bereich. Beide Institutionen werden durch die Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG dazu angehalten, die Zusammenarbeit im Bereich sprachlicher Nahtstellenarbeit auf Basis dieses Leitfadens zu tätigen.

Mit der ab dem Schuljahr 2019/2020 in Kraft getretenen neuen bundesweiten Verordnung zur SprachEN-förderung wurden nochmals konkrete gesetzliche Maßnahmen definiert, um die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule im Bereich sprachlicher Förderung auch bundesweit einheitlich zu regeln.

Aus Sicht der Wissenschaft aber wurde bei dieser Neuordnung wiederum der Situation mehrsprachiger Kinder in Bildungseinrichtungen und der zunehmend heterogenen Sprachenkompetenzen zu wenig Beachtung geschenkt. Hier sind aus Sicht der Expert*innen ein Umdenken in Richtung gesamtsprachlicher Bildungsansätze sowie die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften dringend notwendig (vgl. Panagiotopoulou 2016, Tracy 2019). Erste Maßnahmen in diesem Bereich wurden unter anderem auch durch dieses Projekt, aber auch durch regionale Fortbildungsansätze – bspw. in Niederösterreich durch das Heidelberger Interaktionstraining – gesetzt.

3.4.2 Übergang zwischen Stufe 1 und 2 der Grundschule / Nahtstelle „Primar- und Sekundarbereich 1“ – Schwerpunkt Slowakei

Im slowakischen Bildungssystem wird der Wechsel von der Primarstufe zum Sekundarbereich 1 (von der 1. in die 2. Stufe der Grundschule) als einer der herausforderndsten Übergänge betrachtet. Jedoch wird diesem Übergang oft keine adäquate Aufmerksamkeit geschenkt (Walterová et al. 2011).

Denn es ist zu beachten, dass der Wechsel vom Primar- in den Sekundarbereich 1 ein Prozess ist, der mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Er beginnt spätestens im zweiten Halbjahr der vierten Klasse und endet teilweise erst am Ende der sechsten Schulstufe. Die Schüler*innen müssen mit komplexen Veränderungen und Transitionen umgehen und ihre sozialen Beziehungen zu den Mitschüler*innen und den Lehrkräften neu gestalten.

Den Lehrkräften des Primar- und Sekundarbereichs kommt daher eine Schlüsselfunktion für das Gelingen dieses Prozesses zu.

Positiv wirkt sich des Weiteren aus, wenn die Pädagog*innen, die primär die Erfüllung des Curriculums im Fokus ihrer Arbeit haben, sich bewusst werden, dass gut ausgewählte Strategien, Methoden,

Formen und Techniken einerseits für Kinder aktivierend sein und andererseits zu gelingenden Erziehungs- und Bildungszielen führen können.

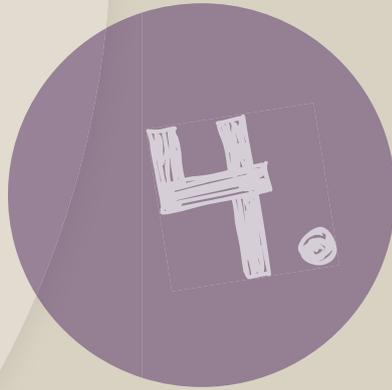
Wie kann man zu einem gelingenden Übergang beitragen?

- Die Pädagog*innen aus dem Primarbereich lernen die Unterrichtsmethoden aus dem Sekundarbereich kennen und integrieren diese in ihre Lernpläne.
Empfehlung: Verschiedene gemeinsame Veranstaltungen wie Diskussionen mit Kindern aus der Sekundarstufe 1 oder in Form eines Besuchs der offenen Unterrichtsstunden gestalten.
- Die Pädagog*innen der Sekundarstufe 1 knüpfen an das Curriculum der Primarstufe an. Der Adaptierungs- /Übergangsprozess ist bei jedem Kind individuell. Durch geeignete Aktivitäten, insbesondere am Anfang des Schuljahrs, können Übergangsprobleme ausgeglichen und plötzliche Änderungen im Leben eines Kindes und seiner Familie abgemildert werden.
Empfehlung: Gemeinsame Übergangskonzepte entwickeln, die u.a. den Fokus auf die Herausforderungen am Übergang und auf die Lernmotivation der Kinder legen.
- Gegenseitige Hospitationen, Konsultierungen, den reziproken Erfahrungsaustausch, den Austausch von Kinder-Portfolios als auch die Unterstützung der grundsätzlichen Zusammenarbeit an beiden Stufen fördern.

Lernen durch Erlebnisse ist weder ein innovatives Lernkonzept noch ein Projekt in den Elementar- und Primareinrichtungen. Es ist eine Art des Lernens, die ohne Rücksicht auf Alter, Schultyp und Bildungsgrad effektiv ist. Ebenso ist es für Pädagog*innen eine gute Möglichkeit, den Schüler*innen Freude und Motivation am Lernen dadurch leichter vermitteln zu können.

³² Online abrufbar unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/leitfaden-zur-sprachlichen-foerderung-am-uebergang-vom-kindergarten-in-die-grundschule/>.





MODELLE
DES
SPRACHEN
LERNENS

Modelle des Sprachenlernens

Die hier vorgestellten Modelle sind von der **Analyse der Rahmenbedingungen** ausgegangen und reflektieren die **konkreten Situationen der einzelnen Standorte** (Regionen, Pilotinstitutionen). Sie sind als Handlungsmodelle zu verstehen mit ähnlichen Zielen, Inhalten und Methoden, die sich aber in ihren Implikationen unterscheiden.

Sie orientieren sich an der **Entwicklung der Selbstkompetenz** (Schwerpunkt im Modul 1 – *siehe Kap. 5*), an der **Sozialkompetenz**, zu der auch die **kommunikative Kompetenz** zählt (Schwerpunkt im Modul 2 – *siehe Kap. 5*), und an der **Sachkompetenz** (Schwerpunkt im Modul 3 – *siehe Kap. 5*). Zusätzlich werden auch **lernmethodische Kompetenzen und Metakompetenzen** gefördert, die das Lernen an sich begünstigen und auch für die Nahtstellen von Kindergarten und Schule bedeutend sind.

Alle diese Modelle stützen sich auf die Methoden der Erlebnispädagogik und der alltagsintegrierten Sprachförderung. Sie setzen der sprachlichen Begriffsbildung die eigene Erfahrung voran, indem sie Alltagssituationen nutzen.

Es wird bei allen Modellen – als wesentlicher Beitrag zum **nachhaltigen Lernen** – großer Wert auf die Gestaltung einer **sprachENfördernden Lernumgebung**,

die **Qualität der Beziehung zum Kind** und das Schaffen einer vertrauten Atmosphäre gelegt. Die einzelnen Modelle sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Pädagogische Konzepte“) abrufbar.

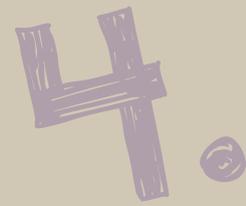
4.1 Modelle für Kindergärten

In Bezug auf das Sprachenlernen sind aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht folgende Entwicklungsaspekte im Kleinkindalter gut nutzbar, um eine gelingende kind- und interessenorientierte Sprachenvermittlung zu gewährleisten:

So sind Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bezüglich der körperlichen Entwicklung und ihrer Interessen besonders beweglich, die Fein- und Grobmotorik wird immer ausdifferenzierter. Beim (Fremd-) Sprachenlernen kann man diese Charakteristika für verschiedene Bewegungsaktivitäten nutzen (Spielen, Tanzen, Körperübungen). Weiters kommt es auch zu relevanten Veränderungen in kognitiven Prozessen und in der emotionalen Entwicklung (Interesse an Peergroups, sozialer Interaktion). In diesem Alter prägt die Konzentration auf die umliegende (soziale) Welt das Kennenlernen. Die Rolle der Lernumgebung ist daher für die Unterstützung des Sprachenerwerbs besonders wichtig (Cummins 1991).

Frühe SprachENförderung heißt aber auch das Schaffen einer einfühlsamen und zuwendungsstarken Umgebung, die besonders das junge Kind benötigt und in der vielmehr **mit dem Kind als an das Kind geredet** wird. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass körperliche und verbale Zuwendung sowie das einfühlsame Eingehen auf Fragen und Interessen von Kindern maßgeblich mit schulischen Leistungen und kognitivem Wachstum einhergehen (Bornstein & Tamis-LeMonda 1989; Landry et al. 2001). Ebenso legen bildungstheoretische Ansätze nahe, dass gelenkte





Spielsituationen die Lernqualität, das Abspeichern von Lerninhalten als auch die kognitiven Leistungen besser unterstützen als direkte Instruktionen.

Am besten lernen junge Kinder mittels Sprachspielen und Aktivitäten. Diese verbinden sich bei ihnen mit Emotionalität, wobei positiv konnotierte emotionale Situationen und Aktivitäten besser gemerkt werden. Deswegen ist es nötig, solche Aktivitäten zu wählen, die bei Kindern das Erlebnislernen unterstützen.

Daher ist eine frühe alltagsintegrierte SprachEN-förderung additiven Programmen eher vorzuziehen, da diese mehr dem kindlichen Entwicklungs-, Interessen- und Explorationsverhalten entspricht und soziale Interaktionen begünstigt, welche als „Motoren“ sprachlichen Lernens gesehen werden (Mayr 2013).

Das intuitive, implizite Sprachenlernen ermöglicht, dass Kinder in diesem Alter (ganz spielerisch und natürlich) über ein großes kognitives und neuronales Potenzial für das Erlernen neuer Sprachen verfügen – dieses Lernfenster für neue Sprachen sollte vom Kindergarten optimal genutzt und in Bildungsaktivitäten aufgegriffen werden.

Die Gestaltung sprachanregender Interaktionen, in denen die Reichhaltigkeit und Spezifität der Sprache, aber auch ihre Präzision deutlich wird, und deren sprachliches Anforderungsniveau, das dem Niveau der Kinder angepasst ist, zeigen sich daher am effektivsten, wenn diese Interaktionen in den (Kindergarten-)Alltag der Kinder integriert werden und diesen auch von der Qualität und Quantität des Inputs her verändern.

Denn die Interaktionsqualität und die Alltagsdialoge sind eine der wichtigsten Variablen prozessualer Qualität von Kindergärten (vgl. Tietze u.a.1996). Die Menge des sprachlichen Inputs, den Kinder erhalten, beeinflusst ihren Sprachenerwerb (Konishi, Johnson,

Chang Damonte, Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek 2013), und die Qualität der Sprache pädagogischer Fachkräfte (hinsichtlich Komplexität und Vielfalt) ist ein Schlüsselfaktor für die syntaktische Entwicklung bei Kindern (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine 2002).

Daher darf im Bereich der frühen sprachlichen Bildung im Kindergarten bei den Personalressourcen nicht gespart werden. Gerade die sprachliche Kompetenz und das fachspezifische Wissen der pädagogischen Fachkräfte wirken sich hier qualitativ und quantitativ relevant auf die Sprachentwicklung der Kinder aus.

4.1.1 Modell „Nachbarsprachenerwerb in realen Situationen“ – Schwerpunkt Niederösterreich (Ö)

Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation und eine gegenseitige Verständigung der Menschen in jeder Grenzregion ist die Beherrschung der Nachbarsprache, auf die in Niederösterreich im Rahmen der „NÖ Sprachenoffensive“ seit 15 Jahren großer Wert gelegt wird. So können die Kinder in den Kindergärten und anschließend in den Volksschulen der Grenzgebiete Slowakisch als Nachbarsprache lernen.

Im Rahmen des Projekts „BIG SK-AT“ hat sich das Amt der NÖ Landesregierung – Abteilung Kindergärten drei Grundfragen gestellt:

► 1. Wie kann man diese jahrelangen Förderbemühungen für das neue Konzept des erlebnisbasierten Sprachenlernens im Kontext des Nachbarsprachenerwerbs nutzen?

Wir haben die bisherigen positiven Projekterfahrungen aus den niederösterreichischen Kindergärten und Schulen mit den aktuellen wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen der (Fremd-)Sprachendidaktik verknüpft

Ich seh,
ich seh ...



... ich hör,
ich hör ...

und so ein Modell für die (Nachbar-)Sprachenvermittlung geschaffen, das in der Praxis (auch unter verschiedenen Rahmenbedingungen und in einem breiten Einsatzfeld) gut funktionieren kann.

Das Modell des erlebnisbasierten Nachbarspracherwerbs wurde auf Basis der Zusammenarbeit zwischen muttersprachlichen Mitarbeiter*innen³³, Pädagog*innen und Expert*innen aufgebaut. Es wurden regionale Arbeitskreise (mit muttersprachlichen Mitarbeiter*innen und Pädagog*innen) und grenzüberschreitende Arbeitsgruppen (mit Expert*innen) als Foren für den Erfahrungsaustausch und die Entwicklung der Konzepte und Materialien gegründet.

► 2. Wie kann die erlebnisbasierte NachbarsprachENförderung bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen und so situationsadäquat wie möglich funktionieren?

In unseren Überlegungen sind wir davon ausgegangen, dass die Tätigkeit der muttersprachlichen Mitarbeiter*innen vom Kindergartenalltag nicht (mehr) wegzudenken ist, da SprachENförderung sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren und alltagsintegriert durchgeführt werden soll und Sprache nur durch ihren aktiven Gebrauch optimal gelernt werden kann.

Das Modell ist ein Versuch, anwendungsorientiert und kindzentriert die Nachbarsprachenvermittlung

als Bestandteil des Alltags zu integrieren, in dem die muttersprachlichen Mitarbeiter*innen ihre Rolle als Sprachvorbild reflektieren, vielfältige Sprachanlässe erzeugen und die Kinder die Sprache in einem vertrauten sozialen Umfeld erlernen lassen.

So wurden Situationen aus dem (Kindergarten-)Alltag der Kinder aufgegriffen, beobachtet, analysiert und so aufbereitet, dass die Kinder die Sprache in sinnvollen Kontexten erleben und somit dauerhaft lernen können. Die Situationen basieren sowohl auf den Vorgaben des Bildungsprogramms, dem pädagogischen Alltag im Kindergarten (z.B. Spiel, Aufenthalt im Freien etc.), auf den Interessen der Kinder (z.B. aktuellen Erlebnissen) sowie auf den Initiativen der muttersprachlichen Mitarbeiter*innen und Kindergartenpädagog*innen (z.B. Partnerschaftsbesuche).

► 3. Wie können die muttersprachlichen Mitarbeiter*innen (Sprachlektor*innen) auf ihre neue reflektierende Rolle vorbereitet werden?

Obwohl alltagsintegrierte Angebote oftmals spontan, situationsbasiert sowie sprachlich und zeitlich schwer planbar sind, sollten sie trotzdem als eine wichtige Ergänzung zu den vorbereiteten Einheiten stehen, da hier auf Kompetenzen und Erfahrungen

(Vorwissen) zurückgegriffen wird, die die Kinder bereits beim zusätzlichen Angebot erworben und gemacht haben. Diese Kombination ermöglicht uns, das ganze Lernpotenzial der Kinder auszuschöpfen und die Kinder unterschiedliche kommunikative Rollen ausprobieren zu lassen.

Die Ergebnisse wurden im „Leitfaden Nachbarsprachenvermittlung in lebensechten Sprechsituationen (für Kindergarten)“³⁴ zusammengefasst. Der Leitfaden ist jedoch kein in sich geschlossenes fertiges methodisches Konzept, sondern eine handlungsleitende Orientierung für alle, die im Prozess der Nachbarsprachen- bzw. (Fremd-)Sprachenvermittlung involviert sind und sich inspirieren lassen wollen.

4.1.2 Modell „SprachENSensible Gestaltung des pädagogischen Alltags. Kindergärten mit Sprachenvielfalt“ – Schwerpunkt Wien (Ö)

Ein bewusster Umgang mit der Ressource Sprache ist ein bildungspolitisches Ziel ersten Ranges. Denn diese hat die Aufgabe, junge Menschen zu einem Leben in einer mehrsprachigen Welt unter den Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu befähigen.

„Das bedeutet zum einen, Kinder und Erwachsene, die bereits mehrsprachig sind, nicht einsprachig zu machen, sondern ihre Sprachen und sprachlichen Fähigkeiten zu nutzen und zu erweitern; und das bedeutet zum anderen, auch einsprachigen Kindern früh einen Zugang zu Mehrsprachigkeit zu eröffnen“ (Krumm 2017).

Dieses Bewusstsein Kindern, aber auch Bildungseinrichtungen zu vermitteln und sie damit zu stärken, ist aktuell eine der wichtigsten Aufgaben von Kindergärten und Schulen.

Die Österreichischen Kinderfreunde – Landesorganisation Wien stellen sich mit der Pilotierung eines neuen sprachENSensiblen Mehrsprachigkeitsansatzes in ihren Piloteinrichtungen dieser Aufgabe.

Neu ist auch, dass in diesen Prozess das gesamte System des Kindergartens einbezogen ist, um Sprachpotenziale und -ressourcen auch innerhalb des Teams optimal zu nutzen und alltagsintegrierter mehrsprachlicher Bildung kontinuierlich institutionell einen Platz zu geben.

Wie kann eine positive Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag kommuniziert werden?

Die Antwort ist Neugierde – sowohl bei den Kindern als auch bei den Pädagog*innen, die ein Interesse an den ihnen noch unbekanntem Sprachen der Kinder bekunden.

Diese Neugierde kann dazu führen,

- dass die Kinder sich in allen Sprachen, die in der Gruppe vertreten sind, begrüßen,
- oder dass in einem ausgewählten Zeitraum Eltern in ihrer Erstsprache in der Gruppe ein Buch vorlesen,
- oder dass ein Kind ein Lied in einer seiner Erstsprachen mit der Gruppe teilt,
- oder dass in der Leseecke Bücher in allen Sprachen zu finden sind.

Die Beispiele zeigen, dass es nicht viel Anstrengung und Zeit benötigt, um den pädagogischen Alltag sprachENSensibel zu gestalten, sondern in erster Linie damit zu tun hat:

Allen Sprachen die gleiche Wertschätzung zuzusprechen.

³³ Muttersprachliche Mitarbeiter*innen bezeichnet in Niederösterreich den in der Slowakei verwendeten Begriff für Sprachlektor*innen, ausschließlich Native Speaker, die in den Kindergärten die Nachbarsprache Slowakisch anbieten und fördern.

³⁴ Online abrufbar unter:

<https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/nachbarsprachenvermittlung-in-lebensechten-sprechsituationen-fuer-kindergarten>.

Kinder als Sprachexpert*innen ...

Die Kinder bekommen so die Gelegenheit, als (Sprach-)Expert*innen aufzutreten und erleben, dass sie etwas Besonderes können, nämlich das Sprechen weiterer Sprachen. Diese Wertschätzung beeinflusst das Kind positiv in seiner Persönlichkeitsentwicklung, da Sprache ein Teil seiner Identität ist. Darüber hinaus ist jedes mehrsprachige Kind eine Bereicherung für die Gruppe, da ALLE Kinder so die Vielfalt und das Interesse an Sprachen kennen- und wertschätzen lernen.

Wichtig jedoch ist, beim einzelnen Kind zunächst zu erkennen, was es bereits kann (inkl. der weiteren Sprachen!), es individuell zu fördern und es dort „abzuholen“, wo es gerade steht – dies gilt für alle Entwicklungsbereiche, so auch für die Sprachenentwicklung.

Denn nimmt man Kinder in ihrer sprachlichen Individualität wahr, so stellt man auch fest, dass die Kontexte der Mehrsprachigkeit verschieden sind und damit verbunden der sprachliche Input pro Sprache, der sich von Kind zu Kind sowohl in der Quantität als auch in der Qualität unterscheidet.

Neben der Wertschätzung, die auch die intrinsische Motivation des Kindes, alle ihm bekannten Sprachen zu gebrauchen, erhöht, haben die sprachpädagogischen Fachkräfte insbesondere im Projekt „BIG SK-AT“ auch auf den sprachlichen Input, das „Sprachenangebot“ (Tracy 2008), Wert gelegt, denn dieser spielt eine entscheidende Rolle beim Sprachenlernen.

Um den sprachlichen Input qualitativ, aber auch quantitativ zu erhöhen, erhielten alle pädagogischen Mitarbeiter*innen in ihrer Gruppe Unterstützung durch eine*n mehrsprachige*n Sprachbegleiter*in. Vier Stunden täglich sorgte diese sprachliche Begleitung gemeinsam mit dem pädagogischen Team dafür, dass das Sprachenangebot interaktiver, vielfältiger, qualitativ hochwertiger sowie an den Interessen und Themen der Kinder ausgerichtet stattfand. Dies sind wichtige Aspekte, um die Lernqualität, das Abspeichern von Lerninhalten und die kognitive Leistung beim Spracherwerb zu verbessern.

Die Kinder hatten so im Rahmen ihres pädagogischen Alltags vielfältige Möglichkeiten, mit Sprache zu experimentieren.

Kinder als Sprachdetektiv*innen ...

Die sprachENSensibel gestaltete Bildungsarbeit und das aktive Nutzen aller Sprachpotenziale führten bei den Kindern des Weiteren dazu, dass sie als „Sprachdetektiv*innen“ (es wurde auch methodisch so angeboten) einen Einblick in das Funktionieren der verschiedenen Sprachen bekamen, indem sie die Möglichkeiten von Transfer und Interferenzen zwischen den Sprachen, die sie verwenden, auch im pädagogischen Alltag nutzen und lernten, darüber zu sprechen. Darüber hinaus wurden produktive und rezeptive Fertigkeiten geübt mit dem Ziel, dass alle Kinder ein metalinguistisches und sprachenübergreifendes Sprachbewusstsein, Sprachlernstrategien und Sprachmanagementstrategien entwickeln, welche wichtige Kompetenzen für jegliches weitere Sprachenlernen darstellen.

Was müssen wir als Pädagog*innen dazu wissen?

Die Veränderung des sprachpädagogischen Alltags wurde durch die Fachberatung kontinuierlich begleitet und im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen den teilnehmenden Piloteinrichtungen vermittelt. Dabei ging es um das Wissen über den mehrsprachigen Spracherwerb, linguistische Aspekte, aber auch um die Frage nach geeigneten didaktischen Formaten sowie um das konkrete Einbeziehen der Erstsprache, um das sprachliche Repertoire der Kinder besser nutzbar zu machen.

Mit der Einführung des neuen sprachENSensiblen Gesamtansatzes geht es den Wiener Kinderfreunden um etwas Grundsätzliches: nämlich „die Mehr- und die Quersprachigkeit, das Sprachwechseln und das Sprachmischen, also die Normalität der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in den Familien, auch im Bildungswesen, im Kindergarten, in der Schule und Hochschule, in der PädagogInnenbildung und Wissenschaft Normalität werden zu lassen“ (vgl. List & List 2001). Das Projekt „BIG SK-AT“ leistet hierzu einen entscheidenden Beitrag.



4.1.3 Modell „Mit Geschichten lernen“ – Schwerpunkt „DAPHNE“ (SK)

Im Rahmen der im Projekt angebotenen erlebnisbasierten Schwerpunktsetzung (in Verbindung mit aktuellen Umweltschutzthemen) in Kindergärten ist DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie vom methodischen Ansatz Pestalozzis (1784 – 1827) ausgegangen, dass Kinder mit Kopf, Herz und Hand lernen. Diese Einstellung schließt die **ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung** als Grundlage allen gelingenden Lernens ein, die von der Bildung des Geistes, des Herzens, der Zunge und der Hand ausgeht.

Eine äußerst wichtige Rolle spielen im frühen Alter des Sprachenerwerbs auch die Beziehungsqualität sowie **der sogenannte „Draht“ der Pädagog*innen zu den Kindern als auch ihre Persönlichkeit** ebenso wie die Gestaltung einer **freundlichen und sicheren Lernatmosphäre**. Deshalb wird den Kindern mit Achtung und Empathie begegnet und mit dem Wunsch, ihnen ein Stück von sich, von den eigenen Kenntnissen und Erfahrungen (im Bereich nachhaltiger Bildung) und von der eigenen Weltanschauung selbst – sozusagen durch die pädagogische Brille – mit auf den Weg zu geben.

Besonders wichtig für die Kinder im Kindergarten sind auch die Förderung ihrer **intrinsischen Motivation** als wichtiger Lernmotor und die **gewählte Form des pädagogischen Settings**. Kinder in diesem Alter für

etwas zu begeistern und zu motivieren ist oft einfach, gleichzeitig kann es auch zu einem Problem werden, wenn die Gruppe zu groß oder das Setting falsch gewählt wurde. Als ideales Setting – neben der Durchführung von Lernwerkstätten (z.B. handgemachtes Papier) – ist das Lernen mit Geschichten jene Form, die sich am meisten bewährt hat und die wir im Kontext des Projekts für das erlebnisbasierte Sprachenlernen genutzt haben. Vor dem Hintergrund einer Geschichte, in die die Kinder immer aktiv einbezogen sind, begreifen sie am besten den Sinn der Aktivitäten und die Zusammenhänge, die wir ihnen erklären wollen (so verstehen sie leichter die Beweggründe und/oder Folgen unseres täglichen Handelns).

Die wichtigsten Lernerfahrungen gewinnen die Kinder mit ihren **eigenen Sinnen**, deren Einbeziehung untrennbarer Bestandteil all unserer Programme ist. Je mehr Sinne die Kinder in das Lernen einbeziehen, desto schneller nehmen sie Informationen auf und desto leichter prägen sie sich neue Informationen ein. Wir ziehen dabei viele einfallsreiche visuelle (z.B. gemalte Leinwände, Kostüme, 3D-Modelle, reale Naturobjekte) oder akustische **Hilfsmittel** (z.B. Aufnahmen von Vogelstimmen, Musikinstrumente) zur Unterstützung heran, die den Kindern anschaulich beim Begreifen des gegebenen Themas helfen und ihnen zugleich ermöglichen, ihre eigene Fantasie voll einzubringen.

Untrennbarer Bestandteil der Programme ist die abschließende **Reflexion**, damit die Kinder ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen „ordnen“ können.



Diese Zusammenfassung verläuft oft in Form einer Bewegungsaktivität oder gestalterischen Tätigkeit, gegebenenfalls durch die Äußerung eigener Gefühle im gemeinsamen Kreis.

Neben der Erlebnisebene, wo das Kind mithilfe von Emotionen die Welt um sich herum kennenlernt, beinhaltet jede Geschichte auch eine Kommunikationsebene, auf welcher das Kind das Erlebte, Erkannte und Empfundene weitergibt. Die Sprache wird somit zu einem wichtigen Mittel auf diesem Weg und hilft, die Beziehung zur Realität zu schaffen. Das Lernen mittels einer Geschichte kann auch im Rahmen des Fremdsprachenlernens verwendet werden, wobei man das Miterleben der Geschichte zuerst durch Aktivitäten zur Erleichterung des Textverständnisses unterstützt und dann den Kindern hilft, ihre Erfahrungen damit zu formulieren.



4.1.4 Modell „Gestaltpädagogischer Zugang“ – Schwerpunkt Bratislava (SK)

Im Stadtteil Bratislava – Nové Mesto hat man mit Kindern am Modul 1 „Vertrauen – *Ich und die Welt um mich herum*“ gearbeitet, das sich an die Entwicklung von sozial-emotionalen und personalen Kompetenzen richtet.

Die Kindergartenkinder haben sich mit der deutschen Sprache nachmittags einmal pro Woche in Form einer freien Übung (Dauer von 30 Minuten) vertraut gemacht. Das Hauptaugenmerk wurde darauf gelegt, ein positives sozial-emotionales Klima in der Gruppe/Klasse zu schaffen und auch darauf zu achten, dass

sich die Kinder auf das nächste Treffen freuen und so eine positive Beziehung zur Nachbarsprache Deutsch aufbauen können. Die Sprachlektor*innen haben beim Unterricht zum Beispiel Stofftiere, Bälle und andere Objekte benutzt, mit welchen die Kinder wiederholt arbeiten konnten. In einer Gruppe hat die Sprachlektorin sogar ein imaginäres Tier namens „Mafo“ und seine Freunde erfunden, die die Kinder in verschiedenen Sozial- und Sprachsituationen erleben konnten und auf deren neue Abenteuer sie sich stets freuen.

Bei der Vorbereitung des methodischen Materials haben wir mehrere bedeutende Faktoren, die für Kinder im Kindergartenalter typisch sind, berücksichtigt, wie zum Beispiel die Tatsache, dass Kindergartenkinder einerseits weder das Schreiben noch das Lesen beherrschen, sie aber andererseits von Natur aus neugierig sind und über den spielerischen Zugang viel lernen.

