

Italienische Bildungsdirektion - Landesdirektion italienischer Kindergärten

HALLO - CIAO - HELLO

EIN LEITFADEN FÜR MEHRSPRACHIGKEIT
IM KINDERGARTEN



IMPRESSUM

Herausgegeben von der italienischen Bildungsdirektion

Verantwortliche

Landesdirektorin der italienischsprachigen Kindergärten Manuela Pierotti

Koordination

Landesdirektion italienischsprachige Kindergärten Renate Rauter

Redaktion

Landesdirektion italienischsprachige Kindergärten Renate Rauter

Dienststelle Zweitsprache Deutsch und Fremdsprachen Verena Cassar

Ehemaliger Inspektor Deutsch als Zweitsprache Walter Cristofolletti

Arbeitsgruppe

Leitung und Verantwortliche

Carlotte Ranigler

Mitglieder

Verena Cassar, Dana Engel, Brigitte Lusser, Renate Rauter, Paola Segala

Zeichnungen

Kinder der italienischsprachigen Kindergärten, Renate Rauter

Layout

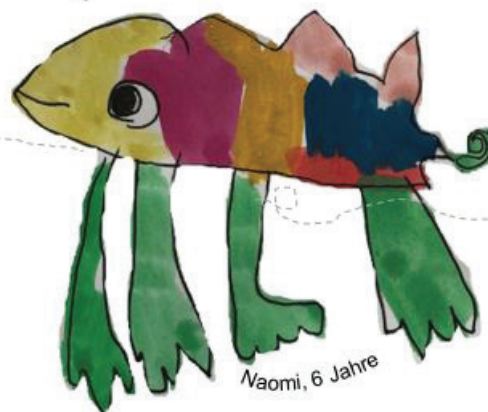
Mariia Lozben

Textverarbeitungs- und Kollaborationssoftware

www.smashdocs.net

HALLO – CIAO – HELLO

Mehrsprachigkeit im Kindergarten





Sebastian, 4 Jahre

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
1. UMGANG MIT SPRACHEN UND KULTUREN.....	11
1.1 Frühe Mehrsprachigkeit.....	12
1.2 Didaktik der Mehrsprachigkeit.....	15
1.3 Interkulturelles Lernen	16
2. DAS KIND UND DIE SPRACHE(N)	19
2.1 Der Spracherwerb.....	19
2.2 Eins, zwei..., viele Sprachen	23
3. DER KINDERGARTEN ALS LERN- UND SPIELRAUM FÜR SPRACHEN	29
3.1 Die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen.....	20
3.2 Die Bausteine unseres didaktisch-methodischen Ansatzes.....	32
4. DAS PÄDAGOGISCHE PERSONAL.....	39
4.1 Die pädagogische Beziehung.....	40
4.2 Sprachvorbild sein	41
5. BILDUNGSPARTNER FAMILIE - KINDERGARTEN - SCHULE.....	45
5.1 Kooperation mit den Familien	46
5.2 Kooperation mit den Schulen - Didaktische Kontinuität.....	47
6. QUALITÄTSSICHERUNG	49
6.1 Die Qualitätsspirale	50

6.2 Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten.....	51
6.3 Mit- und voneinander Lernen	56
Literaturverzeichnis	58
Kapitel 1: Umgang mit Sprachen und Kulturen.....	58
Kapitel 2: Das Kind und die Sprache(n).....	59
Kapitel 3: Der Kindergarten als Lern- und Spielraum für Sprachen	60
Kapitel 4: Das pädagogische Personal.....	60
Kapitel 5: Bildungspartner Familie – Kindergarten - Schule	61
Kapitel 6: Qualitätssicherung	61



Vorwort

Eine der wichtigsten Zielsetzungen des Bildungssystems ist es, allen Kindern, Schüler*innen und Student*innen gleiche Chancen des Wachsens zu bieten. Gerade in den ersten Lebensjahren werden jene Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, welche für den Erwachsenen unerlässlich sind, um Teil der Gesellschaft zu sein. Die Förderung von übergreifenden Kompetenzen und Kreativität, die Öffnung für Neues und Verschiedenheit ermöglichen dem Kind, den Alltag aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Dieser kann somit besser verstanden werden und die damit verbundenen Herausforderungen werden mit Eigeninitiative und Widerstandsfähigkeit bewältigt.