Die gemeinsamen Treffen sind vom humanistischen Konzept der Gestaltpädagogik als auch vom Erlebnislernen ausgegangen und haben sich in der Struktur der konzipierten Spracheinheiten widerspiegelt. In den Einheiten wurden viele Bewegungsspiele, dramapädagogische Aktivitäten und gestalterische Elemente (wie das Zeichnen, Malen und Arbeiten mit Ton) gewählt und in die Sprachvermittlung mit eingebunden. Einen Platz hatten nicht zuletzt auch das Erzählen und das Hören von Geschichten. Gerade das Hören von verschiedenen Geschichten oder Liedern war bedeutend in Bezug auf die Fähigkeiten von Kindern, in diesem Alter beliebige Sprachen zu absorbieren. Deswegen wurde auf einen ausreichenden Sprach-Input geachtet, dessen Aufgabe die Unterstützung der rezeptiven Spracherfahrung der Kinder war.

Die Materialien für die einzelnen Einheiten waren auf den Erwerb sozial-emotionaler und personaler Kompetenzen im Kontext der Sprachvermittlung ausgerichtet. Die Kinder konnten so bei der Fremdsprachenvermittlung unterschiedliche soziale Formen kennenlernen. Durch die Arbeit in Gruppen wurde die Kommunikation untereinander forciert, die Kinder kooperierten, trafen gemeinsam Entscheidungen, wetteiferten miteinander und versuchten, eigene Ideen einzubringen.

Die Themen³⁵ der Einheiten waren so konzipiert, dass man sie sieben für das Modul relevanten Bereichen zuordnen konnte:

- ▶ 1. Das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit – Gefühle benennen, eigene und solche der anderen.
- ▶ 2. Hier und da sein – eigene Stärken erkennen, Gemeinsamkeiten mit anderen finden.
- ▶ 3. Der inneren Stimme vertrauen – Vertrauen aufbauen, auf die Intuition hören.
- ▶ 4. Gruppenhierarchie – ein Wir-Gefühl entwickeln, gegenseitige Wertschätzung und Lob.
- ▶ 5. Zuhören – Höflichkeit üben, Eigenwahrnehmung schärfen, Grenzen erkennen und respektieren.
- ▶ 6. Vertrauen – Glücksmomente festhalten, Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen.
- ▶ 7. Selbstkonzept – Freude am Tun, „Ich bin gut so, wie ich bin“ – jedes Gruppenmitglied ist wichtig.

Das durch den Projektpartner entwickelte methodische Material „Nachbarsprachenvermittlung in Verbindung mit Emotionen (im sozialen Kontext)“ stellt eine Sammlung von Best-Practice-Beispielen (BPB) dar, die thematisch abwechslungsreich sind, sich an den Interessen dieser Altersgruppe orientieren und den oben genannten Bereichen zuzuordnen sind. Manche BPB aus dem methodischen Material stehen für sich, andere knüpfen inhaltlich aneinander an.³⁶

▶ 4.2 Modelle für Volksschulen

Auch bei der sprachlichen Bildung des Schulkindes sind folgende entwicklungspsychologische und pädagogische Entwicklungsaspekte relevant:

So ist für das junge Schulkind (6 – 11 Jahre) ein individuelles Entwicklungstempo charakteristisch, d.h. von fließenden Entwicklungsfortschritten bis hin zu regelrechten Entwicklungssprüngen, die aber nicht gleichmäßig vonstattengehen.

Kinder in diesem Alter sind außergewöhnlich emotional („kleine Pubertät“) und merken sich besser das, was mit starken emotionalen Erlebnissen verbunden ist. Daher eignen sich Aufgaben mit persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen aus der unmittelbaren Lebensumwelt des Kindes gut, um Lerninhalte und

-prozesse zu verinnerlichen. Auch ist es wichtig, in der Lerneinheit eine positive Atmosphäre zu schaffen, da der affektive Faktor eine bedeutende Rolle spielt und sowohl den Erfolg als auch die Beziehung der Lernenden zum Schulfach beeinflusst.

Ebenso ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass der Grad der Zuneigung, den ein Kind für seine Pädagog*innen empfindet, einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Begeisterung und Ausdauer hat, mit dem ein Kind deren Lernangebot an- bzw. aufnimmt. Kinder übernehmen daher umso rascher und bereitwilliger ein Sprachmodell, je enger sie die*den Sprechende*n ins Herz geschlossen haben (Maier 1999: 73).

Die Vorstellungskraft des jungen Schulkindes entfaltet sich dynamisch und ist an konkrete Erfahrungen gebunden, die subjektiv sind. Oft werden sie von Kindern mit Fantasie ergänzt, die sie nicht von der Wirklichkeit unterscheiden können.

Daher eignen sich im didaktischen Lern-/Sprachensetting Aufgabenstellungen, die eigene Erlebnisse und Erfahrungen einbeziehen, die die Reproduktion und stete Wiederholung von Gelerntem sowie fantasie- und kreativitätsfördernde Aufgaben sicherstellen. Auch die Konzentrationsfähigkeit entwickelt sich weiter, ihre Intensität und Stabilität ändern sich.

³⁵ Bei der Wahl der Themen haben wir uns von dem Buch „Flo W. voll im Flow“ von Manuela Eitler-Sedlak (2015) inspirieren lassen.

³⁶ Nachzulesen unter: www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Soz. Emotionale Kompetenzen“).

Das Kind muss zudem im Klassenkollektiv stets in vielerlei neuen sozialen Rollen agieren, es bildet differenzierte Beziehungen und neue Formen des sozialen/personalen Umgangs mit vielfältigem Rollenwechsel. Für die Gestaltung des Lernsettings eignen sich daher vielerlei Rollenspiele mit Rollenwechsel jeglicher Art sowie Aufgaben und Bewegungsspiele zur Förderung des Gefühls von Sicherheit, Geborgenheit und Autonomie. Die pädagogischen Angebote sollten gut organisiert sein und die Sozialformen häufig gewechselt werden. Ferner werden diverse Bewegungs-/Wettkampfspiele sowie Aufgaben zur Förderung der Selbsteinschätzung und des Selbstbewusstseins empfohlen.

Begegnungen mit der Sprache sollen für Kinder ein Erlebnis sein, weder Leistungsdruck noch Kontrolle noch Fehlerbewertung sollen dabei eine Rolle spielen. Vielfältige Erfolge und positive Erlebnisse beim Lernen machen den Kindern Mut, diese neue Sprache auszuprobieren bzw. erleichtern ihnen den schulischen Start in der gelernten oder in einer anderen Fremdsprache.

Aus den Ergebnissen der Gehirnforschung über das Lernen und den Spracherwerb lassen sich einige wichtige Grundsätze für die pädagogische Arbeit ableiten:

- ▶ 1. Für jeglichen (Fremd-)Spracherwerb ist es sehr wichtig, dass Kinder viele und qualitativ gute sprachliche Impulse bekommen. Nur so können sich die neuronalen Netze optimal entfalten. Deshalb ist es gerade für das Sprachen lernende Kind wichtig, ein „sprechendes“ Umfeld zu haben, das in aller Regel durch die Eltern oder die Familie gegeben ist. Es hängt also von der Umwelt ab, ob sich neuronale Verschaltungen entwickeln, stabilisieren oder auch wieder verkümmern. Den Dünger für diese neurobiologischen Prozesse stellen Lernerlebnisse dar, die mit Emotionen und Flow-Erlebnissen (ein besonders positives emotionales Erleben bei einer Tätigkeit) verbunden sind. Deshalb ist es förderlich, wenn das Lernen mit Gefühlen und Begeisterung verbunden ist und spielerische Aktivitäten eingesetzt werden (Lenčová 2006).

- ▶ 2. Die Lehrperson ist ein (Sprach-)Vorbild und bedarf u.a. einer spezifischen professionellen Handlungskompetenz, damit sie angemessen auf die entstandenen spontanen Sprachsituationen im Sinne einer alltagsintegrierten Sprachenvermittlung in der Klasse reagieren kann (vgl. Lachout 2011, Lojová 2005/2006).
- ▶ 3. Die Kinder nehmen in diesem Alter alles, was sie hören, sehen und lernen, durch Imitieren und Nachahmen (= Ergebnis eines inkrementellen kontinuierlichen Lernprozesses mit vielen Lernwiederholungen) auf. Deshalb ist es später schwierig, die schlechten erworbenen sprachlichen Gewohnheiten zu korrigieren bzw. zu ändern.
- ▶ 4. Erlebnislernen: Die Kinder lernen durch eigene Erlebnisse und durch Spielen. Die Lehrperson gestaltet Lernsituationen, in denen die Kinder in der Interaktion durch den eigenen Kontakt die Fremdsprache „erleben“ können, „weil nur dann der interaktive Dialog mit der Umwelt einsetzen kann, der für die Optimierung von Entwicklungsprozessen unabdingbar ist“ (Singer 2003).
- ▶ 5. Unterrichtsmethoden werden zielbewusst und den entwicklungsspezifischen Charakteristiken der Kinder entsprechend gewählt. Ebenso ist es wichtig, dass die ausgewählten Methoden der Sprachenvermittlung bei den Kindern sowohl die Freude am Lernen als auch den Aufbau einer positiven Beziehung zur Fremdsprache fördern.

So werden die Motivation zum Fremdsprachenlernen und zum Erwerb von Sprachkenntnissen und -vergleichen (Language Awareness), die aktive Mitarbeit, die Kreativität, die Fantasie, die neuronale Flexibilität und das Interesse an der Sprache sowie auch im Weiteren personale Eigenschaften und kooperative Fähigkeiten (Verantwortung, Kooperation, Empathie, Selbstbewusstsein, positive Einstellungen etc.) gefördert. Durch den ganzheitlichen Sprachvermittlungsansatz und das Angebot verschiedener Aktivitäten entwickeln sich die Kinder auch ganzheitlich im kognitiven, emotionalen, affektiven, personalen und sprachlichen Bereich weiter.

4.2.1 Modell „Erfahrungsbasiertes Lernen“ – Schwerpunkt „DAPHNE“ (SK)

So wie sich Inhalt, Art und Kontext des Spielens beim Kind in verschiedenen Altersstufen ausdifferenzieren, wird vom Kind auch das Erlebnis per se in verschiedenen Etappen seines Lebens anders definiert. Mit dem Übergang in die Grundschule ändern sich nicht nur das soziale bzw. institutionelle Umfeld, sondern auch die Bedürfnisse der Kinder.

Die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ist für uns nach wie vor auch beim Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens oberste Priorität. Wir versuchen, die Dauerhaftigkeit der Kenntnisse bei den Kindern durch das Sammeln von neuen Erkenntnissen und Fertigkeiten in Verknüpfung mit ihren eigenen Erfahrungen zu unterstützen. Deshalb bereiten wir auch Programme in Form von **Naturexpeditionen** oder **gestalterischen Aktivitäten** in Verbindung mit dem täglichen Leben vor (z.B. Herstellung eines Insektenhotels im Blumentopf – Hinweis auf die Problematik des schwindenden Bestäuber-Insektenbestands). Dabei nutzen wir **Bewegungsaktivitäten**, geeignete Hilfsmittel (Erklärung des Wasserkreislaufs mithilfe eines 3D-Modells der Landschaft) und Materialien, die real sind (z.B. reale Fotos von Pflanzen oder Tieren, reale Naturobjekte – Fossilien), oder oft nur vereinfachte Versionen von Geräten, die Forscher*innen und Wissenschaftler*innen verwenden (z.B. Fernglas).

Während der pädagogischen Aktivität konzentrieren wir uns auf ein paar ausgewählte Lernziele und -inhalte zu dem gegebenen Thema, sodass die Kinder nicht mit Informationen überflutet werden und sie die neuen Erkenntnisse direkt in der Natur oder bei einer gestalterischen Tätigkeit in der Klasse überprüfen können.

Ziel unserer Programme ist es, den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Natur und ihre Gesetze durch eigenes Erleben kennenzulernen. Kinder können diese Erkenntnisse dann in der Schule oder bei anderen täglichen Aktivitäten weiterentwickeln.



Die abschließende **Reflexion** einer solchen Aktivität ist eine Zusammenfassung in gestalterischer Form. Dieses Modell hat sich auch im Fremdsprachenunterricht bewährt, denn die Kinder haben die Möglichkeit, ihren Wortschatz zu erweitern und die (Fremd-) Sprache zu verbessern.

4.2.2 Modell „Gestaltpädagogischer Zugang“ – Schwerpunkt Bratislava (SK)

Der Deutschunterricht im Rahmen des Projekts „BIG SK-AT“ wurde im Stadtteil Bratislava – Nové Mesto in Form einer freien Übung realisiert, die nachmittags zweimal pro Woche stattgefunden hat.

Bei der Wahl der Themen haben wir uns von dem Buch „Flo W. voll im Flow“ von Manuela Eitler-Sedlak (2015) inspirieren lassen (siehe Kap. 4.1.4).

Der Sprachunterricht gestaltete sich dahin gehend innovativ, da die Kinder selbstständig und eigenaktiv sich den neuen Wortschatz durch die Teilnahme an verschiedenen Tätigkeiten mit einem hohen Erlebniswert erschlossen haben.

Jede Gruppe bestand aus höchstens zwölf Kindern und so konnte sich jedes einzelne nach eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen sprachlich einbringen. Jedes Kind konnte mehrmals zu Wort kommen und seinen Wortschatz durch Erlebnisse und Erfahrungen verbunden mit verschiedenen Aktivitäten erweitern.

Einzelne Unterrichtseinheiten wurden nicht nur im Klassenzimmer realisiert, sondern auch im Spielraum, wo die Umgebung informeller war. Ebenso wurde der Schulhof genutzt. Dort konnten die Kinder beim Spielen auf der Decke und im Freien ihrem Bewegungsdrang folgen und einzelne Unterrichtsinhalte sehr überzeugend und tief erleben. Im Klassen- als auch im Spielzimmer haben Tätigkeiten wie Gesellschaftsspiele oder das Herstellen von verschiedenen Lern-Heftchen stattgefunden. Die Kinder haben mit Arbeitsblättern, Spielplänen und Ähnlichem interaktiv gearbeitet.

Die Sprachlektor*innen haben hierbei Themen ausgewählt, die aus der Lebenswelt der Kinder kommen (Zahlen, Farben, Obst, Tiere, Wetter, Gefühle) und die von konkreten Tätigkeiten und dem Geschehen in der Schule ausgehen (z. B. der „Tag des Apfels“, Karneval, Weihnachten, Ostern). Neben der Sprachvermittlung lag der Fokus auf der Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen bei den Kindern. Kooperatives Lernen in Form von Paar- und Gruppenarbeit wurde unterstützt. Im sozialen und emotionalen Bereich wurden Themen wie die Selbst- und Fremdwahrnehmung, das Suchen von Gemeinsamkeiten, das Entwickeln eines Wir-Gefühls oder die Wichtigkeit jedes einzelnen Gruppenmitglieds bearbeitet.

Für die Unterrichtseinheiten haben die Sprachlektor*innen eigenes Material und didaktische Hilfsmittel vorbereitet (Arbeitsblätter, Bilder zu einzelnen Themen, Modelle, Spielpläne, Karten, Anhänger, Medaillen, Häuschen, Bücher), um den Kindern den Wortschatz, die Themen und Bereiche näherzubringen. Viele Hilfsmittel haben die Kinder aber auch selbst angefertigt – beliebt waren Lern-Heftchen mit Wortschatz, Karten, Memo-Spiele und Masken. Mit Bewegung und mit Gruppenarbeit verbundene Sprachaktivitäten wurden durch reflexive Gespräche in der Muttersprache ergänzt.

Eines der größten Erlebnisse war für die Volksschulkinder gewiss der gegenseitige Besuch der beiden Partnerschulen in Österreich und in der Slowakei, wo die Kinder Zeit mit ihren Altersgenoss*innen verbringen und im Rahmen der vorbereiteten Aktivitäten in

zwei Sprachen sprechen konnten (Slowakisch und Deutsch). Dabei wurden manche der Aktivitäten auf Deutsch, andere wiederum auf Slowakisch organisiert. Trotz der unterschiedlichen Sprachenkenntnisse waren die Kinder um ein gegenseitiges Verständnis bemüht. Auf eine ungezwungene Art und Weise hat man so Sprachbarrieren beseitigt und neue Freundschaften geschlossen.

4.2.3 Modell

„Fremdsprachenerwerb durch psychomotorisch orientierte Angebote“ – Schwerpunkt Burgenland (Ö)

Praktische Umsetzung in Form eines frei zugänglichen Sprachenecks in der Volksschule

Das Spracheneck ist eine vorbereitete Umgebung, angelehnt an das Konzept „Bewegungsraum – Erfahrungsraum – Lernraum“ von Dr. Voglsinger, welches eine Kombination aus Sprache und Bewegungslandschaft darstellt. Die körperlichen, sinnlichen und sozialen Erfahrungen wirken sich positiv auf die Motivation und auf den Fremdsprachenerwerb aus. Die Lehrperson ist Gestalter*in der förderlichen Lernumgebung, und das Kind organisiert seinen Lernprozess aktiv und selbstständig. Das Material und ein jeweiliger Arbeitsauftrag werden vorbereitet und angeboten. Das Spracheneck können alle Kinder im Rahmen des Offenen Lernens am Vormittag oder am Nachmittag sowie im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung nutzen. Einmal in der Woche arbeitet auch die Sprachenlektorin für Slowakisch gemeinsam mit den Kindern im Spracheneck. Dabei entstehen oft neue Zugänge, innovative Spiele und kreative Ideen der Umsetzung. Ziel ist es, Lerninhalte mit Bewegung zu verbinden. Alle drei bis vier Wochen gibt es eine neue psychomotorisch orientierte Aufgabe, die den Kindern spielerisch die slowakische oder die deutsche Sprache näherbringen soll. Ein Buddy-System (aufeinander achten, füreinander da sein, miteinander lernen) zwischen Slowakisch und Deutsch sprechenden Kindern soll sich dadurch bilden.

Die Übungsangebote präsentieren Bewegungs- und Wahrnehmungsimpulse in Verbindung mit fremdsprachlicher Förderung. Dabei handelt es sich ausschließlich

um Aufgaben, die in Partnerarbeit oder in Kleingruppen durchgeführt werden. Es ist anzumerken, dass jeder Auftrag adaptierbar ist. Die Kinder können, ganz nach ihren Bedürfnissen, selbstständig ihre Spielideen einbringen und Veränderungen vornehmen.



Foto: Petra Schmidt

Spracheneck in der VS Zurndorf

Die **psychomotorische Förderung** bemüht sich um die Optimierung der Wahrnehmung des eigenen Körpers. Ein wichtiger methodischer Schritt ist die Reduktion der Wahrnehmungsbereiche wie zum Beispiel der dominierenden optischen Kontrolle (Beudels, Lensing-Conrady & Beins 1994: 154). Für eine Wortschatzentwicklung sind einerseits Lern- und Gedächtnisprozesse sehr wichtig, andererseits sind auch Umweltanregungen unentbehrlich. Beide sind essenziell für die Wortproduktion und das Verstehen von Wörtern. Bewegungsspielsituationen aus der Umwelt des Kindes sind daher eine ideale Gelegenheit zum Aufbau des passiven und aktiven Wortschatzes. Durch das Bewegen, Angreifen, Ertasten und Benennen werden Objekte taktil wahrgenommen und durch sinnliche Erfahrungen zu Begriffen (Zimmer 2016: 44 f.).

► 4.3 Modelle für den Sekundarbereich 1

Die Didaktik im Sekundarbereich 1 ist mit ihrem Lernstoffcharakter, den strukturellen Bedingungen, ihren verwendeten Mitteln, der Qualität der Beziehungen und dem Curriculum sehr spezifisch.

Aufgrund dessen, dass einige Themen anspruchsvoll sind, manches abstrakt ist und die Lehrer*innen Expert*innen in ihren Fächern sind, können sie den Kindern ihr Fachwissen in der anschaulichsten Form näherbringen – eben durch das erlebnisbasierte Lernen.

Folgende Modelle geben Impulse, wie das gelernte Fachwissen durch reale Erfahrungen im konkreten Umfeld aktiv erworben, mit anderen Lerninhalten (fachübergreifend) in Kontext gesetzt und durch sprachliche Reflexion verarbeitet werden kann.

4.3.1 Modell „Erlebnisbasiertes und alltagsintegriertes Lernen“ – Schwerpunkt Wien (Ö)

Auf der Grundlage dieses Fachwissens wurde im Projekt „BIG SK-AT“ eine Arbeitsstruktur für die Professionalisierung der Lehrkräfte entwickelt, die auch ein Modell für die Unterrichtsgestaltung sein kann:

- 1. In Impulsveranstaltungen werden zum einen Impulse gesetzt, zum anderen wird Erleben ermöglicht.
- 2. In Arbeitskreisen wird das Erlebte gemeinsam reflektiert und ver- bzw. bearbeitet.
- 3. Im Unterricht findet das Erlebte Eingang in die pädagogische Praxis, es wird in praktisches Tun umgesetzt und in „Best-Practice-Beispielen“ dokumentiert.

Die Impulse wirken idealerweise motivierend und interessant und sind für alle Altersgruppen geeignet – die Inhalte können jeweils auf die Altersgruppe und ihre Bedürfnisse abgestimmt werden. Da es sich um ein Nahtstellen-Projekt handelt, war es wichtig, dass Pädagog*innen aus Kindergärten, Volksschulen (VS) und Mittelschulen (MS)^{36a} an den Impulsveranstaltungen teilnehmen. Die Arbeitskreise wurden dann getrennt für Kindergartenpädagog*innen und

^{36a} Mit dem Schuljahr 2020/21 ersetzt die Mittelschule (MS) die Neue Mittelschule (NMS) als Pflichtschule für die 10- bis 14-Jährigen in Österreich. Alle Schüler*innen der Volksschule können nach ihrem positiven Abschluss eine Mittelschule besuchen.



Natur erleben – Natur verstehen!

Lehrer*innen angeboten, wobei die VS- und MS-Lehrer*innen einen gemeinsamen Arbeitskreis besuchten. Die Arbeitskreise wurden von Fachberater*innen für Mehrsprachigkeit und SprachENförderung geleitet. Anschließend erarbeiteten die Pädagog*innen mit Unterstützung der Fachberater*innen die Umsetzungen in die jeweils eigene Praxis und hielten die gelungensten Beispiele als „Best Practice“ fest.

Impulsveranstaltungen

Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts bis dato vier Impulsveranstaltungen angeboten: „Kreative Impulse für den Unterricht und Kindergarten“, „Natur erleben“ – Nationalpark Lobau, „Erlebnisse schaffen“ – Robinson-Spielplatz und „Land schafft Kunst“.

Exemplarisch wird hier die Impulsveranstaltung „Kreative Impulse für den Unterricht und Kindergarten“ genauer beschrieben. Die Impulsveranstaltung „Land schafft Kunst“ wird als „Best Practice“ (siehe Kap. 5.3.2) dokumentiert.

Bei der Impulsveranstaltung „Kreative Impulse für den Unterricht und Kindergarten“ stellten verschiedene Künstler*innen (u.a. Schauspieler*innen, Erzähler*innen, Radiomacher*innen, Filmemacher*innen,

Schriftsteller*innen sowie Tänzer*innen) ihre Arbeit und ihre Praxisumsetzungsideen für die Schulklassen und Kindergärten vor. Pädagog*innen kamen mit Künstler*innen direkt ins Gespräch, es entstanden neue Projekte und die Verbindung zwischen Kindergarten/Schule und Kunst/Kultur wurde gestärkt.

Bei Buchbinderei-Workshops konnten Kinder und Lehrer*innen eigene Bücher gestalten, die in der Folge während des Projekts zum Einsatz kamen. Die Arbeit des Buchbindens ermöglicht den Kindern einen haptischen Zugang zur Literatur bzw. zur Dokumentation (von Fotos, Schriftstücken etc.). Eine positive Verstärkung der eigenen Identität wurde durch die Personalisierung der Bücher mit dem eigenen Namen erreicht. Kinder, deren Vornamen in der deutschsprachigen Öffentlichkeit vielleicht noch nicht so präsent sind, erlebten dadurch eine Wertschätzung ihrer Erstsprachen.

Ein weiteres Projekt war die Radioarbeit, in der die Kinder vielsprachig zum Einsatz kamen. Ihre Meinungen wurden hörbar, sie erlangten Medienkompetenz. Im Rahmen einer Kooperation mit dem Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (mumok) erforschten Kinder den Weg von der Schule ins und durch das

Museum und reflektierten diese Wege mit Wegkarten, Notizen und Skizzen. Mit diesen Artefakten wurden anschließend in der Schule Raumwahrnehmung, zeichnerisches Reflektieren und verbales Kommunizieren geübt.

Arbeitskreise

Zeitnah nach jeder Impulsveranstaltung wurde ein Arbeitskreistreffen organisiert. Pädagog*innen entwickelten hier gemeinsam pädagogische und didaktische Konzepte für den Unterricht und den Kindergarten, um das Erlebte in eine produktive (Unterrichts-) Einheit umzusetzen. Im Rahmen eines solchen Arbeitskreistreffens wurde die jeweils vorangegangene Impulsveranstaltung reflektiert, auch Brainstormings zur Umsetzung von Ideen für den jeweiligen Standort bzw. die einzelne Altersgruppe (Kindergarten, VS und MS) wurden durchgeführt. Weiters wurden konkrete Ziele und Entwürfe zu den vorbereiteten Leitfragen – „Was hat mich angesprochen und warum?“, „Welchen Impuls kann ich für die Praxis nutzen und wobei?“, „Wie können die präsentierten Ideen für meine Zielgruppe umgesetzt werden?“ und „Wie kann ich mithilfe der Impulse die Sprachproduktion der Kinder in allen ihren Sprachen anregen?“ – erarbeitet. Dabei war es wichtig, nicht nur auf der Wortschatzebene zu arbeiten, sondern Anregungen zu finden, die eine komplexere Sprachproduktion bewirken, wie z.B. die Einladung zum gemeinsamen Philosophieren oder das Verfassen kleiner Texte oder aber die Durchführung weiterer Textrecherchen. Im Sinne der Förderung von Mehrsprachigkeit sind Kinder dazu eingeladen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu benutzen.

Von Erfahrungsberichten aus der Praxis wird oft kommuniziert, dass sich durch den Einsatz des erlebnisorientierten Unterrichts auch Zahlen, Daten und Fakten besser einprägen. Durch aktives Mitgestalten werden Kreativität und Eigenständigkeit gestärkt und das Vermittelte wird später besser erinnert. Das Ansprechen vieler Sinne entlastet das sprachlich-kognitive Verstehen und ermöglicht gleichzeitig seine Entwicklung.

Die Umsetzung erfolgt nach dem Hands-on-Prinzip, ist also simpel und praxisbezogen. Es darf selbstständig geforscht, also auch hinterfragt, verändert und ausprobiert werden. Die Sprachproduktion ist am Inhalt orientiert und ermöglicht die Erweiterung von Wortschatz und Struktur.

Die Erlebnisorientierung unterstützt dabei, Unterricht als lebendigen Dialog zu sehen und ermöglicht, schrittweise mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und sie zu ermutigen, sich auszudrücken. Das ist die beste SprachENförderung, die möglich ist! Eine Entwicklung in Richtung „Erlebnisort Kindergarten und Schule“, die eine freudige und einladende Atmosphäre und eine gute Stimmung schafft, bringt die besten Lernorte für Kinder hervor.

4.3.2 Modell „Forschendes fachübergreifendes Lernen“ – Schwerpunkt „DAPHNE“ (SK)

Wie können Kinder im Sekundarbereich 1 inspirierend und zugleich in Übereinstimmung mit dem staatlichen Bildungsprogramm ausgebildet werden?

„Ausbildung beginnt und endet mit einer realen Erfahrung, das Lernen muss mit dem Aufenthalt in der Natur verbunden sein und muss auf das Leben vorbereiten.“

Nach J. A. Comenius³⁷

Im Rahmen von Programmen und Exkursionen werden die Kinder an **fachübergreifendes** und dabei erlebnisorientiertes Lernen – Erlebnis als Weg, nicht als Ziel – herangeführt. Im Zuge dessen nutzen wir eine Vielzahl von Anschauungshilfsmitteln und stützen uns auf die **aktuellen Probleme der Gesellschaft** (z.B. Probleme mit dem Verschwinden von Wasser in der Landschaft / in den Städten). Wir sind davon überzeugt, dass Versuche im Labor oder in der Klasse das Verstehen natürlicher Prozesse direkt im realen Umfeld

³⁷ Zitiert nach J. A. Comenius in: DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie (o. J.): Sprachenlernen zum Erlebnis machen. In: BIG-Tipps. Sprachenvielfalt in Kindergärten und Schulen. INTERREG-Projekt „Bildungsk Kooperationen in den Grenzregionen“ (Hg.): 19.

nie ersetzen können. Durch forschende Aktivitäten, entdeckendes Lernen und durch Verwendung geeigneter Ausstattung (z.B. Kompass, Höhenmesser) können auch leistungsschwächere Schüler*innen besser in den Unterricht eingebunden werden.

Bei den Aktivitäten schaffen wir Raum für konstruktive Zusammenarbeit und stellen Zusammenhänge zwischen dem zu erforschenden Thema und unserem praktischen Leben her. Die Kinder finden Antworten auf Fragen oder sie formulieren die Antworten selbst. Der Unterricht dauert idealerweise 90 bzw. 180 Minuten und verläuft in Form einer Exkursion in der Natur oder als interaktiver Vortrag in der Klasse mit einer gestalterischen Aktivität (z.B. dem Herstellen einer 3D-Wandtafel oder dem Anfertigen von Dekorationen aus Abfallmaterial). Ein länger anberaumter Zeitrahmen ist für Kinder sowie für Pädagog*innen von Vorteil – dieser ermöglicht ihnen, das Thema besser zu vertiefen und auch, eine breitere Interessenskala der verschiedenen Kinderpersönlichkeiten und Lerntypen zu erreichen.

Die abschließende **Reflexion** verläuft in einer anderen Form als bei den Kindern im Primarbereich. Die Kinder des Sekundarbereichs 1 präsentieren ihre Meinungen, benennen Misserfolge oder Hindernisse und teilen mit, was jede*r von uns (zur Lösung eines möglichen Problems) beitragen kann.

Durch die Verwendung des Erlebnislernens im Sprachenunterricht ermöglichen wir den Schüler*innen, die Sprache durch Sprechen zu lernen und die Bedeutung einzelner Sprachbilder in Verbindung mit konkreten Situationen zu begreifen – so entwickeln wir ihre Motivation und ihr Interesse am weiteren Sprachenlernen.

► 4.4 Modelle für die einzelnen Nahtstellen

Alle hier beschriebenen Modelle können in adaptierter Form auch an den bereits besprochenen Nahtstellen eingesetzt werden. Zusätzlich wurden im Projekt auch zwei Modelle entwickelt, die durchlaufend vom

Kindergarten bis zur Volksschule (Primarbereich) anwendbar sind. Diese berücksichtigen besonders die Phase des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule (methodisch, thematisch, organisatorisch) und orientieren sich an den vorher genannten entwicklungspsychologischen und pädagogischen Entwicklungsspezifika (*siehe Kap. 4.1 und 4.2*).

4.4.1 Modell „Erlebnisbasiertes Lernen“ – Schwerpunkt Senica (SK)

Das Sprachenangebot in Senica wurde thematisch dem Bildungsprogramm der beteiligten Kindergärten angepasst, bereichert Letzteres und beeinflusst positiv die persönliche Entwicklung der Kinder.

Es werden dabei folgende Hauptprinzipien der SprachENförderung berücksichtigt:

- Freiwilligkeit – Kinder müssen nicht, sondern können teilnehmen.
- Zielstrebigkeit – durch die erlebnisbasierte Wissensvermittlung wird im Bereich des Fremdspracherwerbs ein neuer und an die persönlichen Bedürfnisse der Kinder orientierter Ansatz gewählt, der sich positiv auf die Zielstrebigkeit der Kinder bzw. das Interesse der Kinder, eine neue Sprache zu erlernen, auswirkt.
- Angemessenheit und Attraktivität von Inhalten und Methoden der pädagogischen Aktivitäten
- Kooperation – sie unterstützt die Zusammenarbeit und fördert nicht nur kognitive, sondern auch sozial-emotionale und affektive Kompetenzen von Kindern.

Die Auswahl geeigneter Materialien, didaktischer Hilfsmittel und Methoden, welche die altersgemäße Konzentrations- und Begeisterungsfähigkeit berücksichtigt, ist entscheidend dafür, ob das Sprachenangebot von den Kindern und Eltern im Kindergarten positiv angenommen und später an den Volksschulen fortgesetzt wird.



Aus diesem Grund hat sich Mesto Senica (Stadt Senica/ SK) als Projektpartner auf die **Entwicklung von Lehrmaterialien**, auf ihre Umsetzung in der Praxis sowie auf die Sprachvermittlung in Kindergärten und Schulen konzentriert.

Um die Durchgängigkeit von Sprachkonzepten zu verbessern, wurde für den Kindergarten als auch für den Primarbereich das Lehrmaterial „Deutsch spielerisch im Jahreskreis FRÜHLING, SOMMER, HERBST, WINTER“ entwickelt.

Die fundierten methodischen Aktivitäten verbunden mit der Vermittlung der deutschen Sprache als auch die Erprobung des Modells wurden von einem Team von rund 20 Deutschlehrer*innen (sowohl aus dem Elementar- als auch aus dem Primarbereich) und von Expert*innen durchgeführt. Einige Kindergärten wurden als Piloteinrichtungen ausgewählt und haben ein kollaboratives Netzwerk von Deutschlehrer*innen aufgebaut, mit der Intention, neue sprachmethodische Ansätze im Bereich der Integration der deutschen Sprache in Spielen und neuen Formen der erfahrungsbasierten Bildung aufzuzeigen. Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit ist das oben erwähnte Lehrmaterial „Deutsch spielerisch im Jahreskreis FRÜHLING, SOMMER, HERBST, WINTER“ in Form eines methodischen Handbuchs für spielerisches Deutschlernen.³⁸

Bei der Erstellung des Lehrmaterials wählten wir einen ko-konstruktiven Ansatz, der davon ausgeht, dass das Kind selbstständig lernt – in seinem eigenen Tempo und auf seine Art und Weise. Die Aktivitäten fokussieren in erster Linie auf die Einführung einer Fremdsprache, gleichzeitig unterstützen sie aber auch die mit der Sprachentwicklung verbundenen kognitiven, gesamt sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen sowie die sozialen, emotionalen und psychomotorischen Fähigkeiten der Kinder. So wird die Fremdsprache in einem ganzheitlichen Vermittlungsansatz angeboten: Sie begleitet die Kinder auf ihrer Reise, bei der die Sprache sich in eine Zauberwiese verwandelt oder wo Kinder Spuren im Schnee suchen oder Bäume bemalen. Handlungs- und erfahrungsorientierte Aktivitäten motivieren die Kinder spielerisch zur Anwendung der Fremdsprache.

Die Materialien wurden so konzipiert, dass pädagogische Fachkräfte hier eine detailliert ausgearbeitete Methodik vorfinden, der sie nicht nur die Anleitungen zu den angebotenen Aktivitäten entnehmen, sondern in der sie auch Hinweise und Inspiration finden, wie sie ihre eigenen Aktivitäten erlebnisreich gestalten können.

Zu jedem Teil dieser Materialien wurde auch eine Weiterbildung für Pädagog*innen konzipiert und angeboten.

³⁸ Online abrufbar unter: www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“).

4.4.2 Vernetzung und Kooperation der pädagogischen Ausbildungseinrichtungen – Schwerpunkt Burgenland (Ö)

Integrative Sprachenvermittlung als emotionale und sprachliche Brücke zwischen Kindergarten und Volksschule

Ursprünglich wurde angedacht, das im Rahmen des Projekts „BIG AT-HU“ entwickelte theaterpädagogische Programm³⁹ mit dem Ansatz der Förderung der sozial-kommunikativen Kompetenzen an der Nahtstelle „Kindergarten und Volksschule“ in ähnlicher Weise auch an den burgenländischen Standorten in der Grenzregion zur Slowakei zu erproben und in die Sprachvermittlung Slowakisch einzubauen. Dabei sollten gemeinsame Aktivitäten von Kindergartenkindern im letzten Kindergartenjahr mit Volksschulkindern durchgeführt werden. Doch bereits in den ersten Monaten zeigten sich unterschiedliche regionsspezifische Herausforderungen in den pilotierenden Kindergärten und Schulen:

- Durch die weite Distanz der Bildungseinrichtungen und die großen Gruppengrößen gestalteten sich gemeinsame Aktivitäten schwierig.
- Aufgrund des hohen Anteils von Kindern mit Slowakisch als Erstsprache wurden unterschiedliche Bedürfnisse festgestellt.
- Es gab zu wenig Raum(kapazitäten) für gemeinsame Kooperationstreffen.

Deshalb bemühte man sich um eine bedürfnisadäquatere Lösung, die rückblickend allen Beteiligten ein durchgängiges Sprachenangebot ermöglichte, welches eine ideale Verschränkung von Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht darstellt. Besonders slowakische Kinder, die im österreichischen Bildungssystem aufwachsen, profitierten von diesem Sprachangebot für ihren Zweisprachenerwerb.

*Sprachlektor*innen als Brücke zwischen Kindergärten und Schulen*

Durch die Tatsache, dass die Sprachlektorin für Slowakisch sowohl im Kindergarten als auch in der Schule mit den Kindern arbeitet, kommt ihr für den gelingenden Übergang eine wesentliche Rolle zu. Bei Schuleintritt vermittelt der Wiedererkennungswert der vertrauten Person den neuen Schüler*innen Sicherheit und die Sprachlektorin stützt sie in ihrer Eingewöhnungsphase. Da die Sprachvermittlung Slowakisch im Kindergarten sowohl integrativ als auch in Kleingruppen in den pädagogischen Alltag am Vormittag integriert ist, sollte dies seine Fortführung in der Schule finden. Nach einer Zeit der Erprobung verschiedener Modelle ergaben sich unterschiedliche Herangehensweisen, abhängig vom Anteil nicht Deutsch sprechender Schüler*innen und von den Möglichkeiten der jeweiligen Schule.

► Modell 1 – Integrative Sprachenvermittlung

Die Sprachlektorin für Slowakisch arbeitet integrativ vor allem im Unterrichtsfach Sachunterricht in der ersten und zweiten Schulstufe im Klassenverband mit.



Durch die integrative Sprachenvermittlung werden Kinder bestärkt, ihr fachliches Wissen in ihrer jeweiligen Erstsprache einzubringen, und der Aufbau eines Fachwortschatzes in der Bildungssprache Deutsch kann durch Reflexionen des Sprachverständnisses und durch erforderliche zusätzliche Erklärungen sichergestellt werden. Für die deutschsprachigen Schüler*innen liegt der Mehrwert darin, dass sie fast nebenbei mit der Nachbarsprache in Berührung kommen und auf lustbetonte Weise den Grundwortschatz erwerben können. Die Motivation zum Sprachenlernen und allgemein ein Bewusstsein für den Mehrwert von Mehrsprachigkeit werden begünstigt. Zusätzlich haben alle Kinder die Möglichkeit, im Buddy-System mit extra aufbereiteten zweisprachigen Unterrichtsmaterialien den themenbezogenen Wortschatz in Abwesenheit der Sprachlehrerin weiter zu üben. Des Weiteren sind die Sprachen Deutsch und Slowakisch im Klassenraum auch vielfach optisch präsent und geben den Kindern Sicherheit bei der richtigen Verwendung. Es hat sich gezeigt, dass die bewusst gesetzten Kooperationen der Pädagog*innen und Kinder das soziale Miteinander der beiden Sprachgruppen erheblich fördern. Die Unterscheidung Slowak*innen – Österreicher*innen hört man kaum noch, alle betonen: „Wir sind Europäer*innen.“

D Modell 2 – Psychomotorisches Spracheneck (Näheres dazu siehe Kap. 4.2.3)

In Bezug auf die Nahtstelle „Kindergarten und Volksschule“ wird bei der Themenauswahl darauf geachtet, dass diese gut an das Wissen aus dem Kindergarten anknüpft und den Lehrstoff der Schule ergänzt. Zu festgesetzten Zeiten ist die bereits aus dem Kinder-

garten vertraute Sprachlehrerin im Spracheneck anwesend und die Kinder kommen in gemischtsprachigen Kleingruppen, nach Absprache mit den zuständigen Pädagog*innen, zu ihr.

Nach Bedarf und Interesse werden auch höhere Altersgruppen miteinbezogen und es wird klassenübergreifend gearbeitet. Die deutschsprachigen Schüler*innen erhalten einen Zugang zu der in ihrem Lebensumfeld präsenten Sprache Slowakisch und werden zum eigenen Sprachenlernen motiviert. Zusätzlich wirkt sich das gemeinsame freie Arbeiten positiv auf das Sozialgefüge in der Schule aus.

D Modell 3 – Sprachenvermittlung in gemischtsprachigen Kleingruppen während der Bildungsarbeit im Kindergarten/in der Volksschule

Dieser Zugang bietet vor allem ruhigen Kindern die Möglichkeit für sprachliche Äußerungen in ihrer jeweiligen Erstsprache und bestärkt sie in einer aktiven Mitarbeit. Kinder sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule schätzen diese besonderen Situationen in der Kleingruppe. Durch ritualisierte Abläufe und durch die bewusste Kontaktaufnahme wird den Kindern von der Sprachlehrerin Zeit für Äußerungen auf Deutsch/Slowakisch gegeben und das Kind wird in seiner ganzen Persönlichkeit wahrgenommen. Da diese Rituale auch im Schulalltag beibehalten werden, sind die Schüler*innen rasch auf die nachfolgenden Aufgaben fokussiert. Es wird darauf geachtet, dass mit gemischtsprachigen Gruppen gearbeitet wird, damit die Sprachressourcen der Kinder bestmöglich von ihnen selbst eingebracht werden können und der soziale Kontakt zwischen den Sprachgruppen zusätzlich gefördert wird.

Allgemeine Schlussfolgerungen

- D** Der positive Wiedererkennungswert der vertrauten Person (Mitwirkung von Sprachlehrer*innen im Kindergarten und in der Volksschule) wirkt sich begünstigend auf den Schuleinstieg für alle Kinder aus.
- D** Der Nachbarsprachenerwerb wird in die Bildungsarbeit im Kindergarten / in der Volksschule verankert.
- D** Das sog. „Codeswitching – das Mischen der Sprachen – wird begünstigt.
- D** Die slowakische Sprache wird im regionalen Gesellschaftsleben verankert.

³⁹ Online abrufbar unter: <https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/theaterpaedagogisches-programm>.





5.

SPRACHE BRAUCHT ...

BEST-PRACTICE-BEISPIELE

Sprache braucht ...

Best-Practice-Beispiele

Das auf den neuesten sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Projekt wurde von seinem Ansatz her so gewählt, dass es im Bereich sprachlicher Bildung einen ganzheitlichen Förderansatz und ein ebenso ganzheitliches Förderverständnis verfolgt – dahin gehend, dass sprachliche Bildung eng mit emotionalen, personalen, sozialen, interkulturellen, kognitiven und motorischen Lernprozessen verwoben ist und sprachliche Bildung im Kontext von Fachwissen ideal an Kinder vermittelt werden kann.

Folgende Entwicklungsbereiche von Kindern waren daher im Rahmen von drei aufeinander aufbauenden Modulen, deren jeweiliger Schwerpunkt auf der Förderung unterschiedlicher Kompetenzen liegt, relevant:

1. Persönlichkeitsbereich

Dieses Modul ist für den Kindergarten und die Volksschule konzipiert und fokussiert die Persönlichkeits- und Selbstkompetenzförderung sowie die Sprachentwicklung der Kinder. Ausgewählte Methoden und Techniken unterstützen einen sanften Übergang zwischen dem Kindergarten und der Volksschule und tragen so zur Kontinuität des Sprachenlernens bei.

Die Ebene des Persönlichkeitsbereichs ist mit der affektiven (Einstellungen und Wille) und sozial-emotionalen Entwicklungsdomäne eng verbunden. Dieser Bereich entspricht dem Modul 1 „Vertrauen – *Ich und die Welt um mich herum*“, in dem die Kinder ihre Selbstkompetenz Hand in Hand mit ihrer sozial-kommunikativen Kompetenz entwickeln.

Wir helfen den Kindern, sich mit der zwei- bzw. mehrsprachigen Umgebung zu identifizieren und gleichzeitig ermutigen wir sie, eine weitere neue (Fremd-) Sprache zu erlernen sowie ihr emotionales Gleichgewicht zu entwickeln.

Das Modul legt Wert auf die positive Identifikation des Kindes mit der mehrsprachigen Umgebung und seine spontanen Reaktionen durch die Formen der Dramen-, Gestalt- und Erlebnispädagogik, die gleichzeitig soziale und kommunikative sowie sprachliche Kompetenzen fördern. Soziale und kommunikative Kompetenzen des Zusammenlebens, der gemeinsamen gesellschaftlichen Beteiligung und der gegenseitigen Zusammenarbeit auf Basis von Bildung und Aufrechterhaltung der gedeihenden sozialen Beziehungen stellen die ausschlaggebenden Ausgangspositionen im Bereich des Fachwissens und der daraus resultierenden Erkenntnis dar.

2. Sprachbereich

Das zweite Modul nimmt Bezug auf die SprachENförderung in realen Alltagssituationen und ist für den Kindergarten und die Volksschule konzipiert. Es fokussiert die gesamtsprachliche Entwicklung der Kinder (in der Erstsprache, Nachbarsprache, Fremdsprache / in ihrer Mehrsprachigkeit) in Verbindung mit ihrer sozialen, personalen und kognitiven Entwicklung. Die ausgewählten Methoden und Techniken ermöglichen, die alltäglichen Situationen für (sprach-)pädagogische Zwecke zu nutzen. Dieses Modul verbindet die Inhalte von Modul 1 und 3.

Die sprachliche Erfahrung mit der Erstsprache bzw. weiteren Sprachen stellt eine zentrale Dimension der Bildung dar und wird der Sprachenrealität gerecht, in der sich viele Kinder im institutionellen Kontext befinden. Diese Dimension entspricht dem Modul 2 „Vielfalt – *Sprache als Erlebnis*“. In diesem Modul werden didaktische Situationen der sprachlichen Diversität vorgestellt, die einen reichen Kontext für Konversationen bieten und die Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires von Kindern für das ganzheitliche Lernen sicherstellen. Die Einbindung



der Mehrsprachigkeit – der Erstsprache, der Fremdsprachen sowie der Begegnungssprache als Sprache der Nachbarn in der Grenzregion – bildet die einzelnen Zieldimensionen des Projekts in der handlungsorientierten Verständigung des Sprachenlernens durch das Hören, Lesen und Schreiben als auch das ERLEBEN. Die prozessuale Seite der Sprachentwicklung wird durch die Anregung der inneren Sprache des Kindes und der interpersonellen Verständigung in der Gruppe gewährleistet. Es werden alle Sprachebenen (semantisch-lexikal, morphologisch-syntaktisch, phonetisch-phonologisch) mit Orientierung auf die praktische Realisierung, die die Sprache darstellt, berücksichtigt. Die Förderung der kognitiven Entwicklung des Kindes ist durch die Sicherstellung der gegenseitigen Verständigung gegeben.

3. Bereich Fachwissen und die daraus resultierende Erkenntnis

Das dritte Modul konzentriert sich auf die Vermittlung kognitiver Kompetenzen durch erlebnisbasiertes Lernen mit dem Fokus auf sprachliche Interaktion.

Der Schwerpunkt liegt auf dem kognitiven und sprachlichen Bereich. Das Modul ist für (Volks-)Schulen konzipiert und ist in vereinfachter Form auch im Kindergarten einsetzbar. Gemeinsame grenzüberschreitende Inhalte (wie z.B. „Lebensraum Donau“) bieten zahlreiche Möglichkeiten zur mehrsprachigen Umsetzung. Mit den Methoden der Erlebnispädagogik wird der Übergang von der Volksschule auf die Sekundarstufe 1 erleichtert und fachübergreifende Verbindungen werden genutzt.

Der Bereich Fachwissen und die daraus resultierende Erkenntnis ist inhaltlicher Bestandteil aller didaktischen Situationen des eingangs beschriebenen Moduls 3 „Verstehen – *Im Erlebnis steckt die Erkenntnis*“. Es konzentriert sich auf den durch Pädagog*innen generierten Lernstoff, basierend auf pädagogischen Alltagssituationen, die durch die fachliche Aufbereitung lebensweltlicher Kontexte und durch die Interessen der Kinder eine didaktische Dimension erhalten. So können auch Themen, die in den Lehrplänen festgelegt sind, eine neue pädagogische und interessenfokussierte Dimension der Erarbeitung erfahren.

Der im Rahmen des Moduls thematisierte Lernstoff wird seitens der Pädagog*innen in verschiedene Lernschritte eingeteilt. Schüler*innen, die an diesen im Modul 3 beschriebenen Bildungsaktivitäten teilnehmen, erarbeiten den Lernstoff eigenaktiv und konstruktivistisch (d.h., die Lernenden konstruieren ihr Wissen selbst auf Basis dessen, was sie bereits wissen – Präkonzepte). Der Verinnerlichungsprozess, z.B. in Form einer sprachlichen bzw. schriftlichen Wiederholung, Reflexion oder Dramatisierung, stellt einen wichtigen Bestandteil des Lernprozesses dar. Der Transfer bzw. die Übertragung der erworbenen Erkenntnisse aufgrund des handlungsorientierten Umgangs mit dem Lernstoff auf andere Kontexte werden dadurch erfolgreicher und nachhaltiger.

Alle drei Module sind in enger Zusammenarbeit von Expert*innen aus dem Bereich der Bildung und Sprachwissenschaft und von pädagogischen Fachkräften aus den teilnehmenden Piloteinrichtungen entstanden und wurden in den Kindergärten und (Volks-)Schulen umgesetzt. Im Rahmen der Reflexion über diesen Arbeitsprozess sind Best-Practice-Beispiele entstanden. Letztere dokumentieren die Vielfalt der Möglichkeiten, wie man die einzelnen Module in der Praxis umsetzen kann. Sie können ferner als Beispiele für eine erfolgreiche Umsetzung an konkreten Standorten präsentiert werden und auch als Modellrahmen für weitere Lernsituationen dienen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die einzelnen Module näher beschrieben und durch ausgewählte Best-Practice-Beispiele ergänzt.

► 5.1 Modul 1 „Vertrauen – Ich und die Welt um mich herum“

Richtiges Kommunizieren erfordert nicht nur jede Menge Erfahrung, sondern beinhaltet auch sozial kompetente Fähigkeiten aus verbalen und nonverbalen Verhaltensmustern.

Emotionale und soziale Kompetenzen (Kontaktfreudigkeit, Empathie, nonverbales Verhalten, Ausdrucksfähigkeit oder auch Dialogfähigkeit) bilden dabei das Grundgerüst. Durch gezielt gesetzte Impulse bewegen sich die Kinder in sogenannten „Als ob“-Situationen in einem geschützten Raum, der ihrem Lebensalltag als auch ihrem Wortschatz entspricht, und sie können dadurch ihre Selbst- als auch Fremdwahrnehmung schulen und mehrfach einen Perspektivenwechsel vollziehen. In diesen lebensnahen und umweltorientierten Situationen werden kommunikative Handlungen spielerisch erprobt und es wird die Möglichkeit geschaffen, dass ein Lernen über sich selbst stattfinden kann. Indem Kinder aktiv in den Mittelpunkt gestellt werden, können Lernerfolge und erreichte Teilschritte sofort erkannt und sinnerfassend wahrgenommen werden, dabei wird auch die natürliche Lernmotivation unterstützt. Durch das kreative Schaffen und Erfahren werden essenzielle Handlungskompetenzen erworben, des Weiteren wird die Konfliktfähigkeit geschult. Psychosoziale Schlüsselqualifikationen und Grundkompetenzen (Persönlichkeitsbildung, Rollenflexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit,



Empathie usw.), die aus unserer heutigen Lebens- und Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken sind, werden gestärkt, ebenso wird eine Ich-Kompetenz entwickelt, die sich in einem gesunden und positiven Selbstvertrauen (positives Selbstkonzept) und in der Fähigkeit zur Reflexion zeigt.



Sprache, die eng mit Ritualen und Regeln einer sozialen Gemeinschaft verbunden ist, gibt Halt und Sicherheit. Sprache ist Kultur: Regeln und Werte zu kennen und miteinander in wiederkehrenden Situationen zu erleben, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen. Sprache muss begriffen und mit dem ganzen Körper erarbeitet werden. Erst durch sinnerfassendes Begreifen und ganzheitliches Erleben werden sprachliche Kompetenzen vernetzt und im Gehirn optimal verankert.

Eine positive und liebevolle Haltung der pädagogischen Fachkräfte schafft Beziehung und ist die Voraussetzung für Selbstentfaltung. Das Kind wird befähigt, seine Umgebung und sein soziales Umfeld von einer sicheren Basis aus selbstsicher und interessiert zu erforschen. Indem grundlegende Bedürfnisse der Lernenden bewusst von den Erwachsenen wahrgenommen und aufgegriffen werden, findet eine Wechselwirkung von Wahrnehmung, Erleben, Kognition und Reaktion statt. Es handelt sich immer um einen ganzheitlichen Prozess.

Mit diesem Ansatz des erlebnisbasierten Lernens entwickelt sich die Persönlichkeit eines Menschen ganzheitlich. Abgesehen von dem kognitiven Bereich, konzentriert sich die Aufmerksamkeit auch auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die einen wichtigen Bestandteil der Persönlichkeit eines Menschen bilden.

Beim Erlebnislernen werden sowohl die Interaktion der einzelnen Gruppenmitglieder als auch ihre gegenseitige Kommunikation und Gruppendynamik genutzt.

Modul 1 „Vertrauen – *Ich und die Welt um mich herum*“ ist für den Kindergarten und die Volksschule konzipiert und fokussiert die Persönlichkeits- und Sprachentwicklung der Kinder. Im Vordergrund stehen die sozial-emotionalen und personalen Kompetenzen (Selbstkompetenzen), die in einen sprachENfördernden Rahmen des erlebnisbasierten Lernens eingebettet werden.

Die sozial-emotionalen Kompetenzen wurden hier in Anlehnung an das Buch „Flo W. voll im Flow“ von Manuela Eitler-Sedlak⁴⁰ in folgende Kompetenzbereiche geteilt:

- ▶ 1. Das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit – Gefühle benennen: die eigenen und die der anderen.
- ▶ 2. Hier und da sein – eigene Stärken erkennen, Gemeinsamkeiten mit anderen finden.
- ▶ 3. Auf die innere Stimme hören und ihr vertrauen – Vertrauen.
- ▶ 4. Die Gruppe und ich / Gruppenshierarchie – ein Wir-Gefühl entwickeln, sich gegenseitig wertschätzen und loben.
- ▶ 5. Zuhören – sich in Höflichkeit üben, Eigenwahrnehmung schärfen, Grenzen erkennen und respektieren.
- ▶ 6. Vertrauen – Glücksmomente festhalten, Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen.
- ▶ 7. Selbstkonzept – Freude am Tun, „Ich bin gut, so wie ich bin“, jedes Gruppenmitglied ist wichtig.

Die einzelnen Kompetenzbereiche wurden dann mit Bildungsaktivitäten verknüpft und zu Best-Practice-Beispielen ausgearbeitet.

⁴⁰ EITLER-SEDLAK, M. E. (2015): Flo W. voll im Flow. Das Buch für kleine und große Menschen. Malandro, Klagenfurt (für das „BIG SK-AT“-Projekt Eisenstadt: Rötzer Druck, Eisenstadt).

5.1.1 Best-Practice-Beispiele für die Sprachenvermittlung ⁴¹



Vom Rübchenziehen

Seine Position in der Gruppe finden und wahrnehmen



Sozialform	Gruppe bzw. Kleingruppe
Alter der Kinder	ab 3 Jahre
Dauer	max. 30 Minuten
Räumlichkeiten	Turnsaal
Materialien	Das Märchen „Das Rübchen“ oder Bilder von Rübe, Opa, Oma, Enkelin, Hund, Katze und Maus Turnmatte und Springseil
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bildgeschichte verstehen. ▶ Neuen Wortschatz gezielt einsetzen. ▶ Verstehen lernen, dass wir gemeinsam mehr schaffen können. ▶ Gemeinsam positive Erfahrungen sammeln.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<p>Sprachmittel aus der Geschichte <i>Das Rübchen – repka, Opa – dedko, Oma – babka, Enkelin – vnučka, Hund – pes, Katze – mačka, Maus – myška, „Komm her! Hilf mir!“ – „Pod' sem! Pomôž mi!“</i> <i>Gemeinsam ziehen sie und ziehen und ziehen ... – Spolu ťahajú, ťahajú a ťahajú ...</i></p>



⁴¹ Alle hier nachfolgend beschriebenen Best-Practice-Beispiele sowie themenrelevante Materialien (wie Arbeitsblätter, Druckmaterialien und Vorlagen) finden sich auf der Wissensplattform www.sk-at.big-projects.eu unter der jeweils beim Best-Practice-Beispiel angegebenen Kategorie.