Der Erwerb einer zweiten oder auch dritten Sprache fügt sich in diesen Kontext ein. Der Kontakt zu anderen Sprachen entwickelt im Kind ein Bewusstsein über das Bestehen anderer Kulturen und Denkweisen, mit denen es sich konfrontieren muss. Die Annäherung an eine zweite oder dritte Sprache, wobei die Förderung und Pflege der Erstsprache beibehalten wird, bedeutet in dieser Altersstufe einen großen pädagogischen Einsatz, und gleichzeitig eine Erfüllung für alle Beteiligten. Der zugrundeliegende Ansatz in der Bildungsarbeit ist für ein erfolgreiches Ergebnis ausschlaggebend.

Mit dieser Broschüre verfolgt das Schulamt die Absicht dem pädagogischen Personal und den Familien ein wertvolles Instrument zu geben, um das Konzept für Mehrsprachigkeit der italienischsprachigen Kindergärten besser zu kennen.

Vincenzo Gullotta

Direktor der italienischen Bildungsdirektion

Vorwort

*„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster,
das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet...“*

Frank Harris

Frühes Sprachenlernen ist ein wesentlicher Beitrag zur Bildung des Kindes und ist im Sinne der Empfehlungen des Europäischen Parlaments eine Antwort auf die Bedürfnisse unserer Gesellschaft.

Es fördert die Entwicklung von transversalen Fähigkeiten, von Kreativität und Flexibilität und trägt somit zu einer offenen Sichtweise bei.

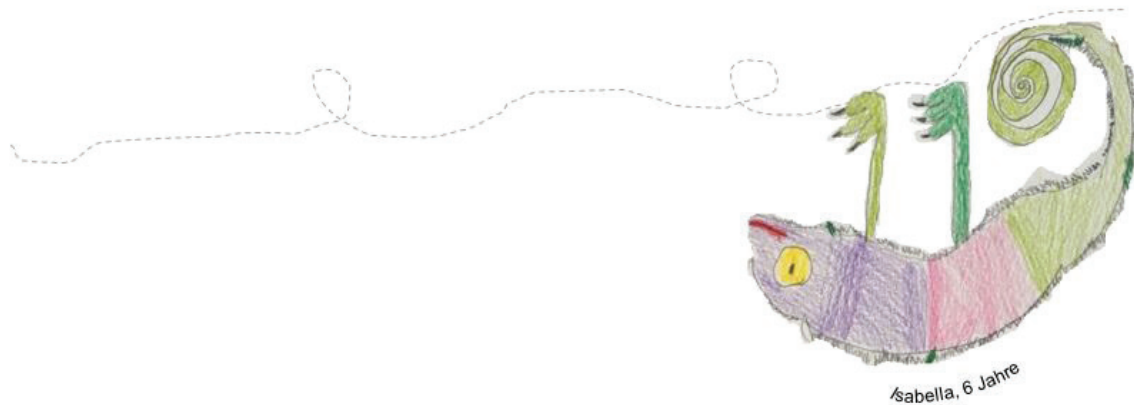
In den italienischsprachigen Kindergärten in Südtirol wird seit mehr als 20 Jahren Deutsch als Zweitsprache angeboten. Diese Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur ist im Laufe der Jahre dokumentiert, begleitet und evaluiert worden. Durch die veränderte Wirklichkeit in den Kindergartengruppen und die verschiedenen Akteure, die in die Umsetzung involviert sind, hat sich die Notwendigkeit ergeben einen Rahmen zu schaffen, welcher im Konzept für Mehrsprachigkeit verankert ist.