Beschreibung des Angebots



Fotos: Michaela Nagl

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

- ▶ Wir erzählen den Kindern (anhand der Bilder) die Geschichte vom Rübchen (*siehe Foto*). Wir achten dabei auf die Wiederholung der Phrasen (*siehe Anhang 1*).
- ▶ Wir besprechen kurz mit den Kindern, wer eigentlich die Rübe herausgezogen hat. Wir nutzen dabei bekannte Fragestrukturen, z.B.: „*War es der Opa?*“
- ▶ Wir spielen mit den Kindern das Spiel „*Vom hungrigen Opa*“ (*siehe Anhang 2*) und setzen dabei die Phrasen aus der Geschichte ein: „*Pod' sem! Pomôž mi!*“ – „*Komm her! Hilf mir!*“
- ▶ Wir spielen mit den Kindern noch kurz Seilziehen. Bei diesem Spiel setzen bereits die Kinder selbst die Phrase ein: „*Pod' sem! Pomôž mi!*“ – „*Komm her! Hilf mir!*“
- ▶ Dann sprechen wir mit den Kindern über andere Situationen, in denen sie gemeinsam etwas geschafft haben oder über Aktivitäten, die man nicht allein machen kann. Die Kinder setzen dabei ihren bereits erworbenen Wortschatz zu den Aktivitäten ein.

Wir können des Weiteren Verständnisfragen zur Geschichte stellen, eine richtige Reihenfolge der Bilder herstellen sowie die Geschichte vorspielen lassen und weitere Kooperations- oder Koordinationsspiele spielen, wo Zusammenarbeit gefragt ist.



Anbindung an den Alltag

Kooperationsfähigkeit ist eine für das Leben wichtige sozial-kommunikative Kompetenz, die vor allem durch gemeinsame Erfahrungen entwickelt wird. Im Kindergarten eignen sich Kooperations- und Koordinationsspiele am besten, da sie weiters den spielerischen Späßeffect mit sich bringen.

Fragen bitte an

Michaela Nagl, muttersprachliche Mitarbeiterin beim Amt der Niederösterreichischen Landesregierung – Abteilung Kindergärten
(michaela.nagl@hotmail.com)

Anhang 1

DAS MÄRCHEN „DAS RÜBCHEN“ (nacherzählt von Michaela Nagl) –
der Fokus liegt auf den Phrasen „**Komm her! Hilf mir!**“ und **Gemeinsam ziehen sie und ziehen ...**

„Komm her!
Hilf mir!“ ...
Gemeinsam ziehen
sie und ziehen ...



*Bol raz jeden dedko, ktorý mal veľkú záhradu.
Jedného dna našiel vo vrecku malé semienko.
Toto semienko zakopal do zeme. Každý deň ho polieval a polieval.*

*A repka rástla a rástla a rástla. Až nakoniec bola veľká.
„Čo s tou repkou spravím?“, pomyslel si dedko. Rozmýšľal,
rozmyšľal až dostal nápad, „ja tú repku vytiahnem, uvarím a zjem“.
Dedko ťahá a ťahá a ťahá, ale repku sám vytiahnuť nemôže.
Ide okolo babka a dedko kričí: „**Babka pod' sem! Pomôž mi!**“
Spolu ťahajú a ťahajú a ťahajú, ale repku vytiahnuť nemôžu.
Ide okolo vnučka a babka kričí: „**Vnučka pod' sem! Pomôž mi!**“
Spolu ťahajú a ťahajú a ťahajú, ale repku vytiahnuť nemôžu.
Ide okolo pes a vnučka kričí: „**Pes pod' sem! Pomôž mi!**“
Spolu ťahajú a ťahajú a ťahajú, ale repku vytiahnuť nemôžu.
Ide okolo mačka a pes kričí: „**Mačka pod' sem! Pomôž mi!**“
Spolu ťahajú a ťahajú a ťahajú, ale repku vytiahnuť nemôžu.
Ide okolo myška a mačka kričí: „**Myška pod' sem! Pomôž mi!**“
Spolu ťahajú a ťahajú a ťahajú, až repku vytiahli.*

Anhang 2

DAS SPIEL „VOM HUNGRIGEN OPA“ (adaptiert und getextet von Jaroslava Sládkovičová):

In diesem Spiel (Regeln wie beim Spiel „*Karotten ziehen*“) spielen die Kinder **Rüben**, die nicht aufgegessen werden wollen. Sie legen sich in einem Kreis bäuchlings auf den Boden und halten sich gegenseitig an den Händen. Die Sprachlektorin spielt den **hungrigen Opa**, geht im Kreis und erzählt folgende Geschichte:

*„Ja som starý dedko, ktorý zje všetko. Aha, repka, mňam, mňam, mňam, ja ťa všetku vytáhám!
Ťahám, ťahám, veru nie, samému to nepôjde.“*

*„Ich bin ein alter Opa, der hungrig ist. Schau, Rüben, lecker, die ziehe ich mir alle raus.
Ich ziehe, ziehe, aber nein, ich schaffe es nicht allein“ (frei übersetzt).*

Wir ziehen die Kinder dabei an den Beinen und versuchen sie, von der Gruppe wegzuziehen. Jedes herausgezogene Kind hilft beim Ziehen der anderen Kinder mit. Wir benutzen dabei die Phrase: „**Komm her und hilf mir!**“

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.



Ich leuchte wie ein Stern

Vertrauen stärken



Sozialform Gruppenkreis

Alter der Kinder ab 3 Jahre

Dauer 30 Minuten

Räumlichkeiten Gruppenraum

Materialien Faden, Pappkarton, Glitzer, Scheren
Jedes Kind soll ein Foto von sich mitbringen.

Ziele

- ▶ Selbstbewusstsein und Vertrauen unter den Kindern stärken.
- ▶ Eine gegenseitige positive Aufmerksamkeit entwickeln.
- ▶ Sich selbst ein- und wertschätzen lernen.

Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachige Kinder bringen ihre gesamt sprachlichen Potenziale in die Bildungsaktivität ein.

Beschreibung des Angebots

- ▶ Bitten Sie die Kinder, sich in einem Kreis auf den Fußboden zu setzen.
- ▶ Die Kinder sollen über ihre charakteristischen und körperlichen Eigenschaften nachdenken, die sie persönlich an sich mögen (z.B. „Ich mag meine Augen“, „Ich bin ein*e gute*r Freund*in“).
- ▶ Malen Sie einige Sterne (einen Stern für jedes Kind in der Gruppe) auf den Pappkarton – groß genug, um jeweils das Foto des Kindes darauf platzieren und einige Sätze in die Mitte dieses Sterns schreiben zu können.
- ▶ Die Kinder schneiden ihre Sterne aus, dekorieren sie mit Glitzer und kleben ihr Foto in die Mitte des Sterns.
- ▶ Danach erzählt jedes Kind im Sitzkreis, was es an sich mag (mehrsprachige Kinder können dies auch in ihrer Erstsprache tun).
- ▶ Die pädagogische Fachkraft schreibt die Sätze/Stichwörter, die jedes Kind zu sich erzählt, in den Stern. Anschließend werden die Sterne im Gruppenraum aufgehängt.

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

- Weitere Fragen im Bereich Persönlichkeit und Sprache**
- ▶ Fragen Sie die Kinder, wie sie sich bei der Durchführung der Übung gefühlt haben.
 - ▶ War es leicht, darüber nachzudenken, was man an sich selbst mag?
 - ▶ Wenn es nicht leicht war, warum nicht?
 - ▶ Wie ging es den Kindern, über sich selbst etwas Positives vor der Gruppe zu sagen?

Fragen bitte an

Dr.ⁱⁿ Karin Steiner, fachliche Leitung für das Projekt „BIG SK-AT“ / Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien (europa@wien.kinderfreunde.at)



Finde deinen Baum

Der inneren Stimme vertrauen



Kindergarten Deutsch Haslau
Fotos: Daniela Petreková

Sozialform	Partnerarbeit (erlebnisbasiert)
Alter der Kinder	Kindergarten bis Volksschule (5 – 7 Jahre)
Dauer	max. 20 Minuten
Räumlichkeiten	draußen im Garten/Park/Wald
Materialien	Augenbinden oder Tücher
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Der inneren Stimme und seinem Gegenüber vertrauen. ▶ Die eigene Intuition stärken.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<p>Sinnesorgane und Sinneswahrnehmung: <i>„Mit den Augen sehen wir, mit den Ohren hören wir, mit dem Tastsinn spüren wir, mit der Nase riechen wir.“ Baum, Rinde, Ast / Eigenschaften: groß, klein, dick, dünn</i></p>
Beschreibung des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wir gehen mit den Kindern hinaus ins Freie und suchen uns einen Ort, an dem mehrere unterschiedliche Bäume wachsen. ▶ Wir bitten die Kinder, dass sie sich ein zweites Kind suchen und jeweils Paare bilden. Ein Kind bindet dem anderen die Augen zu (dreht es 3-mal auf der Stelle) und führt es langsam und sicher an der Hand zu einem Baum (<i>siehe Foto</i>). Dort kann das Kind mit verbundenen Augen den Baum ca. 3 Min. „blind“ ertasten (<i>siehe Foto</i>). Dann wird es wieder langsam und sicher vom Baum weggeführt (3-mal gedreht). <p>Diesmal geht das Kind ohne verbundene Augen zu den Bäumen und versucht, „seinen Baum“ zu finden. Dann wechseln die Kinder ihre Rollen. Abschließend erfolgt eine Reflexion der Aktivität – individuell oder im Kreis.</p>
Weiterführende sprachmethodische Anregungen	<p>Je nach Alter erfolgen weitere Schritte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Direkt beim Baum – sich konzentrieren und durch Tasten, Riechen oder Hören den Baum kennenlernen. ▶ Assoziationen bilden – woran erinnert mich das, was ich spüre, rieche, höre etc.? ▶ „Seinen“ Baum wiederfinden. ▶ Über eigene Gefühle reflektieren (War das einfach/schwer, angenehm/unangenehm usw.?).
Anbindung an den Alltag	Diese Aktivität gehört in den Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft und fokussiert die menschlichen Eigenschaften und Emotionen (Beschreibung der eigenen Gefühle).
Fragen bitte an	Mgr. Jana Menkynová, Expertin bei DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie (menkynova@daphne.sk)

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.



Fotos: Petra Schmidt



Winterkleidung

Fremdsprachenerwerb durch psychomotorisch orientierte Angebote



Sozialform	Kleingruppe
Alter der Kinder	6 – 10 Jahre
Dauer	nach Bedarf (mind. 15 Min.)
Räumlichkeiten	frei zugängliche Sprachenecke
Materialien	Koffer mit Kleidungsstücken, Auftragskarte, Wortkärtchen, Packpapier (mit aufgezeichnetem Körperumriss), evtl. Ölkreiden
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktive Wortschatzentwicklung durch Umwelanregungen fördern. ▶ Begriffe durch taktile Wahrnehmung sinnlich erfahren.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<p>Auftragskärtchen „Winterkleidung“</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Legt die Winterkleidung auf!</i> ▶ <i>Ein Körper soll entstehen.</i> ▶ <i>Ordnet die Wörter den Kleidungsstücken zu!</i> ▶ Spiel „Was fehlt? Co chyba?“ Ein Kind schließt die Augen. Das andere Kind nimmt ein Kleidungsstück weg.
Beschreibung des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Motivationsimpuls / Koffer mit Kleidungsstücken ▶ Wortschatzeinführung Kleidungsstücke ausräumen und zweisprachig benennen. Wortkärtchen zuordnen. ▶ Spiel „Was fehlt? Co chyba?“ Ein Kind schließt die Augen, ein Kleidungsstück wird von einem anderen Kind weggenommen. Das erste Kind muss erraten, was fehlt. Die Selbstkontrolle mit Wortkärtchen wird durch einen aufgezeichneten Körper(umriss) angeboten.
Weiterführende sprachmethodische Anregungen	Diese Übung kann durch eine erweiterte Auswahl von Kleidungsstücken, wie z.B. Sommerkleidung, Badesachen, ... zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt angeboten werden.
Anbindung an den Alltag	Einen sachbezogenen Wortschatz in den Sprachen Deutsch und Slowakisch sichern.
Fragen bitte an	Direktorin Petra Schmidt, BEd M.A. Volksschule Zurndorf (vs.zurndorf@bildungsserver.com)



Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.



Unser gemeinsames Haus

Sozialform	Plenumsarbeit
Alter der Kinder	5 – 6 Jahre
Dauer	60 Minuten
Räumlichkeiten	Klassenzimmer/Gruppenraum
Materialien	Farbstifte, das Tierhaus (<i>siehe Anhang 1</i>) und Vorlagen (zum Ausdrucken wie „Leeres Haus“) ⁴²
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Für verschiedene Gemeinschaften (Familie, Kindergarten, Schule etc.) sensibilisieren. ▶ Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen finden.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<i>Das Lieblingstier, das Haus – die Giraffe, der Elefant, die Fledermaus, die Eule, der Schmetterling, die Biene, der Bär, die Schlange, der Löwe, die Katze und die Kuh</i>
Beschreibung des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Das ist mein Lieblingstier Am Anfang werden die Kinder nach ihren Lieblingstieren gefragt. Einerseits ist das mit positiven Emotionen verbunden, andererseits besteht die Möglichkeit, mehr voneinander zu erfahren. ▶ Das Tierhaus Das Tierhaus wird gezeigt, alle Fenster sind zunächst zugedeckt. Die Kinder raten, wer wohl im Haus wohnt. Dann kommt jedes Kind nacheinander zum Haus, deckt ein Fenster auf und versucht, den anderen Kindern das aufgedeckte Tier pantomimisch darzustellen. Wenn das Tier erraten ist, wird es gezeigt und auf Deutsch gesagt. So setzt sich dieses Ratespiel bei allen anderen zehn Tieren fort. Die Pantomime und das gemeinsame Raten bringen viel Spaß in die Lerneinheit. Die Kinder lernen dabei, sich in lockerer Atmosphäre vor einer Gruppe zu präsentieren. Achtung: Die Kinder dürfen alle Tiere abdecken, bis auf das letzte Fenster oben rechts, das zugedeckt bleiben muss (Es ist ein Geheimnis!). ▶ Gedicht zeigen Die Kinder wiederholen nun alle Tiere nochmals – auf jedes Tier wird gezeigt, es wird auf Deutsch benannt und die Kinder sprechen nach. Dann sagt man die erste Zeile aus dem Gedicht, das sie nun lernen werden, auf: <i>Giraffe und Elefant</i> (es wird auf die Giraffe und den Elefanten im Haus gezeigt) <i>haben einen großen Plan</i> (ein großer Kreis wird mit den Händen in die Luft gemacht).

Achtung: Die Kinder dürfen alle Tiere abdecken, bis auf das letzte Fenster oben rechts, das zugedeckt bleiben muss. Es ist ein Geheimnis!



⁴² Online abrufbar unter: <https://www.bitpaper.io/go/Leeres%20Haus/BkXQXzahH>.

DIE KINDER LERNEN, IN EINER GRUPPE KOOPERATIV ZU ARBEITEN



Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

Es folgen weitere Zeilen. Immer wenn ein Tier vorkommt, wird es im Haus gezeigt. Nach jedem Vers sollten sich die Kinder entscheiden, wie sie den Vers zeigen möchten (Beispiel – *siehe Anhang 2*).

Die Kinder lernen, in einer Gruppe kooperativ zu arbeiten – sie müssen Vorschläge präsentieren, wie einzelne Verse dargestellt werden können, die sie dann gemeinsam annehmen oder ablehnen.

► Leeres Haus

Nachdem die Kinder das Gedicht mehrmals aufgesagt und pantomimisch gezeigt haben, wird das Haus versteckt. Die Kinder werden nun in Gruppen von jeweils zwei bis drei Kindern eingeteilt, sie versuchen, sich daran zu erinnern, wer in dem Tierhaus wohnt und wo. Sie erhalten Vorlagen zum leeren Haus (*siehe Anhang 2*) und versuchen, es auszumalen.

Wenn die Häuser fertig sind, vergleichen die Gruppen ihre Versionen mit dem Original, um den Sieger zu finden.

► Was haben wir gemeinsam?

Alle sitzen im Kreis und das Tierhaus mit seinen Bewohnern wird wieder gezeigt. Die Kinder werden gefragt, ob die tierischen Bewohner etwas gemeinsam haben. Sie teilen ihre Ideen bzw. Assoziationen mit (z.B.: Alle sind Tiere, manche haben vier Beine, andere können fliegen usw.).

Haben auch Kinder etwas gemeinsam? Sind sie alle Kinder im letzten Kindergartenjahr? Sind alle sechs Jahre alt? Mögen alle Schokolade? ...

Sie sollen versuchen, möglichst viele Gemeinsamkeiten zu finden.

► Wer wohnt noch da?

Die Kinder fragen sicher nach dem zugedeckten Fenster. Man kann ihnen versprechen, dass sie es beim nächsten Mal erfahren werden.

Je nachdem, was man für die nächsten Stunden plant, kann man dort eine beliebige Figur verstecken.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Die Kinder können bis zur nächsten Stunde ihrer Fantasie freien Lauf lassen und überlegen, wer wohl hinter dem letzten Fenster wohnt. Gleichzeitig trainieren sie ihre Geduld.

Anbindung an den Alltag

Wie die Tiere, so leben auch wir im Alltag in verschiedenen Gemeinschaften (Schule, Arbeit, Wohngemeinschaften).

Fragen bitte an

Mgr. Mária Dovičák, Sprachlektorin (majka.hyllova@gmail.com), und Doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD., Expertin (ivica.lencova@gmail.com), beim Stadtteil Bratislava – Nové Mesto

Anhang 1

DAS TIERHAUS – ANLEITUNG

Zunächst zwölf Fenster aus einer farbigen Klebefolie schneiden, dann auf ein größeres Papierformat kleben (ganz unten 2 Fenster, darüber 2-mal jeweils 4 und ganz oben 2 Fenster). Der obere Rand bleibt bei jedem Fenster offen.

In jedes Fenster wird ein Tier in folgender Reihenfolge gezeichnet (von unten beginnend): Giraffe, Elefant – Fledermaus, Eule, Schmetterling, Biene – Bär, Schlange, Löwe, Katze – Kuh. Das letzte Fenster bleibt leer.

Aus Tonpapier zwölf Streifen passend für die Fenster schneiden, sie durch die nicht zugeklebten Ränder hineinschieben und am oberen Rand umbiegen – die Tiere kann man so zu jeder Zeit zu- oder abdecken. Dann kann man das Haus beliebig fertigstellen, z.B. ein Dach anfertigen.



Anhang 2

BEISPIEL FÜR DAS ZEIGEN DES GEDICHTS

Text Begleitende Bewegungen

Giraffe und Elefant haben einen großen Plan.

Giraffe (die Hände zusammenhalten und hochstrecken) *und Elefant* (mit den Händen einen Rüssel formen) **haben einen großen Plan** (mit den Händen einen großen Kreis umschreiben).

Fledermaus und Eule sind nachts gute Freunde.

Fledermaus und Eule (flüstern, mit den Händen winken) **sind nachts gute Freunde** (abklatschen).

Schmetterling und Biene mögen gerne fliegen.

Schmetterling und Biene (das Fliegen nachahmen, bei Biene bzzzzz machen) **mögen gerne fliegen** (weiter winken, den Daumen hoch machen).

Bär und Schlange schlafen im Winter lange.

Bär und Schlange (wie ein Bär gehen und sich auf den Boden legen und wie eine Schlange kriechen und zischen) **schlafen im Winter lange** (liegen bleiben, Augen zumachen und Schnarchgeräusche von sich geben).

Löwe und Katze, die können dich kratzen.

Löwe und Katze (zuerst knurren, dann miauen) **die können dich kratzen** (in die Luft kratzen).

Und da wohnt die Kuh und die macht laut „muuh“.

Und da wohnt die Kuh (mit den Händen Hörner auf dem Kopf machen und „muuuuh“ sagen) **und die macht laut „muuh“.**



5.1.2 Verweise auf zusätzliche im Rahmen des BIG-Projekts entwickelte Materialien

Die hier nachfolgend beschriebenen Materialien stehen allen Interessierten unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen“) zur Verfügung.

► „Nachbarsprachenvermittlung in Verbindung mit Emotionen (im sozialen Kontext)“ (Stadtteil Bratislava – Nové Mesto in Zusammenarbeit mit dem Land Niederösterreich) ist ein Konzept, das als ergänzendes Programm zu den vorbereiteten sprachlichen Einheiten in Kindergärten und Schulen dienen kann. Es berücksichtigt die Einzigartigkeit jedes Kindes, stellt die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder ins Zentrum, fördert die Kinder ganzheitlich, pflegt die Nachbarsprachen kontinuierlich weiter und bekommt durch das Erlebnis der Sprache einen größeren Lerneffekt für die Kinder.

► Das Handbuch „Bewusste PädagogInnen – Persönlichkeit, Beziehungen, Methoden“ (hg. von DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie 2019)⁴³ kann als Ausgangspunkt und Grundlage vieler Entwicklungsprogramme für Pädagog*innen genutzt werden. So wie es im Untertitel bereits angedeutet wird, entfaltet und präsentiert die Methodik drei Säulen, auf denen das feste und reife Wirken von reflektierten Pädagog*innen ruht. In den ersten Teilen werden einige Themen und Anregungen vorgestellt, die eng mit der Persönlichkeitsentwicklung der Pädagog*innen zusammenhängen

(z.B. das Rollenthema). Die nachfolgenden Teile widmen sich dem Thema „Beziehungen“ (z.B. mittels reflektierter Kommunikation) und der letzte Teil bringt eine Übersicht diverser im Schulunterricht verwendeter Erlebnis-

methoden. Der Text der Methodik wird durch Übungen begleitet, welche die Leser*innen individuell oder in einer Gruppe mit Kolleg*innen bearbeiten können. Die Methodik soll als inspirative Quelle für Leser*innen dienen. Praktische und attraktive Lehrmittel unterstützen das erfahrungsbasierte Lernen im pädagogischen Alltag.

► Theaterpädagogische Methode in Theorie und Praxis als ganzheitlicher Lernansatz (Land Burgenland)

Der theaterpädagogische Lernansatz bietet eine breite kreative Methodenvielfalt, eine kindgerechte und sensible Aufbereitung von Lerninhalten und emotional positiv besetzte Erfahrungsspielräume. Emotionale und soziale Kompetenzen bilden das Grundgerüst für die positive Bewältigung von übergeordneten Kommunikationskompetenzen, wie zum Beispiel Kontaktfähigkeit, Empathie, nonverbalem Verhalten, Ausdrucksfähigkeit oder Dialogfähigkeit.

► Theaterpädagogisches Programm – methodische Materialien zur Entwicklung der sozial-kommunikativen Kompetenzen (Land Burgenland)

10 Stundenbilder mit theaterpädagogischen Lernansätzen für emotional positiv besetzte Erfahrungsspielräume in Kindergärten und Schulen

Die Grundlage und der Ideenpool zu den zehn theaterpädagogischen Stundenbildern ist das bereits erwähnte Buch „Flo W. voll im Flow“ von Manuela Eitler-Sedlak. Die Charaktere aus dem Buch, ihre Haltung, ihre Lebensphilosophie und ihre wertvollen Erfahrungen fließen in die Stundenbilder mit ein und können vertiefend aufgegriffen werden, indem auch das Buch ergänzend miteinbezogen werden kann. Es geht unter anderem um das aufmerksame Zuhören und Verstehen, das Leben im Hier und Jetzt, das Vertrauen, das Wahrnehmen der inneren Stimme, aber vor allem um den Flow und wie man ihn erreichen kann.



⁴³ Herian, K. (2019): Bewusste PädagogInnen. Persönlichkeit, Beziehungen, Methoden. Handbuch für Unterstützung der Lehrer. DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie (Hg.).

► **Materialienset und Druckvorlagen**⁴⁴ (DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie)

Praktische und attraktive Lehrmittel und Materialien sind ein wesentlicher Bestandteil jedes erfahrungsbasierten Lernens. Das Materialienset besteht aus Materialien für Kindergarten / Schule zur Umsetzung der Best-Practice-Beispiele sowie aus Zusatzmaterialien wie Karten, Kreisen und Flugblättern als auch aus Druckvorlagen wie Arbeitsblättern und Bildern. Das Material ist so ausgewählt und vorbereitet, dass es nicht nur Pädagog*innen, sondern auch Familien mit ihren Kindern zu Hause verwenden können.

► **Handout des Workshops in Bratislava**⁴⁵ (Land Burgenland)

Sprache ist Emotion, über Sprache können wir Gefühle ausdrücken. Dies passiert, indem Worte und Sachverhalte von Mimik und Gestik begleitet sowie Tonlage und Tonfarbe in der Stimme verändert werden. Emotionen verbinden uns wie ein Code, SprachENförderung ist somit nicht bloß eine Erweiterung des Wortschatzes. Menschen erlangen durch die Sprache ihre kulturelle Identität, sie ist der wichtigste Kulturträger eines Volkes.

► 5.2 Modul 2 „Vielfalt – Sprache als Erlebnis“

Modul 2 „Vielfalt – Sprache als Erlebnis“ fokussiert die Sprachentwicklung der Kinder in ihren unterschiedlichen und vielfältigen sprachlichen Realitäten – in der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund, in der Nachbarsprache Slowakisch/Deutsch, in der Fremdsprache Slowakisch/Deutsch und in der aktiven Mehrsprachigkeit. Begleitet wird diese Entwicklung unter Einbezug und Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen als auch der Sachkompetenzen von Kindern. Das erlebnisbasierte Lernen setzt das eigene Tun und Erleben („auf der eigenen Haut“) voraus. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist dabei, authentische Aufgaben und Fragestellungen aus dem Alltagsleben



► **CD „KINDER POPSONGS – POP SONGS PRE DETI“** (Stadtteil Bratislava – Nové Mesto) enthält zehn Lieder (5 slowakische und 5 deutsche). Ziel dieses musischen Lehrmaterials ist es, den Kindern spielerisch und in Form von Liedern neue slowakische oder deutsche Wörter beizubringen. Die einzelnen Beiträge sind melodisch und dadurch, dass sie interaktiv gestaltet sind, können sich die Kinder leichter neue Phrasen merken. Um den Wortschatz weiter vertiefen zu können, befinden sich auf der CD auch die Instrumentalversionen der einzelnen Lieder.

der Kinder zu wählen, die die Kinder dazu motivieren, selbst aktiv zu werden, die Situationen zu erleben und Fragestellungen zu lösen.

Nach Bednařík (2004) verbindet der ganze Prozess folgende vier Schritte:

- Konkrete Erfahrung,
- Reflexion des Erlebten,
- Transfer in die Praxis und
- Einbindung des Gelernten.

Und es sind gerade die alltäglichen Situationen, die die Kinder emotional in das Geschehen einbeziehen und sie zum aktiven Handeln motivieren. Diese Selbst-

⁴⁴ Online abrufbar unter: www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“).

⁴⁵ Online abrufbar unter: <https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/theaterpaedagogisches-programm>.

aktivität ist entscheidend, „weil nur dann der interaktive Dialog mit der Umwelt einsetzen kann, der für die Optimierung von Entwicklungsprozessen unabdingbar ist“ (Singer 2001).

Je vielfältiger dieser interaktive Dialog mit den verschiedensten Personen ist, mit denen das Kind interagiert, desto größere Veränderungen wird es auch im kognitiven Bereich geben.

Alltagsintegriertes Sprachenlernen in lebensnahen Situationen ist für alle Altersgruppen des Projekts „BIG SK-AT“ – vom Kindergartenalter bis hin zur Sekundarstufe – bedeutsam. Es bietet vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung und der konstruktiven Einbeziehung individueller Mehrsprachigkeit.

Die Auseinandersetzung mit der Gestaltung sprachENförderlicher Aktivitäten steht im Mittelpunkt dieses Moduls.

Spezifische sprachpädagogische Angebote für Kindergarten und Volksschule wurden hier z.B. anhand der Zusammenarbeit mit kunst- und kulturschaffenden Personen, eines Ausflugs zum Abenteuerspielplatz, einer Exkursion zum Nationalpark Donau-Auen und eines Museumsbesuchs erarbeitet. Die gewählten Themen illustrieren Möglichkeiten zur Schaffung authentischer Sprechansätze und können auf viele alltägliche Situationen im Rahmen von Kindergarten- und Schulaktivitäten transferiert werden.