Dieses Konzept beruht auf zehn Punkten, welche wesentliche Aspekte der Begegnung mit Sprachen, des kindlichen Lernens und die Umsetzung in den Kindergärten ins Auge fassen. Somit bietet es allen am Bildungsprozess Beteiligten eine gemeinsame Sprache an und sorgt für Orientierung. Zum Konzept wurde im Jahr 2016 von der Universität Bozen eine Expertise erstellt, welche im Resümee festhält, dass die Umsetzung der Mehrsprachigkeit in den Kindergärten "den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und den hohen pädagogischen Anforderungen gerecht wird" (Stadler-Altmann, Domas, Zanin 2016).

In dem vorliegenden Leitfaden werden die Aspekte des Konzeptes weiter vertieft. Die Ausführungen nehmen die Bedürfnisse des Kindes in seiner Auseinandersetzung mit Sprache und Mehrsprachigkeit in den Fokus. Die Aufmerksamkeit liegt dabei auf der Begleitung einer altersgerechten Sprachentwicklung und unterstreicht den natürlichen Zugang des Kindes zur Sprache. Der Leitfaden bietet somit vor allem dem pädagogischen Personal, aber auch den Familien wertvolle Einblicke und soll zur Qualität des sprachlichen Angebotes unserer Kindergärten beitragen.

Manuela Pierotti

Landesdirektorin italienischsprachiger Kindergärten



1 UMGANG MIT SPRACHEN UND KULTUREN

Unser Land ist durch sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägt. Jede Sprache ist Teil einer Kultur, mit der Lebensweisen, Traditionen und Werte verbunden sind. Verschiedene kulturelle Hintergründe und Sprachen stellen das pädagogische Personal immer wieder vor Herausforderungen. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit¹ ist somit ein zentrales Thema im Bildungsbereich.

Das Konzept für Mehrsprachigkeit an den italienischsprachigen Kindergärten in der Autonomen Provinz Bozen meint mit mehrsprachiger Bildung:

- Entwicklung einer mehrsprachigen Bewusstheit
- Hinführen zum gegenseitigen Verständnis
- Neugier gegenüber Sprachen wecken
- Grundlegende Kompetenzen im mehrsprachigen Handeln anbahnen

Die Rahmenrichtlinien des Landes betonen die Notwendigkeit einer Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und multikulturellen Situationen. Besondere Berücksichtigung finden dabei die Südtiroler Landessprachen Italienisch und Deutsch, die für den weiteren Bildungsweg grundlegend sind (vgl. Rahmenrichtlinien des Landes für den italienischsprachigen Kindergarten 2009).

¹ Die internationale Fachliteratur definiert als mehrsprachig jene Menschen, die mehr als eine Sprache verstehen und in ihr handeln.

1.1 Frühe Mehrsprachigkeit

Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit gehören zum Alltag fast jeder Kindergartengruppe unseres Landes. Manche Kinder begegnen zwei oder mehreren Sprachen von Geburt an, meist innerhalb der eigenen Familien. Andere kommen bei der Tagesmutter oder in Kindertagesstätten, auf dem Spielplatz oder im Kindergarten zum ersten Mal in Kontakt mit weiteren Sprachen.

Die Sorge um die „richtige“ sprachliche Entwicklung der Kinder, sowie der Umgang mit früher Mehrsprachigkeit erzeugen oft Unsicherheiten und werfen Fragen auf.

Wissenschaftliche Studien haben in den letzten Jahrzehnten vermehrt nach Antworten zu den folgenden Fragestellungen gesucht (vgl. Busch 2013, Cathomas 2008, Tracy 2008).

Ist Mehrsprachigkeit ein kognitiver Ausnahmezustand?

Ein Großteil der Weltbevölkerung wächst mit mehreren Sprachen gleichzeitig auf, weshalb es in Wirklichkeit in der Welt weniger einsprachige als mehrsprachige Menschen gibt.

Wenn wir von Mehrsprachigkeit reden, denken wir an die Fähigkeit des einzelnen Menschen, der in Familie und alltäglicher Umgebung mit mehreren Sprachen in Kontakt ist und sich in diesen Sprachen verständigen kann (vgl. Scharff Rethfeldt 2013). Diese Fähigkeit wird uns mit den Genen in die Wiege gelegt und ermöglicht den Erwerb mehrerer Sprachen.

Können Kinder in zwei oder mehreren Sprachen gleich gut sein?

Was heißt eigentlich eine Sprache „perfekt“ zu beherrschen?

Sprachen sind vielfältig und lebendig und einsprachige Menschen beherrschen eine Sprache nicht in allen Bereichen gleich gut. Sie lernen ein Leben lang etwas dazu, erweitern ihren Wortschatz und nehmen Redewendungen in ihr sprachliches Repertoire auf. Sprache ist kein Objekt, das man ganz oder gar nicht besitzt (vgl. Fehlings de Arcurio 2016).

Auch mehrsprachige Menschen sind in ihren Sprachkompetenzen nicht perfekt, sondern sie sind ein „multikompetentes Individuum [...], mit neuen Fähigkeiten, die über die reine Sprachbeherrschung hinausgehen.“ (Allgäuer–Hackl, Jessner-Schmidt 2012, S. 5)

Grosjean (1985) zeigt mit einem Vergleich aus der Sportwelt auf, was einen mehrsprachigen

Menschen ausmacht: ein Hürdenläufer vereint in sich Fähigkeiten des Sprintens und Springens, kann aber nicht mit Athleten dieser Disziplinen verglichen werden und stellt auch nicht die Summe dieser zwei dar. Er ist ein neuer Sportler (vgl. ebenda).

Ist das Mischen von Sprachen ein Zeichen für mangelnde Sprachkompetenz?

Es gibt sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen eine Vielfalt an Gründen, weshalb Sprachen bewusst oder unbewusst gemischt werden.

Lange war man der Überzeugung, dass Kinder unbewusst, ungewollt zwischen Sprachen mischen, weil sie diese „ungenügend“ beherrschen oder nicht trennen können. Heute weiß man, dass Kinder von Anfang an in der Lage sind, Sprachen zu trennen und dass Mischungen Teil des Spracherwerbsprozesses sind. Kinder nutzen diese Mischungen als Strategien, um sich auszudrücken (vgl. Fehlings de Arcurio 2016).

Sind Kinder durch Mehrsprachigkeit überfordert?

Die Überzeugung, dass Kinder in der Regel zuerst eine Sprache vollständig erwerben müssen, bevor eine zweite dazugelernt werden kann, war bis vor einigen Jahren weit verbreitet. Zahlreiche Studien hingegen haben gezeigt, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben und dass dabei keine „Halbsprachigkeit“ oder sogar Sprachentwicklungsstörungen zu befürchten sind (vgl. Tracy 2008).

Beim Erlernen mehrerer Sprachen ist es nämlich nicht so, dass sich diese im Wege stehen und eine zweite oder dritte Sprache auf Kosten der ersten erlernt wird. Sprachen profitieren vielmehr voneinander und werden oft mithilfe anderer Sprachen gelernt.

Mehrsprachigkeit als Wert

Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt sind folglich weder ein Ausnahmefall, noch bedeuten sie ein Risiko für unsere heranwachsenden Kinder.

Vielfalt und Verschiedenheit sind als Reichtum zu verstehen und die Kinder, die unsere Kindergärten besuchen, werden in ihrem gesamten Sprachenrepertoire wahrgenommen. Die Herkunfts- und Alltagssprachen der Kinder sind ein Teil ihrer Identität. Wertschätzung aller Sprachen bedeutet Wertschätzung der Menschen, die sie sprechen, und der Kulturen, in denen sie entstanden

sind (vgl. Hofbauer 2018). Wer mehr als eine Sprache sprechen kann oder eine weitere Sprache lernt, wird nicht nur quantitativ „mehr Worte“, sondern auch ein besseres Verständnis über das Funktionieren der Sprachen haben.