Alltägliche und einmalige, kleine und große, persönliche und gruppenbezogene Erlebnisse können als Ausgangssituation für sprachENförderliche Aktivitäten genutzt werden. Sensorische Wahrnehmung und sinnliches Spiel, die Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Natur oder der Besuch eines Museums ermöglichen die Erarbeitung unterschiedlicher sprachENförderlicher Sequenzen, die der jeweiligen Zielgruppe angepasst werden.

Die Offenheit der genannten Aktivitäten ermöglicht das Einbeziehen verschiedener sprachlicher Register – von handlungsbegleitenden alltagssprachlichen Äußerungen über persönliche Kommentare hin zu bildungssprachlichen Formulierungen bei naturwissenschaftlichen Beobachtungen und bei der Präsentation künstlerischer Werke. Gleichzeitig können methodische Herangehensweisen auf zahlreiche Situationen übertragen und sämtliche Sprachen der Lebenswelt der Kinder in die Arbeit miteinbezogen werden. Die logische Konsequenz daraus ist ein erlebnisbasierter und somit personenbezogener Unterricht, der Kinder auf der Ebene ihrer sinnlichen Wahrnehmung und ihres unmittelbaren Ausdrucks in einem lebensweltlichen und authentischen Kontext abholt.

Die notwendigen Überlegungen aufseiten der begleitenden Pädagog*innen haben stets einen ähnlichen Fokus:

- ▶ Welche Zielsetzungen im Bereich der SprachENförderung setze ich mir für die bestehende Gruppe sowie für einzelne Kinder bzw. ihre Sprachen?
- ▶ Welche sprachlichen Mittel muss ich den Kindern dafür zur Verfügung stellen?
- ▶ Wie wird das gesamt sprachliche Repertoire der Kinder einbezogen – einerseits, um ihr Verständnis zu sichern, andererseits, um sprachliche Fertigkeiten zu erweitern?

Die dabei verwendeten Materialien sind situationsabhängig und authentisch: Spiele, Publikationen, Flyer, Anleitungen, Landkarten, Dokumentarfilme und Fundstücke begleiten die alltäglichen Lernsituationen und werden von den Pädagog*innen für die Umsetzung sprachENförderlicher Arbeit entsprechend vor- und aufbereitet.

Folgende Best-Practice-Beispiele dokumentieren konkrete alltägliche Situationen, die die Pädagog*innen als Bildungsaktivität zur Sprachenvermittlung nutzen und einsetzen können.

5.2.1 Best-Practice-Beispiele für die Sprachenvermittlung⁴⁶



Fasching erleben



Sozialform	Kleingruppe
Alter der Kinder	5 – 6 Jahre
Dauer	max. 35 Minuten für die Geschichte, für das Backen nach Bedarf
Räumlichkeiten	Multiraum / Gruppenraum und Küche
Materialien	Das Buch „ <i>Maľované z kolísky</i> “ mit der Fabel „Der Krapfen“ (deutsche Übersetzung des Textes – siehe Anhang), ein Rezept für Krapfen (in SK und DE), Zutaten für die Krapfen je nach Rezept (SK / DE) sowie Masken für das Rollenspiel
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Geschichte global verstehen. ▶ Anweisungen verstehen und verfolgen. ▶ Freude und Lust beim schöpferischen Tun erleben. ▶ Eigene Wege und Lösungsmöglichkeiten zur Umsetzung einer Idee finden.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<p>Sprachmittel aus der Geschichte <i>Pamúšik – Krapfen, kotúľať sa ďalej – weiter rollen, zaspievam ti pesničku – ich singe dir ein Lied, stretnúť – treffen, a tebe tiež (ľahko) utečiem – dir laufe ich auch davon, zajko – Hase, vlk – Wolf, medveď – Bär, líška – Fuchs, zle počujem – ich höre schlecht, sadni si mi na nos – setz dich auf meine Nase, sadni si mi na jazyk – setz dich auf meine Zunge</i></p> <p>Für das Backen <i>múka – Mehl, smotana – Sahne, dicke Milch, cukor – Zucker, soľ – Salz, drozdie – Germ, maslo – Butter, miesime cesto – Teig kneten, vykrajujeme pampúšiky – Krapfen ausstechen, prazime pampúšiky – Krapfen backen</i></p>
Beschreibung des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Etwa zwei Wochen vor der Realisierung erfolgen der Zeitplan und die Übersetzung der Geschichte ins Deutsche – die Zutaten werden besorgt und die Tätigkeiten unter den pädagogischen Fachkräften aufgeteilt. ▶ Zum Einstieg wird mit den Kindern ein Gespräch über Fasching und seine Bräuche in der Erstsprache geführt.



Kindergarten Berg
Foto: Regina Scheunbauer

⁴⁶ Alle hier nachfolgend beschriebenen Best-Practice-Beispiele sowie themenrelevante Materialien (wie Arbeitsblätter, Druckmaterialien und Vorlagen) finden sich auf der Wissensplattform www.sk-at.big-projects.eu unter der jeweils beim Best-Practice-Beispiel angegebenen Kategorie.



- Die Geschichte „O Pampúšikovi“ wird vorgelesen (Quelle: „Maľované z kolísky“). Die Bilder unterstützen das Verstehen. Fragen zur Geschichte werden den Kindern gestellt.

Was benötigt die Oma zum Backen der Krapfen (Detailverstehen)?

Die Kinder nennen die Zutaten aus der Geschichte (Mehl, Sahne, ...).

- Die Zutaten werden in den Gesprächskreis gestellt und zweisprachig benannt, sprachliche Ähnlichkeiten werden gesucht.
- Danach werden gemeinsam Krapfen gebacken und das Geschehen wird zweisprachig erläutert.
- Zum Krapfenessen werden auch kleinere Kinder und andere Pädagog*innen eingeladen.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Die Kinder können die Geschichte als Rollenspiel mit selbst gebastelten Masken nachspielen (*siehe Foto*) oder ihre Lieblingspassage aus der Geschichte malen (*siehe Foto*). Mit den selbst gemalten Bildern kann dann eine Bildergalerie für die Eltern gestaltet werden (*siehe Foto*).

Mehr Sprachanlässe kann man erzeugen, wenn die Kinder die Geschichte vom Buch mit dem Film⁴⁷ vergleichen und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sprechen (*siehe Foto*).

Anbindung an den Alltag

Das Beispiel ist stark situationsorientiert, weil es vom Interesse der Kinder an dem Buch und vom aktuellen Thema „Fasching“ im Kindergarten ausgeht.

Fragen bitte an

Mgr. Kristína Melnik (k.melnikr@gmail.com) und Ing.ⁱⁿ Daniela Petreková (petrekovad@gmail.com), muttersprachliche Mitarbeiterinnen beim Amt der Niederösterreichischen Landesregierung – Abteilung Kindergärten



Kindergarten Deutsch Haslau
Fotos: Daniela Petreková

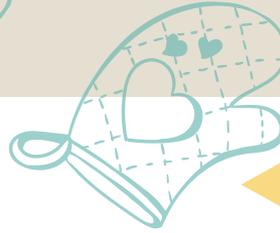


Kindergarten Berg
Foto: Regina Scheunbauer



Kindergarten Deutsch Haslau
Foto: Daniela Petreková

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.



„Ich bin der Krapfen,
mit Mehl geknetet,
in der Pfanne
gebacken, ...“ 

Anhang

FABEL „DER KRAPFEN“

(freie Übersetzung von Regina Scheunbauer)

Großvater und Großmutter lebten glücklich zusammen. Eines Tages bat der Großvater: „Bitte, Großmutter, back mir einen Krapfen.“
„Wie soll ich dir einen Krapfen backen, wenn ich doch kein Mehl habe?“
„Ich habe noch etwas Mehl in einem Gefäß entdeckt, löfkle es raus und du bekommst genug für den Krapfen zusammen.“

Die Großmutter vermischte das Mehl mit der Germ, verarbeitete es mit Milch, Ei, Zucker und Butter zu einem Teig und formte einen Krapfen.

Dann backte sie diesen in Öl heraus und legte ihn zum Auskühlen auf das Fensterbrett. Der Krapfen lag vor dem offenen Fenster, er lag so da und fing an, sich zu langweilen. Er gab sich einen Ruck und kullerte aus dem Fenster. Vom Fenster auf eine Bank, von der Bank auf die Wiese im Garten, von der Wiese zum Tor. Er rollte auf die Straße, immer weiter und weiter.

Weiter und weiter rollte der Krapfen auf der Straße und traf einen Hasen: „Krapfen, Krapfen, ich fresse dich auf.“
„Friss mich nicht, Hase. Ich singe dir ein Lied vor: **Ich bin der Krapfen mit Mehl geknetet, in der Pfanne gebacken, auf dem Fensterbrett gekühlt. Ich bin dem Großvater weggerannt, bin der Großmutter weggerannt und dir, Hase, laufe ich genauso weg.**“ Und so rollte der Krapfen weiter. Der Hase blickte ihm verdutzt nach.

Der Krapfen rollte weiter und traf einen Wolf: „Krapfen, Krapfen, ich fresse dich auf.“
„Friss mich nicht, grauer Wolf. Ich singe dir ein Lied vor: **Ich bin der Krapfen mit Mehl geknetet, in der Pfanne gebacken, auf dem Fensterbrett gekühlt. Ich bin dem Großvater weggerannt, bin der Großmutter weggerannt, bin dem Hasen weggerannt und dir, grauer Wolf, laufe ich genauso weg.**“
Und so rollte der Krapfen weiter. Der Wolf blickte ihm verdutzt nach.

Der Krapfen rollte über die Berge und traf einen Bären: „Krapfen, Krapfen, ich fresse dich auf.“
„Friss mich nicht, Bär. Ich singe dir ein Lied vor: **Ich bin der Krapfen, mit Mehl geknetet, in der Pfanne gebacken, auf dem Fensterbrett gekühlt. Ich bin dem Großvater weggerannt, bin der Großmutter weggerannt, bin dem Hasen weggerannt, bin dem grauen Wolf weggerannt, und dir, Bär, laufe ich genauso weg.**“
Und so rollte der Krapfen weiter. Der Bär blickte ihm verdutzt nach.

Der Krapfen rollte weiter und traf einen Fuchs: „Gesund siehst du aus, Krapfen. Wie schön du bist, wo rollst du denn hin?“
„Ich rolle den Weg entlang.“ „Bleib doch stehen, Krapfen. Bitte sing mir ein Lied.“
Der Krapfen freute sich über das Lob, blieb stehen und sang: „**Ich bin der Krapfen, mit Mehl geknetet, in der Pfanne gebacken, auf dem Fensterbrett gekühlt. Ich bin dem Großvater weggerannt, bin der Großmutter weggerannt, bin dem Hasen weggerannt, bin dem grauen Wolf weggerannt, bin dem Bären weggerannt, und dir, Fuchs, laufe ich genauso weg.**“

Der Krapfen sang und der Fuchs näherte sich dem Krapfen.
„Ach, was für ein schönes Lied. Ich bin aber schon sehr alt, Krapfen, und höre schlecht.
Setz dich auf meine Nase und singe lauter.“

Der Krapfen freute sich, dass dem Fuchs das Lied gefiel. Er sprang dem Fuchs auf die Nase und sang noch einmal:
„**Ich bin der Krapfen, mit Mehl geknetet, in der Pfanne gebacken, auf dem Fensterbrett gekühlt. Ich bin dem Großvater weggerannt, bin der Großmutter weggerannt, ich bin dem Hasen weggerannt, ich bin dem Wolf weggerannt, ich bin dem Bären weggerannt, und dir, Fuchs, laufe ich genauso weg.**“
„Danke, Krapfen. Dein Lied ist wunderschön. Ich würde das Lied gerne noch einmal hören.
Setz dich auf meine Zunge und sing mir das Lied ein letztes Mal vor.“

Der Krapfen sprang auf die Zunge des Fuchses und der Fuchs – *hmm* – fraß ihn auf.

⁴⁷ Online abrufbar unter: <https://youtu.be/xLLuqnUd6hw>.



Tiere im Zoo



Sozialform Plenum oder in Gruppen

Alter der Kinder 5 – 8 Jahre

Dauer 2 x 45 Minuten

Räumlichkeiten größere Räumlichkeiten

Materialien Bildkarten von Tieren

Ziele

- ▶ Gemeinsam Freude entwickeln.
- ▶ Aufmerksam sein und aufeinander achten.
- ▶ Die Teambildung forcieren.

Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit

„Eins, zwei, drei, vier. Wer wohnt denn hier?“
 „Geht bitte zu zweit, zu dritt, zu viert zusammen!“
 „Wollen wir Freunde sein?“ „Nein. Tut mir leid.“ / „Ja!“

Beschreibung des Angebots

- ▶ Schuhkartons mit Bildkarten von Tieren liegen irgendwo im Raum. Die pädagogische Fachkraft geht mit Kindern durch den Raum und sagt: „Eins, zwei, drei, vier. Wer wohnt denn hier?“ Die Kinder raten in der Muttersprache, die pädagogische Fachkraft sagt die richtige Antwort in der Fremdsprache.

- ▶ **Menschen-Memory mit Tierlauten oder Tierbewegungen**
 Ein Kind verlässt den Raum. Jeweils zwei Kinder spielen ein Tier und einigen sich auf ein Geräusch oder eine Bewegung. Alle Kinder verteilen sich im Raum. Das Kind vor der Tür kommt rein und berührt ein Kind, das ein Geräusch oder eine Bewegung macht. Das ratende Kind macht damit weiter, bis es alle Tierpaare gefunden hat.
- ▶ **Maus – Fuchs – Igel**

Vor dem Spiel sucht man sich drei Tiere aus und jedes Tier wird auf eine besondere Art und Weise dargestellt. Die Kinder bewegen sich im Tempo der Musik durch den Raum. Stoppt die Musik, wird eine Zahl gerufen. „Geht bitte zu zweit, zu dritt, zu viert zusammen!“ Die Kinder finden sich in einer Gruppe. Die unterschiedlichen Tierbewegungen der drei ausgewählten Tiere werden geprobt, dann drehen sich die Kinder einander den Rücken zu. Gemeinsam zählen sie bis drei, sie drehen sich um und springen dabei in eine der drei Darstellungen. Stellen beide oder alle im Team die gleiche Tierfigur dar, ist das Ziel erreicht.

- ▶ **Wollen wir Freunde sein?** (Quelle: „Die kleine Maus sucht einen Freund“ von Eric Carle)
 Die Kinder bekommen eine Bildkarte mit einem Tier (es gibt jeweils zwei gleiche Tiere, damit Kinder zum Schluss Paare bilden). Sie gehen durch den Raum, zeigen ihre Karten und fragen: „Wollen wir Freunde sein?“ Treffen sich zwei unterschiedliche Tiere, lautet die Antwort: „Nein. Tut mir leid.“ Treffen sich zwei gleiche Tiere, lautet die Antwort: „Ja!“ und die Kinder setzen sich auf den Boden.

Diese Aktivität wurde von der Schulung „Emotionale und soziale Kompetenzen als Vorläuferfähigkeiten sprachlicher Handlungskompetenzen“ mit Dipl.-Päd.ⁱⁿ Karin Madl, PH Burgenland, im Rahmen des EU-Projekts „BIG SK-AT“ übernommen.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen:

„Die kleine Maus sucht einen Freund“ von Eric Carle⁴⁸

Fragen bitte an

Mgr. Zuzana Marková, Sprachexpertin bei der Stadt Senica (zzmarkova@googlemail.com)

⁴⁸ Online abrufbar unter: https://www.dtv.de/_files_media/title_pdf/leseprobe-7956.pdf.



Natur-Bingo

Sozialform	individuell (basierend auf der Beobachtung)
Alter der Kinder	Kindergarten und 1. Stufe der Grundschule (5 – 9 Jahre)
Dauer	je nach Spiel-Variante mindestens 15 Minuten
Räumlichkeiten	draußen im Garten, auf dem Schulhof, auf einer Wiese oder im Wald (je nach Möglichkeit)
Materialien	Arbeitsblätter 1 bis 5, Stifte und Schreibunterlagen für jedes Kind
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktive Wahrnehmung und Beobachtung in realer Umgebung fördern.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<i>Etwas beobachten, suchen – finden, Natur-Schatzsucher*in, Stein, Blatt, Gras, Sand, Ast, Lehm, Rinde, Käfer, Wasser, Löwenzahn, Nadel, Zapfen, Schneckenhaus, Nuss, Kastanie, Feder, Regenwurm, Marienkäfer, Raupe, Ameisenhaufen, Schmetterling, Pilz, Spinne – was fehlt/was kannst du nicht finden?</i>
Beschreibung des Angebots	<p>1. Motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wir gehen mit den Kindern hinaus ins Freie (in den Garten, auf den Schulhof, in den Wald usw.). Dort verteilen wir an die Kinder Arbeitsblätter (Arbeitsblatt 1 – siehe Anhang – oder alternativ Arbeitsblatt 2 bis 4), Stifte und Schreibunterlagen. Wir erzählen ihnen: „Kinder, jetzt sind wir die Natur-Schatzsucher*innen und dieser Garten/Hof/Wald versteckt seine Schätze vor uns.“

BINGO
Arbeitsblatt 3

Sada 1

Sada 2

2. Einsatz der Arbeitsblätter

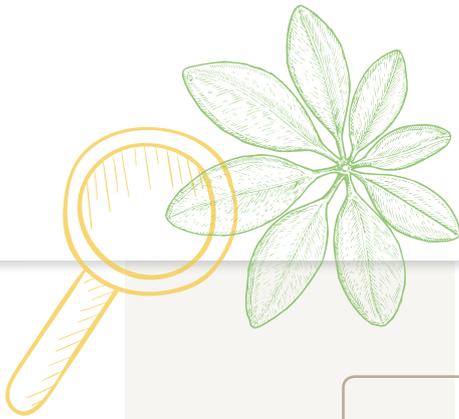
▶ Wir erklären in der Folge die Spielregeln: „Wir spielen jetzt BINGO. Das, was du gefunden hast, kannst du durchstreichen. Die*der Erste, die*der alle Bilder gefunden und durchgestrichen hat, schreit BINGO.“ Falls nötig, klären wir die Bilder.

Wir legen noch fest:

- ▶ ZEIT (z.B. 15 Min.),
- ▶ RAUM (sichere Entfernung, wo wir die Kinder noch beaufsichtigen können),
- ▶ SIGNAL (für das Ende der Aktivität, z.B. Pfeifton),
- ▶ ORT (wo wir uns am Ende treffen)

Wir lassen die Kinder herumgehen, beobachten und die „Bilder“ suchen.





Varianten mit den einzelnen Arbeitsblättern (diese sind unter „Materialienset und Druckvorlagen“ bei DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie zu finden):

Variante 1

Mit dem Arbeitsblatt 2 können die Kinder auch nach **Farben** suchen. (Das Arbeitsblatt ist doppelseitig und auf der Rückseite mit farbigen Kreisen – in Weiß, Gelb, Rot, Grün, Blau, Braun, Schwarz, Rosa, Lila, Grau, Silber, Gold, Türkis, Körperfarbe und Bunt – versehen).

Variante 2

Mit dem Arbeitsblatt 3 können die Kinder nach **Größen** unterscheiden.

Variante 3

Die Druckvorlage von Arbeitsblatt 4 kann man auf eine Eierschachtel kleben und damit ein Natur-Bingo spielen, bei dem die Kinder die Gegenstände **sammeln** und in die Schachtel legen. Es gibt hier zwei Spielmöglichkeiten (zwei unterschiedliche Bildkombinationen – *siehe Foto*).

Weitere Beispiele dieses Projektpartners

sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

Sprachliche Aktivität

Auf dem Arbeitsblatt 5 gibt es unter den Bildern auch die Benennungen in slowakischer und deutscher Sprache. Wir sprechen die Benennungen vor, die Kinder sprechen uns diese nach und wir ordnen dabei die gefundenen Gegenstände den Benennungen zu.

3. Abschließende Reflexion

- Im Kreis besprechen wir dann mit den Kindern die Aktivität, die Kinder zeigen uns die gefundenen „Schätze“. Die Reflexion in Bezug auf die einzelnen Varianten wird dem Alter der Kinder entsprechend gewählt. Dann bedanken wir uns bei allen Natur-Schatzsucher*innen.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Bei dieser naturbezogenen Aktivität soll man die Umgebung und die jeweilige Variante gemäß der Jahreszeit wählen, sodass alle gesuchten Gegenstände in der Natur auch auffindbar sind.

Die Materialien beinhalten 23 Bilder, bei Variante 3 kann diese Zahl auf zehn reduziert werden. Wir unterstützen die Kinder bei der Beobachtung, geben ihnen Informationen und Anweisungen, die ihnen bei der Suche und bei der Begriffserweiterung helfen können.

Anbindung an den Alltag

Die Aktivität gehört in den Bildungsbereich „Mensch und Natur“. Zu den naturwissenschaftlichen Fähigkeiten, die man durch solche Aktivitäten in diesem Alter entwickelt, gehören „Beobachten“ (gezielter Gewinn von Informationen aus der Umgebung) und „Kategorisieren“ (Vergleichen und Sortieren anhand der beobachteten Merkmale).

Fragen bitte an

Mgr. Jana Menkynová, Expertin bei DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie (menkynova@daphne.sk)

BINGO

Arbeitsblatt 1





Die versteckten Wörter



Sozialform	Gruppenkreis
Alter der Kinder	ab 5 Jahre
Dauer	25 Minuten
Räumlichkeiten	Gruppenraum
Materialien	Bildkärtchen vom Spiel „Memory“

- Ziele**
- ▶ Kommunikation zwischen Kindern unterschiedlicher Sprachen anregen.
 - ▶ Erstsprache in der Großgruppe vorstellen und einbringen – sich trauen.
 - ▶ Mehrsprachige Kinder erleben sich als Sprachvermittler*innen.
 - ▶ Fremde Sprachen anerkennen sowie neue Wörter in anderen Sprachen erlernen.
 - ▶ Sprachvergleiche anstellen.

Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachige Kinder bringen ihre gesamtsprachlichen Potenziale in die Bildungsaktivität ein.

- Beschreibung des Angebots**
- ▶ Die Memory-Karten liegen aufgedeckt auf dem Tisch vor den Kindern.
 - ▶ 1. Ein mehrsprachiges Kind nimmt sich drei Kärtchen, deren Begriffe es in seiner Erstsprache benennen kann, und legt sie vor sich auf den Tisch.
 - ▶ Nach und nach teilt nun eines der mehrsprachigen Kinder einen von ihm bestimmten Begriff in seiner Erstsprache mit.
 - ▶ 2. Die anderen Kinder müssen nun jeweils erraten, welche der drei vor dem Kind liegenden Memory-Karten zu dem Begriff passt, den es zuvor gesagt hat.
 - ▶ 3. Passt das Bildkärtchen zum erratenen Begriff, darf das Kind die zweite Karte vom Memory-Paar suchen, zu sich nehmen und beide Bildkärtchen behalten.

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Die pädagogische Fachkraft kann die Wörter in den neuen Sprachen auf ein Kärtchen schreiben und das Memory-Symbol dazu zeichnen.
Am Ende des Spiels besprechen alle Kinder noch einmal die neu erlernten Wörter und vergleichen diese miteinander. *Was klingt ähnlich, was ganz unterschiedlich?*

Weitere Fragen im Bereich Persönlichkeit und Sprache:
*Habt ihr etwas Neues über eure*n Freund*in erfahren?
 Findet ihr es interessant, wenn ja, warum?
 Ist es schwierig, sich neue Wörter zu merken oder nicht?
 Kennt ihr eine Person, die eine andere Sprache spricht?
 In welchen Situationen gebraucht diese die andere Sprache?*

Fragen bitte an

Dr.ⁱⁿ Karin Steiner, fachliche Leitung für das Projekt „BIG SK-AT“ / Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien (europa@wien.kinderfreunde.at)



„Birkenwald“ von Gustav Klimt (1902)



Herbst im Spiegel von Natur und Kunst

Durch die erlebnisorientierte, inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Herbst“ im Kindergarten und in der Volksschule begegnen die Kinder ihrer Umwelt im Alltag bewusster. Sie werden ermuntert, mit jemandem über beobachtete Phänomene ins Gespräch zu kommen bzw. ihre Empfindungen über einen kreativen Weg auszudrücken.

Sozialform Einzelarbeit, Kleingruppe, Großgruppe (Klasse)

Alter der Kinder Kindergarten bis Sekundarstufe 1 (3 – 14 Jahre)

Dauer 3 UE (erweiterbar)

Räumlichkeiten Raum / Klassenraum

Materialien

Zur Einstimmung

- ▶ Materialien aus der Natur (z.B. Blätter, Kastanien, Eicheln, Hagebutten, ...)
- ▶ Herbst-Gemälde (z.B. „Park im Herbst“ von Vincent van Gogh; „Birkenwald“ von Gustav Klimt u.a.) in Printform oder über einen Beamer an die Wand projiziert
- ▶ Herbst-Musik (z.B. „Herbst“ aus den „4 Jahreszeiten“ von Antonio Vivaldi)
- ▶ Chiffontücher

Für das Experiment zur Farbzerlegung / Chromatografie:

Für das Experiment finden Sie im Internet zahlreiche Kurzvideos mit Anleitungen zur Durchführung. Je nach Altersgruppe werden Sie eine Auswahl treffen. Die meisten Vorschläge beziehen folgende Materialien ein:

- ▶ weißes Filterpapier (Kaffeefilter), wasserlösliche dunkle Faserstifte/Filzstifte, Glas, Wasser und Bleistift

Ziele

- ▶ Schüler*innen auf das Thema „Herbst“ im musisch-kreativen Bereich sinnlich einstimmen.
- ▶ Vorwissen zu Veränderungen in der Natur aktivieren.
- ▶ Experiment zur Veranschaulichung der Farbvielfalt durchführen.
- ▶ Erstsprachen der Schüler*innen in der gemeinsamen Wortschatzarbeitung und in der Kommunikation untereinander (bspw. bei der Durchführung des Experiments) einbinden.

Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit

Beim Benennen der Naturmaterialien und beim Beschreiben der Kunstwerke steht es den Kindern/Schüler*innen frei, auch ihre Erstsprachen zu verwenden. So kann im Gespräch über Farbbezeichnungen etwa zutage treten, dass Menschen, die in Meeresnähe leben, sehr unterschiedliche Bezeichnungen für die Farbe Blau verwenden.⁴⁹

⁴⁹ Umfassendes Materialangebot zum Thema „Farben“ finden Sie unter: https://www.sfz-wien.at/images/Welt_der_Farben/index.html.



Beschreibung des Angebots



Foto: Susanne Fuhrmann

- ▶ Gemeinsam gesammelte Naturmaterialien (v.a. Blätter) werden besprochen: *Wo haben wir das gesammelt? Was ist das? Wie heißt das? Warum gefällt dir dieses Blatt? ...* – Fragen nach Farben, Formen etc. stellen (siehe Foto).
- ▶ Ausgewähltes Herbst-Gemälde wird an die Wand projiziert – Kinder nehmen dazu Stellung und beschreiben, was sie sehen. Je nach Erfordernis werden Satzgerüste zum Beschreiben zur Verfügung gestellt wie bspw.: „Der Maler hat ...“, „Ich sehe, dass ...“, „Mir gefällt, dass ...“ (siehe Foto).
- ▶ Das Kunstwerk bleibt eingblendet und der „Herbst“ aus den „Vier Jahreszeiten“ (Vivaldi) wird eingespielt. Kinder/Schüler*innen formulieren, welche Bilder ihnen beim Hören der Musik in den Sinn kommen. Alle Stimmungsbilder (die Blätter fallen von den Bäumen, der Wind lässt die Blätter tanzen, ...) werden gesammelt. Die pädagogische Fachkraft hält die Aussagen auf einem Plakat in Schrift und/oder zeichnerisch fest.
- ▶ In weiterer Folge wird ein Korb mit Chiffontüchern in unterschiedlichen Farben bereitgestellt. Immer fünf Kinder/Schüler*innen dürfen sich ein Tuch nehmen und sich, solange es ihnen gefällt, frei zur Musik bewegen. Wird ein Tuch in den Korb zurückgelegt, darf sich ein anderes (Schul-)Kind ein Tuch nehmen und im Raum frei zur Musik bewegen.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Einige weiterführende Impulse, das Thema „Herbst“ im Unterricht (bzw. in der Bildungszeit im Kindergarten) einzubetten, sind:

Werkunterricht

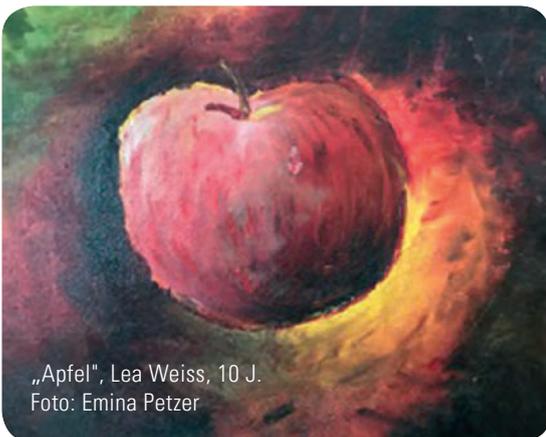
Anleitungen lesen können.