Folgendes Beispiel zeigt auf, wie bereits Kindergartenkinder versuchen Sprache zu analysieren und Erklärungen zu finden.²

*"Se Montag é il giorno di Mon e Dienstag è il giorno di Dien,
allora perché Mittwoch non si dice Mittag?
Giorno di Mitt?"*

Mehrsprachige Kinder erleben weiters, dass es für ein und denselben Gegenstand mehrere Bezeichnungen gibt. Diese Erfahrung fördert die Entwicklung von Flexibilität im Umgang mit Konzepten und Sprache und das Erwerben von Sprachlernstrategien (vgl. Allgäuer-Hackl, Jessner-Schmidt 2012).

Funktionale Mehrsprachigkeit

Zielsetzung des Sprachangebotes unserer Kindergärten ist eine Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit.

Mehrsprachig sein bedeutet in diesem Sinne, mehrere Sprachen angemessen und situationsgerecht anwenden zu können. Angestrebt ist dabei nicht der Mythos der perfekten Mehrsprachigkeit, sondern vielmehr ein dynamisches Repertoire mit unterschiedlichen Teilkompetenzen.

Kinder sind fähig ihre Sprechabsicht kreativ zu unterstützen und auch mit begrenztem Wortschatz und unvollständigen Sätzen sprachlich zu handeln. Es gilt diese Kompetenz zu fördern, denn das Sprachenlernen entwickelt sich in der Interaktion, verändert sich im Laufe der Zeit und erfolgt in Anpassung an persönliche Bedürfnisse und Neigungen.

² Diese Äußerungen sind im Bericht über die Sprachentwicklung und den Sprachstand des Kindes Alex am Ende des Kindergartenjahres dokumentiert.

Siehe Girotto et al. (2012): Kalt non è caldo. Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur.

„Mehrsprachigkeit ist kein Zustand, sondern ein Prozess, der sich durch verschiedene Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umfeldbedingungen auszeichnet.“ (Scharff Rethfeldt 2013, S.27)

Der Begriff mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz wird im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als die Fähigkeit bezeichnet,

„Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt.“

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, S.163

1.2 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Sprachförderung in unseren Kindergärten orientiert sich an dem Ansatz der Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Diese legt den Akzent auf das Vorwissen und die bereits gelernten Sprachen. Sie sieht die verschiedenen Sprachen als ein integriertes System, wobei ein flexibler Wechsel zwischen diesen Sprachsystemen Ausgangspunkt mehrsprachigen Lernens ist (vgl. Garcia 2013).

Die Sprachenvielfalt unserer Gesellschaft stellt somit ein Potential dar. Das Erlernen mehrerer Sprachen vollzieht sich nicht in getrennten „Schubläden“ unseres Kopfes,

„sondern in der Entfaltung der einen grundlegenden Sprachfähigkeit des Menschen. Man kann das mit der Ausbildung eines Netzwerks aller im Gedächtnis vorhandener sprachlicher Elemente vergleichen. [...] Deshalb ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch keine neue Lehrmethode, sondern eine Weiterentwicklung bestimmter Aspekte des Kommunikativen Ansatzes.“

Neuner 2009, S. 11

Nach Wiater (2006) sind für den Kindergarten folgende Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik besonders relevant:

- die Vorrangstellung des Kindes und seiner funktionalen Kommunikationskompetenzen
- eine spielerische Annäherung an Strukturen und Regeln
- die Nutzung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachen für das Lernen
- eine Sensibilisierung für sprachliche Phänomene (Strukturen, Rhythmus und Klang etc.)
- Einblicke in die Lebensweise anderssprachiger Kinder
- die Aufgeschlossenheit für Fremdes
- Lerner-orientierte Methoden und die Individualisierung beim Sprachenlernen
- die Freude, die Neugier und das Interesse am handelnden Umgang mit Sprachen
- das ganzheitliche Lernen: Kognition, Emotion, Motivation, Erwartungen und Lernhaltung des Kindes sind gleichermaßen für das Fremdsprachenlernen bedeutsam.