- ▶ Einen Drachen oder ein Windrad falten.
- ▶ Einen Drachen bauen und steigen lassen.

Mathematik

Fachsprachliches Verständnis fördern.

- ▶ Das Deltoid als Form kennenlernen und berechnen.



„Apfel“, Lea Weiss, 10 J.
Foto: Emina Petzer

Sachunterricht (Biologie/Chemie)

Fachsprachliches Verständnis fördern.

- ▶ Blattformen und -ränder kennenlernen/benennen.
- ▶ Warum ändern Blätter im Herbst ihre Farben?

Kunst

Handlungsbegleitendes Sprechen initiieren.

- ▶ Collagen mit Blättern anfertigen, mit Blättern drucken, ein Mobile mit Naturmaterialien anfertigen (siehe Foto).
- ▶ Eine Fotosafari durchführen – gemeinsam Ausflüge in die Natur unternehmen und fotografieren. Die Fotos bilden in der Folge das Ausgangsmaterial für Gedichte/Geschichten/kreatives Gestalten.

Sprache

Experiment versprachlichen.

- ▶ Gedichte lesen/lernen: z.B.: „*Septembormorgen*“ von Eduard Mörike.⁵⁰
- ▶ Gedichte verfassen (nach Gedicht-Bauplänen wie Elfchen und Haiku).
- ▶ Ein herbstliches Gedicht in der Erstsprache der Kinder/Schüler*innen (von den Eltern) im Internet suchen (lassen).
- ▶ (Fantasie-)Geschichten verfassen.

Kochen

Handlungsbegleitendes Sprechen forcieren.

- ▶ Es soll herausgefunden werden, ob es typische Herbstgerichte (in den Familien) gibt und welche Zutaten dafür verwendet werden. Eine Rezeptsammlung dazu anlegen.
- ▶ Gemeinsam eine „Herbstsuppe“ (mit Kürbis oder Maroni) kochen.
- ▶ Fachwortschatz und Textsorte „Rezept“ kennenlernen.

Anbindung an den Alltag

Die Jahreszeit des Herbstes wird mit vielen Sinnen betrachtet und an die Inhalte des Bildungs- bzw. Lehrplans gekoppelt. Das Alltagswissen der Kinder wird auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen und erweitert.

Fragen bitte an

Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro
(sfz@bildung-wien.gv.at)
Dipl.-Päd.ⁱⁿ Ing.ⁱⁿ Emina Petzer, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Margret Sharifpour Langroudi
und Mag.^a Susanne Fuhrmann



Foto: Margret Sharifpour Langroudi

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

⁵⁰ Siehe: <https://www.sprachspielspass.de/kindergedichte/kategorien/herbstgedichte/>.



Integrative Sprachenvermittlung in der Volksschule

Froschkönig – Žabí princ

Der Sprachschatz in Märchen



Sozialform	Teamteaching mit der ganzen Klasse
Alter der Kinder	6 – 8 Jahre
Dauer	30 – 50 Minuten
Räumlichkeiten	Klassenraum
Materialien	Handpuppe Frosch, goldene Kugel, Brunnen, Prinz, Prinzessin, König, evtl. Schloss, Wald – Bildkarten
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ► Sprachverständnis bei der Arbeit mit Märchen sicherstellen.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<i>König – kráľ, Prinz – princ, Prinzessin – princezná, Schloss – zámok, Wald – les, Brunnen – fontána, goldene Kugel – zlatá guľa, Frosch – žaba</i>
Beschreibung des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> ► Einstieg Die Gegenstände werden aufgestellt – die Kinder benennen sie und raten, zu welchem Märchen sie gehören könnten. Danach kommen die Gegenstände in ein Geschichtensäckchen. ► Sitzkreis (siehe Foto) Das Märchen wird auf Slowakisch, unterstützt durch Mimik und Gestik und mithilfe der Gegenstände, vorgelesen bzw. erzählt. Anschließend findet ein zweisprachiges Gespräch zum Inhalt und zu den Personen statt. ► Inhaltliche Fortführung in der Gruppenarbeit Gruppe 1: Bilder zum Märchen werden aufgelegt. Die Kinder berichten, was sie sehen. Die Bilder werden in die richtige Reihenfolge gebracht (siehe Foto). Gruppe 2: Bilder mit Personen / Gegenständen zum Märchen passend und Bilder mit völlig anderen Inhalten werden aufgelegt und müssen den Symbolen „+“ und „-“ zugeordnet werden.
Weiterführende sprachmethodische Anregungen	In ähnlicher Weise kann auch mit anderen Märchen gearbeitet werden. Mehr zur Arbeit mit Geschichtensäckchen (siehe Stundenbild 6). ⁵¹
Anbindung an den Alltag	Märchen als Kulturgut erfahren.
Fragen bitte an	Volksschule Kittsee (vs.kittsee@bildungserver.com), Mgr. Lydia Schmid, Sprachlektorin für Slowakisch



Fotos: Christine Rammesmayer

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

⁵¹ Online abrufbar unter: <https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/theaterpaedagogisches-programm>.

5.2.2 Verweise auf zusätzliche im Rahmen des BIG-Projekts entwickelte Materialien

Die hier nachfolgend beschriebenen Materialien stehen allen Interessierten unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen“) zur Verfügung.

► „Nachbarsprachenvermittlung in lebensechten Sprechsituationen“ (für Kindergarten) (Land Niederösterreich)

Der Leitfaden bietet theoretische Inputs und viele praxisorientierte Anregungen für muttersprachliche Mitarbeiter*innen sowie für Pädagog*innen im Elementarbereich und in der Schule zur Nachbarsprachenvermittlung. Letztere wird als Bestandteil des Alltags gesehen, in dem die Sprachlehrer*innen ihre Rolle als Sprachvorbild reflektieren, vielfältige Sprachanlässe initiieren und die Kinder in ihrer Kommunikation unterstützen.

► „Deutsch spielerisch im Jahreskreis FRÜHLING, SOMMER, HERBST und WINTER“ für Kinder und Schüler*innen im Primarbereich (Stadt Senica)

Das Lehrmaterial enthält ein methodisches Handbuch, das die didaktischen Bildungsaktivitäten, Farbbildmaterial (Format A5, A4, A3) sowie Arbeitsblätter für Kinder umfasst. Letzteres bietet pädagogischen Fachkräften eine Reihe von Lernaktivitäten an, die aufzeigen, wie Kinder und Schüler*innen durch geeignet ausgewählte sprachpädagogische und handlungsleitende Strategien, wie bspw. erlebnisorientierte Lernmethoden, leichter und motivierter mit einer neuen Sprache vertraut gemacht werden können.

► „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ (Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro & Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien)

Das „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ möchte Personen, die in und für Kindergärten und Volksschu-

len arbeiten, einen Einblick in relevante Aspekte von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit geben und Instrumente zur Verfügung stellen, die es ermöglichen, systematisch über die Umsetzung dieser Aspekte in der pädagogischen Arbeit nachzudenken.⁵²

► Konzept „Translanguaging“ (Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro)

beschreibt die sprachliche Praxis mehrsprachiger Menschen. Als pädagogisches Konzept bietet es Orientierung für die Gestaltung jeglichen Unterrichts, d.h. des Sprachenunterrichts wie auch des Fachunterrichts, für mehrsprachige Menschen und zwar in einer Form, dass diese im Unterricht auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen können. Das Konzeptpapier zu „Translanguaging“ im Projekt „BIG SK-AT“⁵³ beschreibt Hintergründe und Strategien dieses Zugangs sowie Erfahrungen aus der Umsetzung an einer Wiener Mittelschule.

► Materialienset und Druckvorlagen (DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie)

Praktische und attraktive Lehrmittel und Materialien sind ein wesentlicher Bestandteil jedes erfahrungsbasierten Lernens. Das Materialienset besteht aus Materialien für Kindergarten / Schule zur Umsetzung der Best-Practice-Beispiele sowie aus Zusatzmaterialien wie Karten, Kreisen und Flugblättern als auch aus Druckvorlagen wie Arbeitsblättern und Bildern. Das Material ist so ausgewählt und vorbereitet, dass es nicht nur Pädagog*innen, sondern auch Familien mit ihren Kindern zu Hause verwenden können.

► CD „KINDER POPSONGS – POP SONGS PRE DETI“ (Stadtteil Bratislava – Nové Mesto – Näheres siehe auch Kap. 5.1.2)



⁵² Online abrufbar unter: https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeits_Handbuch.pdf.

⁵³ Mehr zum Konzept „Translanguaging“ findet sich auf der Wissensplattform www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Mehrsprachigkeit/Basiswissen“) sowie unter diesem Link: <https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/translanguaging-aus-linguistischer-perspektive>.

► 5.3 Modul 3 „Verstehen – Im Erlebnis steckt die Erkenntnis“

Das Hauptthema dieses Moduls, das von dem Kennenlernen der Grenzregion ausgeht und die gemeinsamen grenzübergreifenden Inhalte im Bereich naturwissenschaftlicher Fächer definiert, ist der Lebensraum der Donau.

Das Thema wird durch modellhafte Erlebnisaktivitäten in konkreten Beispielen der guten Praxis erarbeitet, die dazu verhelfen, die eigenen Bedingungen mit den Bedingungen des „Nachbarn“ zu reflektieren. Im Rahmen des Hauptthemas wurden drei Bereiche ausgewählt: der WALD (Tätigkeiten, wie z.B. Kunst in der Natur / Diversität hindert die Ausbreitung von Krankheiten), WASSER (z.B. Wasserexperimente / Die große Herbstwanderung) und TIERE UND MENSCHEN (z.B. Lebenszyklus eines Schmetterlings / Herbstmigration von Vögeln usw.).

Die ausgewählten Themen gehen vor allem von den Unterrichtsfächern Biologie, Chemie, Physik und Geographie aus und sind auch um verschiedene Sprachaktivitäten bereichert (Erweiterung des Wortschatzes im Fremdsprachen-/Mehrsprachen-Kontext, Erwerb von fachsprachlichen Sprachmitteln, das Verstehen von verschiedenen Textarten und die Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse zu reflektieren).

Aktivitäten bzw. Best-Practice-Beispiele entstanden bei den einzelnen Projektpartnern auf jeder Seite der Grenze, wobei das Kennenlernen und das Identifizieren der gegenseitigen Bedürfnisse auch mithilfe der Fremdsprache stattfanden. Die erstellten Best-Practice-Beispiele sind für den Kindergartenbereich sowie für den Übergang vom Primarbereich auf den Sekundarbereich 1 anwendbar, immer im Hinblick auf die individuellen Sprachfähigkeiten der Kinder. Beispiel dafür ist die Aktivität „Die große Herbstwanderung“, die auf das Verstehen des aktuellen ökologischen Problems im Donauebiet – auf anschauliche sowie spielerische Art und mit Fokus

auf das positive emotionale Empfinden eines Kindes – Wert legt.

Modul 3 geht von den Prinzipien der Erlebnispädagogik aus, wobei es fachübergreifende Zusammenhänge sowie Spiele der intuitiven Pädagogik⁵⁴ als auch ihr Explorieren nutzt. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Konzeption des Erlebnislernens, das sogenannte „lebendige Lehrbuch“. Es handelt sich dabei um ein innovatives System des Lernens mithilfe einer Geschichte, anhand derer sich die Schüler*innen den Lernstoff einprägen. Die Kinder werden zu Bestandteilen dieser Geschichte und sammeln – durch das direkte Beobachten und das eigene Erfahren – somit neue Kenntnisse aus den Bereichen des Humanismus und der Naturwissenschaft.

Die Tätigkeiten des lebendigen Lehrbuchs finden in der realen Umwelt oder in speziellen Schulklassen wie einer alchemistischen Werkstatt oder einem Kräuterraum statt. Unter Zuhilfenahme konkreter Gegenstände und unter Beibehaltung der angegebenen „Prinzipien des lebendigen Lehrbuchs“ können diese Aktivitäten auch in den Klassen durchgeführt werden.

Zu den „Prinzipien des lebendigen Lehrbuchs“ gehören:

- Eigenaktives Einprägen von Fachwissen (nicht Vorgabe von fertigen Erkenntnissen)
- Entdecken, Beobachten, Messen und Experimentieren
- Besondere Betonung auf Einstellungen und Fertigkeiten
- Diskussionen, offene Aufgaben sowie Lösen von praktischen und theoretischen Problemen
- Heranführen an Kompetenzen vorwissenschaftlichen Denkens und Arbeitens (Hypothese aufstellen, ...)
- Förderung der Fertigkeiten für das 21. Jahrhundert – die sogenannten „4K“. Die 4K-Kompetenzen umfassen kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration.
- Abschließende Reflexion

⁵⁴ Siehe dazu auch: <https://intuitive-paedagogik.de/>.



Der Schwerpunkt in Modul 3 liegt im Besonderen auf der Vermittlung der Sachkompetenz durch Erlebnisse mit dem Fokus auf sprachliche Interaktion und erweitert die Konzeption des lebendigen Lehrbuchs um gemeinsame grenzüberschreitende Inhalte zum Thema „Lebensraum Donau“ und um fachübergreifende Zusammenhänge in naturwissenschaftlichen Fächern. Das Modul 3 ist für Schulen bestimmt, es kann jedoch in vereinfachter Form auch in Kindergärten realisiert werden. Sie finden unter den nachfolgenden Best-Practice-Beispielen daher auch einige Adaptierungen für den Kindergarten.

Foto: © Pexels – cottonbro

5.3.1 Best-Practice-Beispiele für die Sprachenvermittlung⁵⁵

Die Beispiele zeigen die praktischen Aktivitäten vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe 1 und inhaltlich verbindet sie das gemeinsame Hauptthema „Lebensraum Donau“.



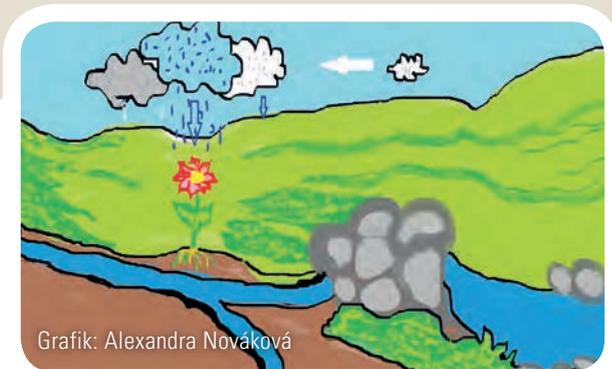
Wasserkreislauf in der Natur

für den Kindergarten



Sozialform	Gruppe (max. 10 Kinder) oder Kleingruppe
Alter der Kinder	ab 3 Jahre
Dauer	30 Minuten
Räumlichkeiten	Turnsaal
Materialien	<p>Für „Wassertropfen auf der Reise“ Turngeräte: Tunnel, Turnbank, Turnmatte, Sprungkasten (alternativ Trapezböckchen oder kleiner Stuhl) Bilder: große Wolke, Erde, Bach/Fluss, See/Meer Pipetten, große Schüssel (gefüllt mit Wasser)</p> <p>Für das Lied „Prší, prší“ über den Regen Regenschirm, Gummistiefel und Regenmantel</p>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Den Wasserkreislauf in der Natur verstehen. ▶ Aktuellen Wortschatz gezielt einsetzen – Turngeräte und Bilder sowie Gegenstände benennen können. ▶ Positive Erfahrungen in der Kommunikation sammeln und Entscheidungen treffen.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<p>Zum Thema „Wetter“ <i>Gewitter – búrka, Es regnet/blitzt/donnert – prší/blýska sa/hrmí, Wassertropfen – kvapka, Reise – cesta, Wohin reist er weiter? – Kam cestuje ďalej?, Erde – zem, Fluss/Bach – rieka/potok, See/Meer – jazero/more, Wolken – oblaky, Alles wiederholt sich – všetko sa znova opakuje, Regenschirm/Regenmantel/Gummistiefel – daždník/pršíplášť/čizmy</i></p>

⁵⁵ Alle hier nachfolgend beschriebenen Best-Practice-Beispiele sowie themenrelevante Materialien (wie Arbeitsblätter, Druckmaterialien und Vorlagen) finden sich auf der Wissensplattform www.sk-at.big-projects.eu unter der jeweils beim Best-Practice-Beispiel angegebenen Kategorie.



Grafik: Alexandra Nováková

Beschreibung des Angebots

Thematische Vorbereitung

- Wir sprechen mit den Kindern über das aktuelle Wetter (Was können sie sehen oder hören, wenn es draußen regnet oder ein Gewitter ist?).
- Wir spielen mit den Kindern das „Gewitter-Spiel“ (siehe Anhang 1). Wir sitzen mit den Kindern im Kreis, sprechen den Text und machen die Bewegungen vor. Die Kinder sprechen den Text und machen die Bewegungen nach.

Die sprachbegleitende Wissensvermittlung basiert auf einem Bewegungsspiel.

- Wir bereiten und spielen mit den Kindern das Spiel „Wassertropfen auf der Reise“ (siehe Anhang 2).
- Die Kinder machen in der Schüssel den Regen nach, indem sie die Tropfen fallen lassen und den Tropfen zuhören.
- Jedes Kind nimmt einen Tropfen und wir fragen, wohin es ihn bringt. Das Kind antwortet und bringt ihn, wohin es will – in die Erde, in den Fluss, ins Meer oder in die Wolken. Die Kinder begleiten ihre Bewegungen mit passender sprachlicher Äußerung.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Wir können mit den Kindern ein Lied über den Regen lernen. Zum Beispiel: Wir sagen den Kindern, was wir heute alles mitgenommen haben, damit wir im Regen nicht nass werden (Regenschirm, Gummistiefel und Regenmantel). Die Kinder wiederholen die Wörter für das Lied und singen mit uns das Lied „Prší prší“ (Liedtext – siehe Anhang 3). Zur Festigung des (neu hinzugekommenen) Wortschatzes können die Kinder ein Bild vom Wasserkreislauf ausmalen (siehe Anhang 4).

Anbindung an den Alltag

Auf diese Art und Weise können wir das aktuelle Wetter zu einem interessanten Thema machen, das auch mit Bewegung verbunden ist.

Fragen bitte an

Mgr. Kristína Melník, muttersprachliche Mitarbeiterin beim Amt der Niederösterreichischen Landesregierung – Abteilung Kindergärten (k.melnikr@gmail.com)

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

Anhang 1

DAS „GEWITTER-SPIEL“

Text Begleitende Bewegungen

- Kvap, kvap, kvapi, kvap*** > Wir tippen mit den Fingern auf den Boden – *Tropfen*.
- Prší, prší, len sa leje*** > Wir bewegen die Finger von oben nach unten, wir machen die Bewegung immer schneller und schneller – *stärker werdender Regen*.
- Blíska sa*** > Wir klatschen in die Hände – *Blitz*.
- Hrmí, hrmí*** > Wir stampfen laut mit den Füßen – *Donner*.
- Teraz znova prší, prší, prší*** > Wir bewegen die Finger von oben nach unten, wir machen die Bewegung immer langsamer und langsamer – *nachlassender Regen*.
- A už iba kvapká, kvap, kvap, kvapi, kvap*** > Wir tippen mit den Fingern auf den Boden – *einzelne Tropfen*.
- A zrazu je všade ticho. Je po búrke*** > Wir legen den Zeigefinger auf den Mund – *die Stille nach dem Regen*.

Anhang 2

DAS SPIEL

„WASSERTROPFEN AUF DER REISE“ (AFFENBAHN)

- > Wir legen die Turngeräte – Tunnel, Turnbank, Turnmatte und Sprungkasten (alternativ Trapezböckchen oder kleinen Stuhl) – in einen großen Kreis und bauen damit eine Affenbahn.
- > Auf die einzelnen Turngeräte legen wir die Bilder: Tunnel – Erde, Bank – Bach/Fluss, Matte – See/Meer und Sprungkasten – große Wolke.
- > Des Weiteren richten wir eine große Schüssel mit Wasser und den Pipetten her.



Kindergarten Weikendorf. Fotos: Alexandra Nováková



Gerät	Text (Deutsch / Slowakisch)	Begleitende Bewegungen
	<p><i>Ich bin jetzt ein Wassertropfen, der auf eine spannende Reise geht. / Ja som teraz kvapka vody, ktorá ide na ďalekú cestu.</i></p>	<p>> Aus der Schüssel nehmen wir mit der Pipette einen Tropfen und beginnen den Weg beim Tunnel – dabei erzählen wir folgende Geschichte.</p>
Tunnel	<p><i>Das ist die Erde. Der Tropfen fällt auf die Erde, findet ein Loch und verschwindet dort. / Toto je zem. Kvapka padla na zem, našla otvor a zmizla v zemi.</i></p>	<p>> Wir lassen den Tropfen auf den Tunnel fallen und kriechen durch den Tunnel.</p>
Turnbank	<p><i>Wohin reist er weiter? Er reist in den Fluss oder den Bach. / Kam cestuje ďalej? Ide do rieky alebo do potoka.</i></p>	<p>> Wir gehen auf der Turnbank.</p>
Turnmatte	<p><i>Wohin reist er weiter? Er reist in den See oder ins Meer. / Kam cestuje ďalej? Ide do mora, alebo jazera.</i></p>	<p>> Wir gehen über die Turnmatte.</p>
Sprungkasten	<p><i>Wohin reist er weiter? Er steigt in die Wolken. / Kam cestuje kvapka ďalej? Stúpa do oblakov.</i></p> <p><i>Und wenn ein Gewitter kommt, fällt er wieder auf die Erde runter. / Keď príde búrka, kvapka znova padne na zem.</i></p> <p><i>Und alles wiederholt sich. / A všetko sa znova opakuje.</i></p> <p>-----</p> <p><i>Du bist jetzt der Wassertropfen, der auf eine spannende Reise geht. / Ty si teraz kvapka vody, ktorá ide na ďalekú cestu ...</i></p>	<p>> Wir klettern auf den Sprungkasten.</p> <p>> Wir klatschen laut in die Hände, stampfen mit den Füßen (Gewitter) und springen runter.</p> <p>> Wir lassen die Kinder dann einzeln und zusammen die Tropfen spielen und sie den Wasserkreislauf wiederholen.</p>



Anhang 3

DER LIEDTEXT VON „PRŠÍ, PRŠÍ“

(die Melodie bleibt die gleiche, der Text wurde von Kristína Melnik adaptiert und frei übersetzt)

*Prší, prší, len sa leje,
kto má dáždnik ten sa smeje.*
(Wir öffnen den Regenschirm.)

*A my dáždnik máme,
s kvapkami sa hráme.*

*Prší, prší, len sa leje,
kto má čižmy ten sa smeje.*
(Wir ziehen uns die Gummistiefel an.)

*A my máme čižmičky,
nezmoknú nám nožičky.*

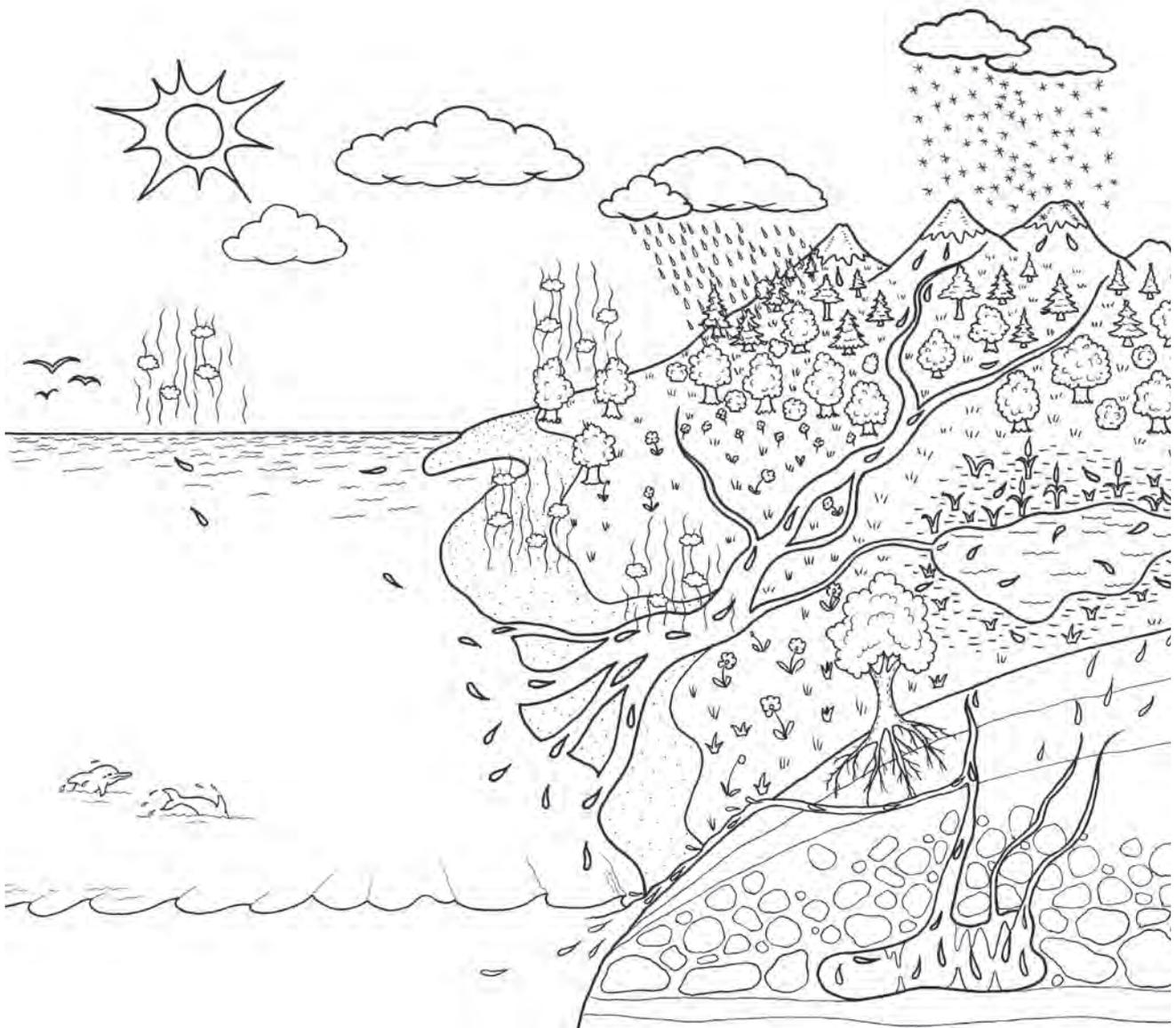
*Prší, prší, len sa leje,
kto má pršiplášť ten sa smeje.*
(Wir ziehen uns den Regenmantel an.)

A my máme pršiplášť, ty nás kvapka (dáždik) nezmačáš.
Es regnet, aber die Kinder freuen sich, weil sie einen Regenschirm, Gummistiefel und Regenmantel haben. So können sie mit den Wassertropfen spielen, ohne dabei nass zu werden.

„PRŠÍ, PRŠÍ“

Anhang 4

BILD „WASSERKREISLAUF“ ZUM AUSMALEN



Wasserkreislauf. © DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie (Quelle: Metodika pre materské školy)

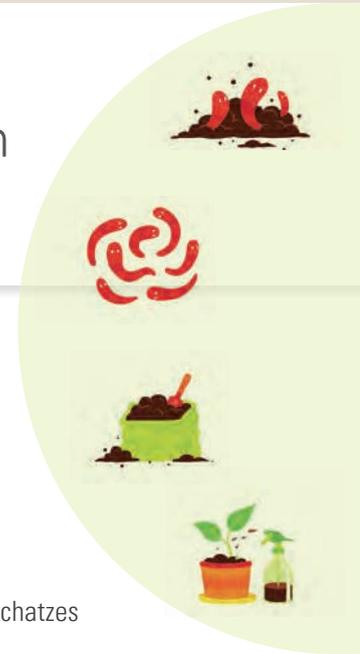
Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu
(Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.





Recycling – Kompostieren mit Würmern

für Kindergarten und Volksschule



Sozialform	Gruppenarbeit
Alter der Kinder	4 – 8 Jahre
Dauer	45 Minuten
Räumlichkeiten	draußen oder drinnen
Materialien	Bildkarten oder konkrete Gegenstände des verwendeten Wortschatzes (siehe „Sprachmaterialien“)
Ziele	Kinder <ul style="list-style-type: none"> ▶ lernen das Thema „Kompostieren und Recycling“ kennen. ▶ können richtig einordnen, was in den Kompost gehört und was nicht. ▶ kennen den Wortschatz zum Thema.
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	<i>Essensreste, Obst- und Gemüsereste, Pausenbrotreste, Nüsse und Kerne, Teebeutel, Kaffeesatz, Eierschalen, Papier und Pappkarton, Laub und Rasen, Taschentücher, Knochen, Fleisch, Öl, Zitronen, Orangen, Milchprodukte, Tierkot</i> <i>Ich darf dem Wurm Obstreste geben, aber ich darf dem Wurm keine Zitrone geben. Ich darf den Wurm mit ... füttern, aber ich darf ihn nicht mit ... füttern.</i>
Beschreibung des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Was ist drinnen? Die pädagogische Fachkraft bringt eine Tasche mit, in der verschiedene Gegenstände versteckt sind (Zitronen, Nüsse, Teebeutel, Taschentücher, Orangen, Klopapierrolle, leere Ölfaschen, Joghurtbecher, leere Milchpackungen usw.). Kinder nehmen die Gegenstände mit geschlossenen Augen aus der Tasche heraus, die Sprachlektorin begleitet sie mit Anweisungen in der Fremdsprache: „<i>Mach die Augen zu und nimm etwas aus der Tasche. Was ist das?</i>“ Dann benennt sie die Sachen auf Deutsch. Nachdem alle Gegenstände herausgeholt wurden, fragt sie die Kinder, was davon essbar ist: „<i>Was kann man essen?</i>“ ▶ Die kleine Raupe Nimmersatt Die pädagogische Fachkraft führt die Kinder anhand des Buches „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (von Eric Carle) in das Thema ein. Die Geschichte ist den Kindern bereits von den vorangegangenen Stunden bekannt. Sie zeigt die bereits zuvor besprochenen Gegenstände (und andere nach beliebiger Wahl) und fragt die Kinder: „<i>Was denkt ihr, was frisst die kleine Raupe Nimmersatt?</i>“ ▶ Kompostieren mit Würmern Die pädagogische Fachkraft macht die Kinder mit dem Thema „Kompostieren mit Würmern“ vertraut (für mehr Info – siehe das Video*). Dann lässt sie die Kinder raten, was Würmer essen dürfen: „<i>Was denkt ihr: Darf der Wurm Zitronen essen?</i>“

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

► **Was ist drinnen?**

Die eingangs beschriebene Aktivität – Kinder nehmen die Gegenstände mit geschlossenen Augen aus der Tasche heraus – wird wiederholt. Der Unterschied: Jetzt gibt es zwei Taschen mit den gleichen Gegenständen drinnen. Das Kind sucht mit beiden Händen in jeder Tasche nach demselben Gegenstand und benennt – mithilfe der pädagogischen Fachkraft – diesen auf Deutsch. Danach sagt das Kind, ob die Würmer ihn fressen dürfen oder nicht.: „Das sind Zitronen. Der Wurm darf keine Zitronen fressen.“

* <https://www.youtube.com/watch?v=1UNVOohSBDo>
<https://www.youtube.com/watch?v=gBTVT4OzDWA>
https://www.goethe.de/resources/files/pdf93/jasmin-dworschak_fd-15_2008-s.-35-37.pdf

Anbindung an den Alltag

Das Thema ist aktuell und kann im Alltag der Kinder umgesetzt werden.

Fragen bitte an

Mgr. Zuzana Marková, Sprachexpertin bei der Stadt Senica
 (zmarkova@googlemail.com)



Große Herbstwanderung für Volksschule und Kindergarten



Sozialform

Klein-, aber auch Großgruppen

Alter der Kinder

Kindergarten und 1. Stufe der Grundschule (5 – 10 Jahre)

Dauer

max. 90 Minuten

Räumlichkeiten

Sitzkreis, ggf. auch draußen im Hof oder auf der Wiese

Materialien

- CD mit Flussgeräuschen und CD-Player
- Arbeitsblatt 1⁵⁶ – Info-Karten (6 Stück pro Fischart) zu den Fischarten (mit ihren jeweiligen Fisch-Silhouetten): Hausen, Karpfen, Hecht und Wels mit ihren Silhouetten
- Arbeitsblatt 2 – „Donau in der Nähe von Bratislava“ und „Donaudelta“ (Fotos)
- Arbeitsblatt 3 – „Unterwasser-Ansicht – Wassertiere im Teich“ (Bild)
- durchsichtigen blauen Stoff (ca. 0,5 m²), undurchsichtigen blauen Stoff (1 x 5 m lang, Breite nach Belieben)

⁵⁶ Die im Rahmen dieses Best-Practice-Beispiels angegebenen Arbeitsblätter und Materialien (Vorlagen und Druckmaterialien) finden sich auf der Wissensplattform www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“).

Ziele

- ▶ Fisch-Modelle (Hausen, Karpfen, Hecht und Wels)⁵⁷
 - ▶ Sack bzw. Tasche und eine Krone (mit einem Gummiband versehen) für den Hausen, den König der Donau
 - ▶ natürliche Hindernisse, Flusststeine (10 St.)
 - ▶ Korb mit Herbst-Naturmaterialien wie Blättern (Weide), Vogelfedern, Flussmuscheln, einem Stück Biberfell, Kastanien, Eicheln usw.
 - ▶ Schüssel (gefüllt mit Wasser)
 - ▶ Maßband
-
- ▶ Erlebnisorientiert ein Naturschutzproblem erkennen.
 - ▶ Positive emotionale Reaktion hervorrufen.
 - ▶ Kritisches Denken und Kreativität fördern.
 - ▶ Problemlösungskompetenz in sprachlicher Interaktion entwickeln.

Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit

*Herbst, Fluss, Donau, Naturschutz, Wanderung, Gefahr,
Fischarten (Hausen, Karpfen, Hecht und Wels)*

Beschreibung des Angebots

1) Vorbereitung auf die Geschichte

Wir bereiten das Fluss-Biotop im Herbst vor (anhand der nachfolgenden Anleitung – *siehe Foto*):

Auf dem Boden gestalten wir aus dem undurchsichtigen blauen Stoff den Fluss mit Hauptarm und Nebenarmen sowie aus dem durchsichtigen Stoff einen Altarm, bei dem wir unter dem Stoff das Bild „Unterwasser-Ansicht – Wassertiere im Teich“ (Arbeitsblatt 3 – *siehe Anhang 1*) verstecken (*siehe Foto*).

In der unmittelbaren Nähe stellen wir den Korb mit den Naturmaterialien und die mit Wasser gefüllte Schüssel. In eines der undurchsichtigen Stoffenden schneiden wir ein paar Streifen (Donaudelta) und mit Steinen bilden wir das Meer. Im Hintergrund lassen wir die Wassergeräusche abspielen.

Wir spielen die Geräusche ab und versetzen die Kinder mit der nachfolgenden Geschichte in die Zeit, in der ihre Großeltern so klein waren wie sie.

„Kinder, hört ihr? Was ist das für ein Geräusch? Dies ist unser größter (in Europa zweitgrößter) Fluss – die Donau. (Wir zeigen den undurchsichtigen blauen Stoff am Boden.) Früher floss die ‚alte Donau‘ frei durch das Land, wie sie wollte und suchte sich ihren eigenen Weg. (Wir nehmen den Stoff in die Hände und ein Kind hilft uns, den Flusslauf nachzubilden.) Bei den Überschwemmungen, insbesondere im Frühjahr und Sommer, überflutete sie die Landschaft und bildete einen großen See mit Bauminselfn.

(Wir breiten den Stoff, ggf. auch den anderen Stoff, auf den Boden und bilden einen See. Die Kinder spielen die Fische, die sich unterschiedlich schnell im See bewegen.) *Nachdem der Fluss das Leben spendende Wasser in die umliegenden Wälder und Wiesen gebracht hatte, zog er sich wieder zurück. (Der Stoff wird wieder zum Fluss drapiert und wir legen das Foto „Donau in der*



Foto: Jana Menkynová

⁵⁷ Die sehr realistischen Fisch-Modelle gibt es als Stofffische mit ausgeprägten charakteristischen Merkmalen im Internet zu beziehen.



Foto: Jana Menkynová

Nähe von Bratislava“ [Arbeitsblatt 2 – siehe Anhang 1] darauf. **Nach seiner Hunderte von Kilometern langen Reise fließt er dann ins Schwarze Meer.** (Das Foto „Donaudelta“ [Arbeitsblatt 2 – siehe Anhang 1] legen wir zum Meer.) **Und wie sah die Umgebung des Flusses im Herbst aus? Lasst sie uns gemeinsam erstellen.**“ (Wir nehmen die Naturmaterialien aus dem Korb, Kinder können sie benennen und im bzw. neben dem Fluss platzieren.)

2) Flussbewohner

Die Geschichte wird dem Alter angepasst, z.B. im Kindergarten sprechen wir über das Wasser-Königreich und seinen König Hausen (siehe Foto).

„**Kinder, und wer lebt wohl in diesem Fluss?**“ (Wir lassen die Kinder antworten und ziehen jetzt die Info-Karten zu den Fischarten [Arbeitsblatt 1 – siehe Anhang 1] unter dem durchsichtigen blauen Stoff hervor, dabei benennen wir sie: Karpfen, Hecht, Wels und zuletzt Hausen.) **Oft sehen wir sie nicht einmal vom Ufer aus im Wasser, nicht wahr? Was haben all diese Lebewesen gemeinsam?** (Die Kinder antworten, z.B.: Es sind Fische, sie haben Flossen und Schuppen usw.) **Die Fische leben im Fluss in großen Mengen, obwohl wir sie oft gar nicht sehen** (wie diese unter dem durchsichtigen Tuch – siehe Arbeitsblatt 3). **Und wir haben keine Ahnung, was sie tun. Lasst uns mehr über ihr Leben erfahren** (Aktivität mit den Info-Karten zu den Fischarten – siehe Anhang 2).“

Wir setzen dann die Geschichte fort:

„**Welcher ist der größte?**“ (Wir legen das Hausen-Modell in den Fluss.) **Der größte Fisch, der jemals in der Donau schwamm, ist der Hausen. Er war bis zu 8 Meter lang** (wir messen, wie viele Kinder acht Meter ausmachen, wenn sie z.B. hintereinanderliegen) **und war dort im (Frühling) Herbst zu sehen, als er aus seiner Heimat – dem fernen Schwarzen Meer – herkam.** (Im Kindergarten kann man die Modelle der Fische vergleichen, z.B. welcher Fisch ist der kleinste/größte usw.)

Kann mir jemand sagen, warum er gekommen ist? (Die Kinder antworten, z.B. wegen Futter usw.) **Um Eier zu legen und seine alte Gattung/Familie zu erhalten.** (Der Hausen ist ein Dinosaurier unter den Fischen.) **Hausen der Große war der König der Donau und alle Menschen am Fluss respektierten ihn. Er legte Tausende von Kilometern (1.800 km!) stromaufwärts zurück und kehrte erst im Frühjahr zum Meer zurück.** (Hier legen wir mit den Kindern Hindernisse in den Fluss, die die Kinder dann als Hausen überwinden sollten, z.B. unter den Ästen durchkriechen, Steine überspringen usw.) **Die alten Fischer erzählten, dass diese ‚Wanderung‘ so stark war, dass sich die Oberfläche des Flusses gehoben hatte und man die Rücken der Fische mit ihren Knochenschildern sehen konnte.**“ (Wir zeigen die Knochenschilder auf dem Modell vom Hausen.)

... der ist ja riesig ...



Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.

Foto: www.meinbezirk.at/krems (hochgeladen von Thomas Reis)

3) Abschließende Reflexion

Die Kinder sitzen im Kreis und wir lassen das Modell vom Hausen herumgehen. Jedes Kind kann sein Erlebnis/seinen Eindruck kurz erzählen oder der Donau und ihren Bewohnern etwas ausrichten. Wenn der Hausen wieder bei uns Pädagog*innen ist, fragen wir die Kinder, ob sie den Hausen auch mal mit eigenen Augen sehen wollen. Vielleicht gelingt es uns das nächste Mal ...

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Da die Aktivität auf einer Geschichte basiert, empfehlen wir, diese in Zusammenarbeit mit Lehrkräften zweisprachig zu erzählen und die Kinder so oft wie möglich einzubeziehen.

Wenn es eine Aktivität im Freien ist, bereiten wir alternativ statt des Fluss-Biotops aus Ästen, Steinen, Pfützen usw. eine Affenbahn vor. Drinnen kann diese Aktivität durch das Schwimmen der Fische im See ersetzt werden.

Die Fisch-Modelle verstecken wir in einem Sack bzw. einer Tasche, die wir unter dem Fluss (blauen Stoff) hervorziehen.

Das Beispiel bietet eine Anzahl thematischer Verbindungen, daher ist es wichtig, auf das Hauptthema zu achten und den Kindern auch Zeit für die abschließende Reflexion zu lassen.

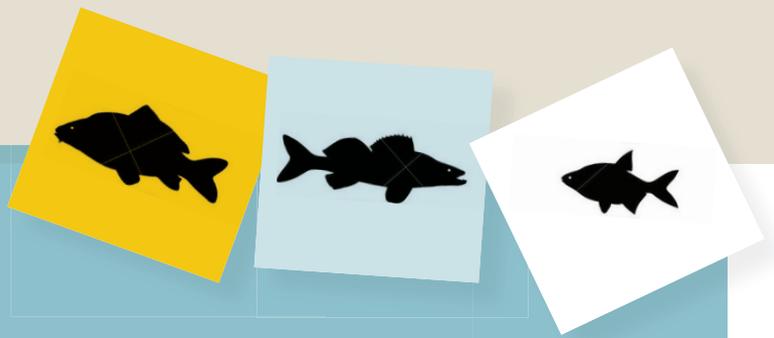
Anbindung an den Alltag

Das Thema knüpft an das Thema „Herbst“ im Kindergarten an. Die Kinder wissen über die Vögelwanderung Bescheid, haben aber noch nicht von den Fischwanderungen gehört. So bekommen sie auf interessante Weise neue Informationen und werden auf ein aktuelles Umweltproblem aufmerksam gemacht.

Fragen bitte an

Mgr. Jana Menkynová, Expertin bei DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie (menkynova@daphne.sk)





Anhang 1

ARBEITSBLÄTTER

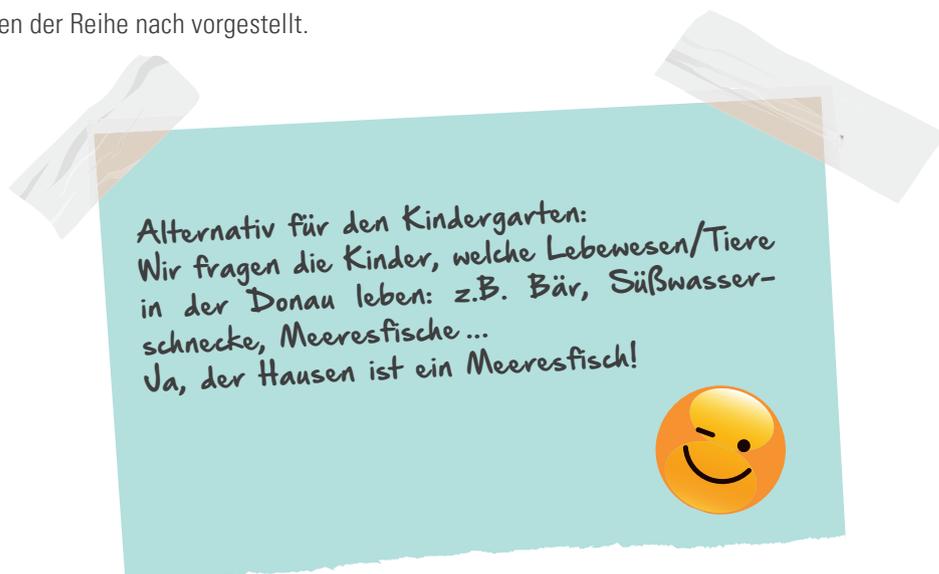
- ▶ **Arbeitsblatt 1: Info-Karten (6 Stück pro Fischart) zu den Fischarten (mit ihren jeweiligen Fisch-Silhouetten): Hausen, Karpfen, Hecht und Wels mit ihren Silhouetten**
- ▶ **Arbeitsblatt 2: „Donau in der Nähe von Bratislava“ und „Donaudelta“ (Fotos)**
- ▶ **Arbeitsblatt 3: „Unterwasser-Ansicht – Wassertiere im Teich“ (Bild)**

Anhang 2

AKTIVITÄT MIT DEN INFO-KARTEN ZU DEN FISCHARTEN MIT FISCH-SILHOUETTEN (SIEHE ARBEITSBLATT 1), BEI DER DIE KINDER DIE FISCHARTEN KENNENLERNEN

Die Kinder teilen wir in vier Gruppen: Hausen, Karpfen, Hecht und Wels. Jede Gruppe wählt ihre*n Sprecher*in und bekommt dann ihren Platz auf dem Fluss, der mit einem Bild markiert wird: Hausen – im Donaudelta, Karpfen – im Hauptarm, Hecht – im Hauptarm (in einem tiefen Teil mit Verstecken) und Wels – im Nebenarm.

> **Die Info-Karte (6 Karten zu jeder Fischart)** mit der Silhouette des jeweiligen Fisches wird sichtbar auf den Fluss gelegt. Die Kinder suchen nach dem jeweiligen Umriss die passenden Info-Karten zu ihrer Fischart und ordnen die Informationen folgenden Kategorien zu: Nahrung, Alter, Länge, Interessantes, Lebensraum und Bedrohung. Die Gruppe wählt nun zwei Informationen aus, die das Sprachrohr der einzelnen Gruppe dann den anderen Gruppen mitteilt. Die anderen Gruppenmitglieder zeigen die passenden Schwimmbewegungen (mit Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft). So werden alle vier Fischarten der Reihe nach vorgestellt.



Das Best-Practice-Beispiel „Große Herbstwanderung für Volksschule und Kindergarten“ samt den hier angegebenen Arbeitsblättern und Materialien (Vorlagen und Druckmaterialien) als auch weitere Beispiele dieses Projektpartners finden sich auf der Wissensplattform www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“).

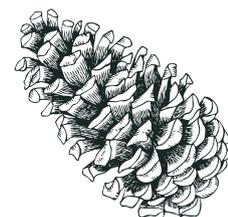




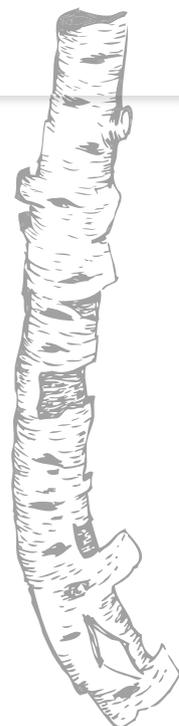
Land schafft Kunst für MS

Ein Beispiel zur SprachENSensiblen Bildungsarbeit in Kindergarten und Schule – das Museum als erlebnispädagogischer Lernort

Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Bundesforschungszentrum für Wald und der Gemäldegalerie der Akademie der bildenden Künste Wien



Sozialform	Einzelarbeit, Kleingruppe, Großgruppe (Klasse)
Alter der Kinder	Kindergarten bis Sekundarstufe (5 – 14 Jahre)
Dauer	8 UE und zwei halbtägige Exkursionen (ins Museum und in den Wald)
Räumlichkeiten	Raum / Klassenraum
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> ▶ verschiedene Kreiden (u.a. Ölpastellkreiden), Wasserfarben, Buntstifte, Deckweiß, große Pinsel, Zeichenblätter (A4 und A3), Schnur, selbst gemachter Kleber (ohne Lösungsmittel, abbaubar) ▶ Materialien aus der Natur (Holz – Äste)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inwieweit forstwirtschaftliche Aspekte (Naturwissenschaft) und Malerei (bildende Kunst) voneinander profitieren und einander inspirieren, soll erkundet werden. ▶ Ob Landschaftsmalerei nicht auch naturwissenschaftliche Aspekte für die Gegenwart in sich trägt, soll überlegt werden. (Was sagt mir ein altes Ölgemälde, das Natur zeigt, über den ökologischen Zustand aus? Praktischer Zugang zum Thema „Sorgsamer Umgang mit dem Wald“.) ▶ Eine Balance zwischen inhaltlicher bzw. formaler Vorgabe und freier Fantasie-Entfaltung finden, sodass tatsächlich Kreativität entsteht und aus dieser dann auch ein Werk mit einer interessanten inhaltlichen Aussage. ▶ Aspekt der Gemeinschaft fördern – jede*r Einzelne liefert ihren*seinen individuellen Beitrag, der dann zu einem großen Ganzen zusammengefasst wird und in einem Gemeinschaftswerk gipfelt: eine Holzskulptur als Krönung bei Projektende. ▶ Erstsprachen der Kinder in der gemeinsamen Wortschatzarbeitung und in der Kommunikation untereinander einfließen lassen (bzw. beim Bauen einer gemeinsamen Skulptur aus Holz).
Sprachmaterialien / Einbindung der Mehrsprachigkeit	Durch den Einsatz von kreativitätsfördernden Maßnahmen werden Kinder eingeladen und ermutigt, ihr kreatives Arbeiten auch in ihrer Erst- bzw. Herzenssprache zu kommentieren. Neben der Arbeit am Fachwortschatz (u.a. Kreide/Ölpastellkreide, Ölgemälde, Skulptur, konkret/abstrakt, Exponate, Chiffonieren, Struktur, Ton, Lehm, Schluff, Sand, Erosion, Klimawandel, Lichtung) spielt beim künstlerischen Schaffen die sprachlich-emotionale Ebene eine bedeutende Rolle.





Beschreibung des Angebots

* Bei einem gemeinsamen Ausflug in die Natur/in den Wald (BFW – Bundesforschungszentrum für Wald, Führung durch Marianne Schreck) wird Holz gesammelt, die Äste werden dann später bearbeitet und daraus wird eine Skulptur gebaut (wichtiger Hinweis: Möglichst wenig vom Waldboden wegnehmen – Stichwort: Bodenleben, Insekten, Kleintiere etc.⁵⁸).

- ▶ Vor Ort werden künstlerische Prozesse angeleitet – in Gruppen oder als Einzelarbeit wird eine Skulptur aus Ästen gebaut.
- ▶ Weiters werden verschiedene Spiele in der Natur angeregt, u.a. ein Spiegelspiel: Die Kinder spazieren vorsichtig im Wald herum und halten unter ihr Kinn einen Spiegel nach oben gerichtet, dabei beobachten sie die Richtung Himmel gewandte Natur. Danach halten sie oberhalb ihrer Augen einen Spiegel nach unten gerichtet und beobachten nun die sich Richtung Boden ausbreitende Natur. Diese zwei unterschiedlichen Perspektiven und Eindrücke werden verglichen, besprochen, wiederholt etc.
- ▶ Naturgeräusche werden aufgenommen, um sie zu analysieren und bei einer gemeinsamen Präsentation als Geräuschkulisse vorzuführen.



* Eine gemeinsame Exkursion ins Museum (Gemäldegalerie der Akademie der bildenden Künste) bildet den nächsten Programmpunkt.

- ▶ Die Höhepunkte der Sammlung werden durch die Kuratorin für Malerei, Claudia Koch, präsentiert. Es wird dabei u.a. auch über natürliche Materialien, Ölfarbe etc. gesprochen.
- ▶ Anfangs wird an die Kinder folgende Frage gestellt: „Was könnte es denn für Zusammenhänge zwischen Natur und Kunst geben?“ (Assoziationen suchen und finden, Stichworte: Ökologie, Waldwissenschaft, Ölgemälde und die Zusammenhänge mit Holz – auf Holz wurde gemalt, auf dem Gemälde befinden sich Natur und Wald, aber auch von Menschen bearbeitete Landstriche. Man kann sehen, dass auch schon vor einigen hundert Jahren viel Wald gerodet wurde, etwa in Italien für den Schiffsbau. Auch Landgewinnung für die Landwirtschaft war ein großes Thema – man kann sehen, wie die Landschaft einst ausgesehen hat und was davon [noch] naturbelassen ist oder was von Menschen beeinflusst wurde).

* Kreative Techniken (verschiedene Kreiden und Stifte werden eingesetzt: entweder zuerst mit Stiften, dann mit Kreiden oder nur mit Kreiden bzw. nur mit Stiften malen – auch Ölpastellkreiden werden eingesetzt) mit der Künstlerin Doris Kittler kennenlernen. Es werden keine allzu detaillierten Vorgaben gegeben und Abweichungen sind willkommen (Hinweis: Im Museum das A4-Format verwenden, sonst das A3-Format).

⁵⁸ Zum umsichtigen Verhalten im Wald siehe: www.bmnt.gv.at/forst/wald-gesellschaft/verhalten_wald.html.



Anhang 1
Beispiel Fantasiewesen
von Viktoria, Integrationsklasse 2a



Anhang 1
Beispiel Fantasiewesen
von Fema, Integrationsklasse 2a

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

* Mit Kindern im Raum der Exponate gestalten – es wird direkt vor einem Gemälde im Museum gemalt.



Übung 1

Malen eines Fantasiewesens (siehe Anhang 1)

► Input Technik:

Ölpastellkreide (Marke „Jaxon“) verwischen und darüber nass bzw. mit Deckweiß arbeiten.

► Input Pinselart:

Große Pinsel verwenden und damit großflächig arbeiten (sehr wichtig und sehr gut für Kinder – man soll sich trauen!)

► Input Unterschied:

„konkret“ und „abstrakt“



Übung 2

Malen einer Struktur, die im Wald vorkommt (etwa Boden, Blätter, Bäume, Wiese, Stamm, Holz etc.)

Unter Einsatz der Mischtechnik wird den Kindern gezeigt, was alles möglich ist: Striche, Punkte, Wischen, Kreisen, Übereinanderschichten – wie in der Natur. Es soll dabei nichts (außer Schnee) weiß bleiben – je klarer die Vorgaben, desto interessanter die Gestaltung für die Kinder.

Man kann auch zu einem Gemälde gehen und sich einen kleinen Ausschnitt aussuchen, den man sich „aufbläst“.

* Es folgen zwei Vormittage im Kindergarten bzw. in der Schule.

Zunächst werden viele individuelle Zeichnungen und Werke zu einem gemeinsamen Werk zusammengefasst, die man auch im Gruppenraum bzw. in der Klasse ausstellen kann. Weiters werden Äste mit Zeichnungen bzw. Ausschnitten der Zeichnungen verkleidet und mit einer Schnur zusammengebunden. Anschließend werden daraus individuelle Skulpturen oder eine gemeinsame Skulptur gemacht. Verwendet werden dabei nur Sachen, die wieder verrotten können. Auch ein Kleber wird selbst hergestellt (ohne Lösungsmittel, preiswert, abbaubar, im Kühlschrank drei Monate halt- und sogar essbar).

Naturgeräusche werden nachgeahmt, aufgenommen und bei einer Abschlusspräsentation gemeinsam mit der bunten Holzskulptur (siehe Anhang 2) vorgeführt.

- Ein „Kunstwerk auf Zeit“ gestalten – die Holzskulptur im Garten des Kindergartens oder im Schulhof aufstellen und beobachten, wie sie mit der Zeit verrottet. Dadurch kann man Kinder für Themen wie „Ökologische und nachhaltige Kunst“ sensibilisieren und das fachsprachliche Verständnis fördern.
- Wortschatz zum Thema „Wald und Natur“ auch in den Erstsprachen der Kinder sammeln (u.a. Landschaft/Landstrich, Verrotten, Laub, Förster*in, Auwald, Waldfläche, Waldrand, Waldweide, Moore; Riechen, Schmecken, Hören, Sehen, Fühlen, Farbe, Geräusche, Bäume, Ameise, kalt, dunkel etc.) und diesen in verschiedenen Techniken und Farben aufschreiben, dann auf die bereits vorhandene Skulptur

auffhängen, um sie zu erweitern und zu bereichern. Der Fachwortschatz wird dadurch erweitert und das handlungsbegleitende Sprechen somit gefördert.

- ▶ **Einen Fantasiebaum zeichnen und dazu eine Fantasiegeschichte,** auch in den Erstsprachen der Kinder, verfassen (Literaturvorschlag: „Das Geheimnis der Bäume“, Autor*innen Shyam, Bai und Urveti). Gemeinsam mit den Eltern zu Hause erkunden, welche Bäume in ihrer Heimat wachsen, wie sie heißen und wie sie ausschauen.

Anbindung an den Alltag

Die Schnittmengen zwischen Natur und Kunst sind alltäglich, es gilt, sie in der pädagogischen Arbeit mit Kindern aufzuzeigen und genauer zu betrachten. So lässt sich beispielsweise der goldene Schnitt sowohl bei Pflanzenformen unmittelbar in der Natur als auch in der Kunst bei der Bildkomposition finden ... eine Schnittmenge, die die Kinder bei ihrem Besuch im Museum und in der Natur unter fachkundiger Begleitung erfahren konnten.

Fragen bitte an

Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro
Dipl.-Päd.ⁱⁿ Ing.ⁱⁿ Emina Petzer (emina.petzer@sfz-wien.at)



Anhang 2 / Beispiel Holzskulptur
Holzskulptur gesamt, Gemeinschafts-
werk der Integrationsklasse 2a



Anhang 2 / Beispiel Holzskulptur
Ausschnitt Holzskulptur mit
einer Baumzeichnung (linkes Bild)

Weitere Beispiele dieses Projektpartners sind unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/ Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung“) abrufbar.



5.3.2 Verweise auf zusätzliche im Rahmen des BIG-Projekts entwickelte Materialien

Die hier nachfolgend beschriebenen Materialien stehen allen Interessierten unter www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen“) zur Verfügung.

► **Erfahrungsbasiertes Lernen im Freien. Ideen-Pool für fächerübergreifende Aktivitäten nicht nur für Lehrer*innen** (DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie)

Dieses methodische Material bietet praktische Ideen, wie man das Lernen ins Freie verlegen und nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene zum Forschen, Experimentieren und Beobachten anregen kann. Ein praktischer Helfer, der als Ergebnis der fachübergreifenden Seminare entstanden ist.

► **Materialienset und Druckvorlagen** (DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie)

Praktische und attraktive Lehrmittel sowie Materialien sind ein wesentlicher Bestandteil jedes erfahrungsbasierten Lernens. Das Materialienset besteht aus Materialien für Kindergärten und Schulen zur Umsetzung der Best-Practice-Beispiele, aus Zusatzmaterialien wie Karten, Kreisen, Flugblättern und Druckvorlagen wie Arbeitsblättern und Bildern. Das Material ist so ausgewählt und vorbereitet, dass es nicht nur Pädagog*innen, sondern auch Familien mit ihren Kindern zu Hause verwenden können.

► **Das Flugblatt „Lernen durch Spielen in der Natur“** (DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie) ist ein interaktives Spiel, bei dem sich die Kinder von der Natur inspirieren lassen und diese durch viele Sinne entdecken können.







6.

HANDLUNGS
EMPFEHLUNGEN
FÜR POLITIK UND
FACHPRAXIS

Gelingensbedingungen für
eine qualitativ gute sprachliche Bildung

Handlungsempfehlungen für Politik und Fachpraxis



Foto: © Pexels – anna-shvets

Sprachliche Fähigkeiten sind der Grundstein für den Bildungsverlauf vom Kindergarten- bis ins Erwachsenenalter. Im Projekt „Bildungs Kooperationen in der Grenzregion SK-AT“ (BIG SK-AT) wurde ein entscheidender Beitrag zur **Qualitätsentwicklung und Zusammenführung moderner Didaktik- und Qualifizierungsansätze für eine zeitgemäße (sprachliche) Bildung in Kindergärten und Schulen** geleistet. Das Ziel ist eine bestmögliche durchgängige gesamt sprachliche Bildung im Zusammenwirken aller beteiligten Akteur*innen.

Zur **Sicherung der Nachhaltigkeit** der bislang erzielten Erfolge werden mit den nachfolgend angeführten Eckpunkten mögliche Handlungsempfehlungen

für die Politik und die Fachpraxis abgeleitet, die für die Weiterentwicklung der Qualität der sprachlichen Bildung in Kindergärten und Schulen besonders Erfolg versprechend sind.

Die Grundlage bilden die Ergebnisse der externen Evaluation des BIG-Mehrsprachigkeitsprojektes in Wien durch das Charlotte Bühler Institut sowie die zahlreichen länderspezifischen Erhebungen, Arbeitsgespräche und Reflexionen mit Entscheidungsträger*innen und Expert*innen aus den Bereichen Wissenschaft, Verwaltung und Ausbildung. Ein weiteres Fundament stellen Befunde aus einschlägigen wissenschaftlichen Studien sowie nationalen und internationalen Expertisen dar. Auch die Erfahrungen der Pädagog*innen

„Eine neue Sprache öffnet dir vor allem die Augen und nicht nur die Türen.“

6.

aus dem Kindergarten- und Schulalltag dienen als Grundlage im Sinne von guter gelingender Praxis und wurden als Best-Practice-Beispiele in dieser Handreichung verschriftlicht.

Eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung der sprachlichen Bildung in pädagogischen Bildungseinrichtungen ist als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Akteur*innen zu sehen. Daher richten sich die durch das Autor*innen-Kollektiv entwickelten Handlungsempfehlungen an eine Vielzahl an Entscheidungsträger*innen auf Bundes- und Landesebene, aber auch an Verantwortliche im Gemeinde- und Kommunalbereich, die den inhaltlichen und strukturellen Rahmen sprachENbildender pädagogischer Arbeit in Bildungseinrichtungen gestalten.

Die folgenden Eckpunkte stellen Empfehlungen für die Gestaltung einer qualitativ hochwertigen gesamtsprachlichen Bildung dar.

1. Den Stellenwert von sprachlicher Bildung im Hinblick auf die Ausschöpfung des gesamten sprachlichen Potenzials stärken

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung mit einem lebensweltlichen Bezug wurde in den vergangenen Jahren zunehmend in Kindergärten und Schulen implementiert, da diese eher dem kindlichen Entwicklungs-, Interessen- und Explorationsverhalten entspricht und die soziale Interaktion begünstigt, welche als „Motoren“ sprachlichen Lernens gesehen werden (Mayr 2013). Die Gestaltung sprachenanregender Interaktionen, in denen die Reichhaltigkeit und Spezifität der Sprache, aber auch ihre Präzision deutlich wird, und deren sprachliches Anforderungsniveau, das dem Niveau der Kinder angepasst ist, haben einen qualitätssteigernden Effekt. Dieser Weg soll auch im Kontext von mehr- und nachbarsprachlicher Förderung weiterverfolgt werden, denn Kinder erlernen dann eine weitere Sprache am leichtesten, wenn dies in frühen Jahren zusätzlich zu ihrer Erst-/

Familiensprache geschieht und an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientiert ist. Denn interaktive und an den kindlichen Interessen orientierte Kontexte begünstigen einen optimalen Spracherwerb im Gegensatz zu programm-basierten Angeboten.

2. Wir brauchen Bildungseinrichtungen mit hoher sprachpädagogischer Qualität

Um die Qualität und Wirkung sprachlicher Bildung im pädagogischen Alltag zu verbessern, muss der Stellenwert alltagsintegrierter mehr- und nachbarsprachlicher Bildung gestärkt werden. Es wird angeregt, die Verankerung gesamtsprachlicher Bildung als Förderauftrag in den einzelnen österreichischen Bildungsrahmenplänen und Lehrplänen (bzw. in den schulischen Bildungsprogrammen der Slowakei) oder in den Ländergesetzen beider Länder (Ö/SK) verbindlich niederzuschreiben. Darüber hinaus sollen durch Bund, Länder, Kommunen und Träger vielfältige Maßnahmen zur Verankerung von alltagsintegrierter mehrsprachlicher Bildung initiiert und unterstützt werden. Dies umfasst insbesondere die Verankerung a) als kontinuierliche Aufgabe im professionellen Handeln aller Fachkräfte (Festschreibung im Stellenprofil) als auch b) in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung. Die Konzeption beschreibt unter anderem, wie alltagsintegrierte sprachliche Bildung konkret umzusetzen ist und wie die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erfolgen soll. Hierzu ist es erforderlich, dass Bund und Länder ausreichend Ressourcen zur Verfügung stellen müssen, damit Fachkräfte sich professionalisieren und den betreuten Kindern ein qualitativ und quantitativ hohes Maß an sprachlichen Inputs bieten können.

Denn positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung von Kindern sind dann zu erwarten, wenn die Einrichtung ein qualitativ hochwertiges Angebot umsetzt. Tietze fand heraus, dass sich Kinder in qualitativ guten Einrichtungen sprachlich deutlich besser entwickeln

G

und einen sprachlichen Entwicklungsvorsprung von mehr als einem Jahr verzeichnen (Tietze, Rossbach & Grenner 2005).

3. Verankerung und Vermittlung sprachpädagogischer Kompetenzen in der Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft

Sprachliche Bildungsarbeit erfordert ein hohes Maß an professionellen Kompetenzen. In der fachlichen Ausbildung müssen die entsprechenden Grundlagen hierfür vermittelt werden, die entscheidend zur Qualität der pädagogischen Arbeit in den Bildungseinrichtungen beitragen. Es wird empfohlen, die zukünftigen pädagogischen Fachkräfte in ausreichendem Umfang für die Umsetzung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung zu qualifizieren.

Dies umfasst insbesondere die Vermittlung:

- ▶ 1. grundlegender pädagogischer Kenntnisse im Kontext von SprachENbildung, von Wissen über den mehrsprachigen Spracherwerb und linguistische Aspekte und von Wissen um das konkrete Einbeziehen der Erstsprachen, um das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder besser nutzbar machen zu können.
- ▶ 2. fachdidaktischer und fachlicher Kompetenzen zur professionellen Gestaltung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung (Nutzung der fachübergreifenden Beziehungen mit Fokus auf die sprachliche Interaktion) unter systematischem Einbezug von Methoden wie Beobachten, Dokumentieren, Planen und Reflektieren (Sprachstandsbeobachtungsinstrumente) sowie
- ▶ 3. einer professionellen Haltung, die ein hohes Bewusstsein für die eigene sprachliche Vorbildfunktion

und für eine professionelle Erfüllung sprachpädagogischer Aufgaben beinhaltet.

Es wird empfohlen, die für die sprachliche Bildung erforderlichen Kompetenzen in den Curricula für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in allen Ländern zu berücksichtigen und verbindlich niederzuschreiben.

4. Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildung und den Einbezug von Sprachfachkräften (muttersprachliche Mitarbeiter*innen, Sprachbegleiter*innen, Sprachlektor*innen in Ö) sowie Sprachlehrer*innen (auch im Elementar- und Primarbereich in der SK)

Zahlreiche Studien aus der Kompetenzforschung sowie auch die Ergebnisse des Projekt-Evaluationsendberichts des Charlotte Bühler Instituts weisen nach, dass eine kontinuierliche Begleitung durch Fachberatungen sowie regelmäßige praxisgeleitete Fort- und Weiterbildungen eine hohe Bedeutung für die Entwicklung und nachhaltige Sicherung der Qualität von (sprachlicher) Bildungsarbeit haben.

Regelmäßige kompetenzorientierte und praxisbezogene Fort- und Weiterbildungsangebote ermöglichen durch entsprechende Formate und durch den Einsatz praxisbezogener Methoden einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die alltagsintegrierte sprachliche Bildung (sowie auf erlebnisbasiertes Lernen und die Nutzung fachübergreifender Beziehungen). Insbesondere durch die Verzahnung von theoretischem Input und praktischer Anwendung zur Verbesserung der Handlungskompetenz, durch die systematische prozessbegleitende

W

M

E

U

N



Reflexion und den Einbezug des gesamten Teams im Rahmen von Inhouse-Veranstaltungen (wie z.B. SCHILFs, SCHÜLFs, Seminaren) wird ein nachhaltiger Transfer der Qualifizierungsinhalte in die Praxis ermöglicht.

Näheres zu den zahlreichen projektbezogenen Weiterbildungsangeboten und innovativen Fortbildungsformaten siehe im Konzept für die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte zur Implementierung der Sprachdidaktischen Handlungsempfehlungen für Kindergärten und Schulen (BIG SK-AT)⁵⁹.

Eine wichtige Rolle nehmen (nicht nur) im aktuellen „BIG SK-AT“-Projekt Sprachfachkräfte (muttersprachliche Mitarbeiter*innen, Sprachbegleiter*innen, Sprachlektor*innen), welche die Pädagog*innen dabei in besonderem Maße unterstützen, sowie Sprachlehrer*innen, die auch in den unteren Schulstufen tätig sind, ein. Durch diese war es möglich, ALLEN Kindern ein konstantes quantitatives und qualitatives MEHR an sprachlichem Input zu geben und die personalen Ressourcen für die institutionelle sprachliche Bildung zu verbessern. Dies ist unbedingt nötig, will man hier auch bildungspolitisch Verbesserungen erzielen. Daher sind Bund, Länder, Gemeinden und Trägerorganisationen von Kindergärten und Schulen gefordert, hierfür die notwendigen finanziellen, personellen, organisatorischen und zeitlichen Ressourcen auch weiterhin bereitzustellen.

5. Kontinuierliche Professionalisierung durch fachliche Begleitung (Fachberatung) und den Aufbau von Sprachen-Netzwerken

Die Ergebnisse der externen Evaluation belegen die hohe Relevanz der fachlichen Begleitung und Unterstützung für die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen. Das Einbeziehen externer Expert*innen und das Nutzen fachlicher Unterstützungssysteme begünstigen eine Weiterentwicklung der Prozessqualität, was sich in der Folge positiv auf die professionelle sprachliche Bildung bzw. die kindlichen Entwicklungsprozesse auswirkt.

Die Fachberatung leistet den Wissenstransfer und die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteur*innen

in Bezug auf die Umsetzung einer gelingenden sprachlichen Bildung in den Einrichtungen. Sie ist damit für die Qualitätssicherung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung von großer Bedeutung. Kooperationen mit Fachberatungen sowie (regionale) Sprachen-Netzwerke für einen fachlichen Austausch auf Ebene der Fach- und Leitungskräfte erscheinen aus wissenschaftlicher Perspektive Erfolg versprechend für die Weiterentwicklung der hohen sprachpädagogischen Qualität.

6. Qualitätssicherung durch praxisorientierte Forschung und Evaluation

Der Nutzen von Wissenschaft und Forschung für die Weiterentwicklung und Optimierung pädagogischer Konzepte in der Praxis ist unbestritten. Forschungsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Frage, wie sich der Wissenstransfer innerhalb des Fachkräfte-Teams einer Einrichtung vollzieht und wie er auch in Bezug auf wirkungsvolle niederschwellige Formate der Fort- und Weiterbildung optimiert werden kann. Wissenschaftliche Befunde hierzu können entscheidend zur Qualifizierung der Fachkräfte, zur Optimierung der pädagogischen Konzeptionen und damit zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im Bereich sprachlicher Bildung beitragen.

Weiterführende detaillierte Hinweise bzw. Empfehlungen für die Optimierung von Maßnahmen zur SprachENbildung und SprachENförderung können zum einen dem Projekt-Evaluationsendbericht des Charlotte Bühler Instituts, zum anderen den Qualitätsstandards „Prinzipien zur qualitätsvollen sprachlichen Bildung“⁶⁰ der Wiener Kinderfreunde entnommen werden.

Mehrere Jahre umfassende Sprachprojekte wie das vorliegende Projekt „Bildungsk Kooperationen in der Grenzregion SK-AT“ (BIG SK-AT) liefern für die Weiterentwicklung von Maßnahmen zur gelingenden sprachlichen Bildung wichtige Grundlagenforschung und Erkenntnisse für die sprachdidaktische Praxis. Sie sind ein wichtiger Beitrag, dass über Grenzen hinweg innovative Maßnahmen und sprachdidaktische Ansätze transparent werden und zu einem offenen und produktiven Diskurs in Fachkreisen führen.

⁵⁹ Online abrufbar unter: www.sk-at.big-projects.eu (Kategorie „Erlebnisbasiertes Lernen/Qualifizierung Pädagog/innen/Fortbildung“).

⁶⁰ Online abrufbar unter: <https://wien.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien/EU-Projekte2/Materialien/Prinzipien-zur-qualitaetsvollen-sprachlichen-Bildung>.

LITERATUR- UND INTERNETQUELLEN-VERZEICHNIS

- AAMODT, S. & WANG, S. (2010): Welcome to your Brain. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- ALLEN, K. E. & MAROTZ, L. (2002): Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Portál, Praha.
- ÄMTER DER LANDESREGIERUNGEN DER ÖSTERREICHISCHEN BUNDESLÄNDER, MAGISTRAT DER STADT WIEN UND BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hg.) (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online abrufbar unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf> (letzter Zugriff: 21.04.2020).
- APELTAUER, E. (2006): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Langenscheidt, Berlin.
- BALHORN, H., GIESE, C. & OSBURG, H. (Hg.) (2000): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Kallmeyer, Seelze-Velber.
- BEDNAŘÍK, A. A KOL. (2004): Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Nadácia pre deti Slovenska, Bratislava.
- BEUDELS, W., LENSING-CONRADY, R. & BEINS, H. J. (1994): ... das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis. Verlag modernes lernen Borgmann, Dortmund.
- BIG (2019): Tipps. Sprachenvielfalt in Kindergärten und Schulen (2019). Amt der NÖ Landesregierung, St. Pölten.
- BILDUNGSDIREKTION FÜR WIEN – EUROPA BÜRO & ÖSTERREICHISCHE KINDERFREUNDE – LANDESORGANISATION WIEN (Hg.) (2019): Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen. Basiswissen und Reflexionsbögen zur Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit. Wien.
- BORNSTEIN, M. H. & TAMIS-LEMONDA, C. S. (1989): Maternal responsiveness and cognitive development in children. In: Bornstein, M. H. (Ed.): Maternal responsiveness: Characteristics and consequences.: Jossey-Bass, San Francisco: 49 – 61.
- CUMMINS, J. (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J. H. & Matter, J. F. (Ed.): Reading in Two Languages. AILA Review, Winterthur. Volume 08/91: 75 – 89.
- DOUŠKOVÁ, A. & KRUŽLICOVÁ, M. (2012): Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole. Pro Solutions, Bratislava.
- EDELENBOS, P. & KUBANEK, A. (2009): Gute Praxis im Fremdsprachen-Frühbeginn. Westermann, Braunschweig.
- EITLER-SEDLAK, M. E. (2015): Flo W. voll im Flow. Das Buch für kleine und große Menschen. Malandro, Klagenfurt (für das „BIG SK-AT“-Projekt Eisenstadt: Rötzer Druck, Eisenstadt).
- EUROPÄISCHE CHARTA DER REGIONAL- ODER MINDERHEITENSPRACHEN (2019): Gesamte Rechtsvorschrift. Online abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001589> (letzter Zugriff: 21.04.2020).
- FRIEDRICH, G. & STREIT, CH. (2002): Was sich im Kopf abspielt. Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Elementarpädagogik. In: Kindergarten heute. Verlag Herder, Freiburg. Jahrgang 32, Heft 9: 6 – 11.
- FRITZ, B. S. (2017): zitiert aus dem Geleitwort. In: Kramer, M.: Unterricht ist Kommunikation. Schneider Verlag, Baltmannsweiler, Deutschland.
- FRÖHLICH-WARD, L. (2004): Stufenbezogene Konzepte von Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Elementarbereich. In: Bausch, K. R., Christ, H. & Krumm, H. J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag, Tübingen: 198 – 202.
- GASTEIGER-KLICPERA, B. (2012): Evaluation und Qualitätsentwicklung im Kontext frühpädagogischer Interventionsprogramme: Chancen und kritische Aspekte. Deutsches Jugendinstitut e.V., München.
- GÜNTHER, B. & GÜNTHER, H. (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- HANUŠ, R. & CHYTILOVÁ, L. (2009): Zážitkově pedagogické učení: modely zkušenostního učení, motivace, prostředky zážitkové pedagogiky, projektování. Grada, Praha.
- HERIAN, K. (2019): Bewusste PädagogInnen. Persönlichkeit, Beziehungen, Methoden. Handbuch für Unterstützung der Lehrer. DAPHNE – Institut für angewandte Ökologie (Hg.).

HUTTENLOCHER, J., VASILYEVA, M., CYMERMAN, E. & LEVINE, S. (2002): Language input at home and at school: relation to child syntax. In: *Cognitive Psychology* 45: 337 – 374.

JAMPERT, K. (2001). Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern“ (Hg.). Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. DJI, München: 18 – 27. Online abrufbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf (letzter Zugriff: 21.04.2020).

JAMPERT, K. (2010): Kinder eignen sich Sprache mit allen Sinnen an. Interview vom 15.03.2010. Online abrufbar unter: <https://www.bibernetz.de/www/blickpunkt-sprachfoerderung-jampert.html> (letzter Zugriff: 21.04.2020).

JIRÁSEK, I. (2019): Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Portál, Praha.

KLIPPEL, F. (2003): Grundschul-Englischunterricht: Begründung – Aufgaben. In: *Schulverwaltung Bayern*. 26. Jahrgang. Heft 7/8: 244 – 246.

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. & DAŇOVÁ, M. (2010): Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov: s praktickými ukázkami z vyučovania nemeckého jazyka. FHV UMB, Banská Bystrica.

KONISHI, H., JOHNSON, M., CHANG DAMONTE, J., MICHNICK GOLINKOFF, R. & HIRSH-PASEK, K. (2013): Using lessons from the lab to the classroom: Using play to promote language development (translated in German). In: Kieferle, C., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (ed.): *Sprachliche Bildung von Anfang an*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen: 160 – 178.

KOSTRUB, D. (2002): Problematika cieľa v počiatočnej edukácii. Rokus, Prešov.

KOSTRUB, D. (2005): Dizajn procesu výučby v materskej škole. Rokus, Prešov.

KOSTRUB, D. et al. (2018): Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku : tvorba výchovného programu. Univerzita Komenského, Bratislava.

KRAMER, K. (2003): Wie werde ich ein Sprachgenie? In: *Gehirn&Geist. Spektrum der Wissenschaft Verlag, Heidelberg*. Heft 2/2003: 48 – 50.

KRAMER, M. (2017): Unterricht ist Kommunikation. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

KRUMM, H. J. (2013): Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“. 28.02. – 01.03.2013. Universität Wien, Wien. Online abrufbar unter: <https://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf> (letzter Zugriff: 21.04.2020).

KRUMM, H. J. (2017): Mehrsprachigkeit als Ziel und als Rahmenbedingung. Vortrag (im Rahmen von BIG) vom 24.10.2017. Wien.

LACHOUT, M. (2011): Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům. In: Janíková, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Grada, Praha.

LANDRY, S. et al. (2001): Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? In: *Developmental Psychology* 37(3): 387 – 403.

LENČOVÁ, I. (2006): Imagination und Emotion als Unterrichtsziel. Förderung des kreativen Potentials und der Emotionalität des Schülers durch Bild, Text und Musik. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*. 17. Jahrgang. Heft 1: 50 – 57.

LENČOVÁ, I. (2011): Frühes Fremdsprachenlernen – ja oder nein? In: Janíková, V. & Sorger, B. (Hg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im veränderten sprachenpolitischen Kontext nach der Bologna-Reform*. Tribun EU, Brno: 168 – 180.

LIST, G. & LIST, G. (Hg.) (2001): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Stauffenburg, Tübingen.

LOJOVÁ, G. (2005/2006): Vývinové osobitosti a výučba cudzieho jazyka v materskej škole II. In: *Cizí jazyky*, roč. 49.

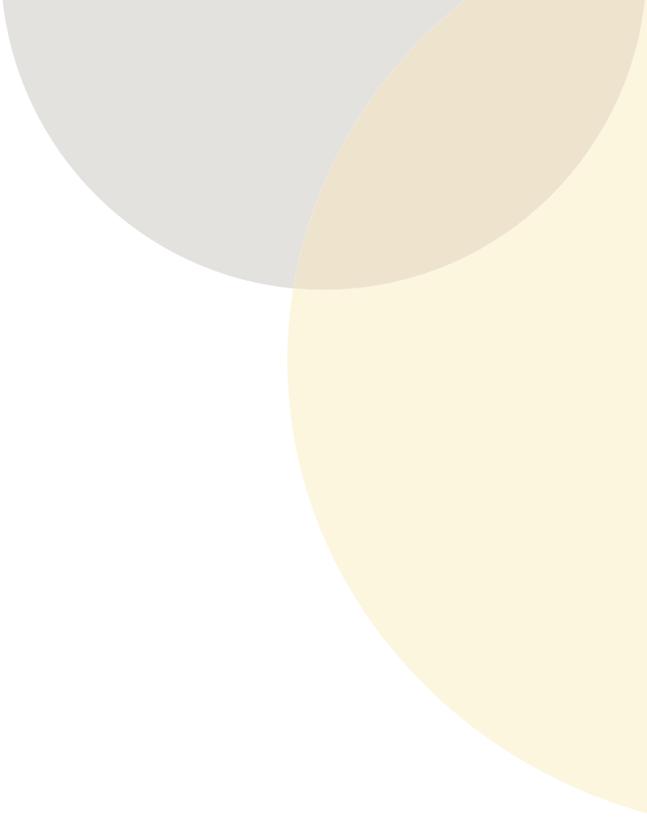
MAIER, H. & SCHWEIGER, F. (1999): Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Unterricht. oebvht Verlagsgesellschaft, Wien.

MANNHARD, A. & BRAUN, W. G. (2008): Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch für Erzieherinnen. Ernst Reinhardt, München.

- MARCIOVÁ, M. & PROCHÁZKOVÁ, Z. (2015): Inovujeme vyučovanie anglického jazyka na prvom stupni ZŠ. MPC, Bratislava.
- MAYR, T. (2013): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – pädagogische Angebote und Aktivitäten sichten und optimieren mit LiSKit. In: Kieferle, Ch., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (Hg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen: 215 – 226.
- MISTRÍK, E. A KOL. (2008): Multikultúrna výchova v škole. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava.
- PANAGIOTOPOULOU, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Online abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf (letzter Zugriff: 21.04.2020).
- PELÁNEK, R. (2010): Zážitkové výukové programy. Portál, Praha.
- ROTHWEILER, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (Hg.): Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing. Amsterdam: 91 – 113.
- SCHANDRY, R. (2003): Biologische Psychologie. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- SINGER, W. (2001): Was kann ein Mensch wann lernen? Gekürzte Fassung eines Vortrags anlässlich des ersten Werkstattgesprächs der Initiative „McKinsey bildet“ vom 12. Juni 2001. Online abrufbar unter: <http://lernen-erziehen.de/Optimierung%20Faktenlernen/Lerner/Wolf%20Singer%20sesible%20Phasen.htm>.
- SINGER, W. (2003): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Gehirnforschung. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Berlin.
- SOLZBACHER, C. & SCHWER, C. (2013): Ressourcenorientierte, beziehungssensible Diagnostik und Feedbackkultur. Pädagogische Führung (5): 168 – 172.
- SPITZER, M. (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- STATISTIK AUSTRIA (2019): Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002 – 2019 nach detaillierter Staatsangehörigkeit – Burgenland. Online abrufbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (letzter Zugriff: 21.04.2020).
- TIETZE, W. ET AL. (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern. Waxmann, Münster.
- TIETZE, W., ROSSBACH, H. & GRENNER, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- TRACY, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. A. Francke Verlag, Tübingen.
- TRACY, R. (2019): „Big – Bigger – Bildungskooperation“. Vortrag bei der Disseminationsveranstaltung der Wiener Kinderfreunde vom 03.10.2019. Wien.
- WALTEROVÁ, E. A KOL. (2011): Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň. Karolinum, Praha.
- ZIMMER, R. (2016): Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Verlag Herder, Freiburg.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Bildungssystem in Österreich (Quelle: https://www.demokratiewebstatt.at/fileadmin/_processed_/6/b/csm_Schulsystem_in_OEsterreich_%40_Parlamentsdirektion_Kinderbuero_der_Universitaet_Wien_09d4ce0f75.png).
- Abb. 2: Bildungssystem in der Slowakei (Quelle: http://mavoieproeurope.onisep.fr/de/files/2012/12/slovaquie_de.jpg).
- Abb. 3: Österreichisch-slowakische Grenze.
- Abb. 4: Burgenländische Grenzregion im Detail (eigene Darstellung).
- Abb. 5: Menschen mit slowakischer Staatsbürgerschaft, wohnhaft im Burgenland (eigene Darstellung).



„Jede neue Sprache
ist wie ein offenes Fenster,
das einen neuen Ausblick auf die Welt
eröffnet und die Lebensauffassung weitet.“
Frank Harris





Sprachliche Fähigkeiten

sind der Grundstein für den Bildungsverlauf
vom Kindergarten- bis ins Erwachsenenalter.



*Grenzüberschreitendes
Bildungsprogramm*