„Beim Sprachenlernen werden nicht nur Synergien genutzt, sondern auch Kompetenzen miteinander verbunden, die eine neue Mehrsprachigkeitskompetenz bilden.“

Esther Sauer u. Victor Saudan 2008, S. 4

1.3 Interkulturelles Lernen

„Zweit- und Mehrsprachenunterricht im mehrsprachigen und mehrkulturellen Europa ist immer auch interkulturelles Lernen im Sinne einer Toleranz- und Friedenserziehung. Interkulturelles Lernen ist deshalb nicht länger beliebige, sondern selbstverständliche Reaktion auf die veränderte Wirklichkeit und die Herausforderungen einer absehbaren Zukunft.“

Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischsprachigen Oberschulen 2001, S. 17

Für den Kindergarten bedeutet das vor allem, Offenheit für Verschiedenheit zu entwickeln und damit der Bildung von Vorurteilen, die in diesem Alter beginnen, entgegenzuwirken.

Bei der Vermittlung von Vielfalt als Normalität, geht es darum, nicht nur an kulturelle Vielfalt zu denken, sondern auch andere Ursachen, wie etwa Aussehen, Geschlecht, Sprache u.a.m. zu bedenken.

Im Kindergartenalltag wird die Begegnung zwischen den Kindern gefördert und die Buntheit ihrer individuellen Lebenswelten (Sprache, Kultur, Traditionen, Aussehen, Religion, Fähigkeiten etc.) wertgeschätzt.

Interkulturelles Lernen ist somit ein interaktiver, individueller Prozess, bei dem Wissen, Kompetenzen und Haltungen zur eigenen und zur fremden Sprache und Kultur entwickelt werden.



2 DAS KIND UND DIE SPRACHE(N)

*„Io so parlare in italiano, in Deutsch
e anche un po' inglese e tu sai anche il rumeno vero?“*

Solche Aussagen sind in mehrsprachigen Kindergärten aus Kindermund zu hören und zeigen auf, dass Kinder in ihrem Umfeld verschiedenen Sprachen begegnen, sie wahrnehmen und offen damit umgehen. Kinder sind wahre Lehrmeister darin.

2.1 Der Spracherwerb

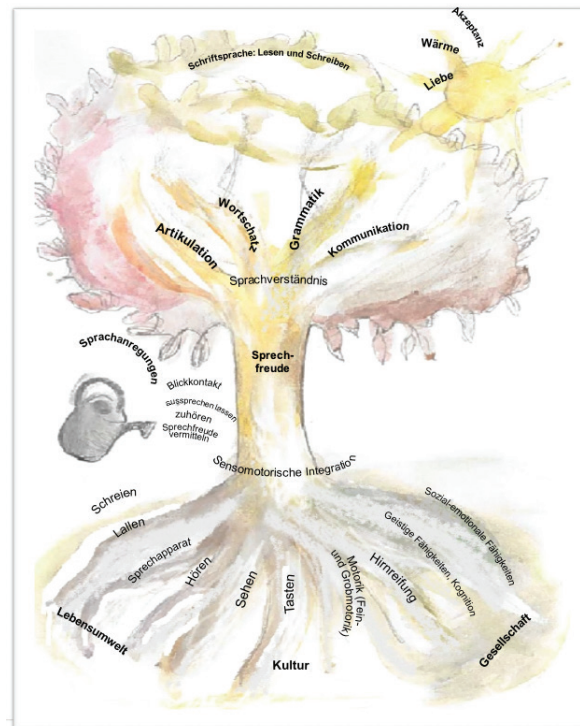
Die Voraussetzungen für kindliches Sprachenlernen

Der Spracherwerb der Kinder ist ein spannender Prozess, bei dem angeborene Fähigkeiten aber auch äußere Gegebenheiten wie das sprachliche Angebot eine Rolle spielen. Wendlandt (2006) hat die Voraussetzungen für den kindlichen Spracherwerb anhand eines Baumes sehr anschaulich

dargestellt.

Die Baumkrone mit den Bereichen Kommunikation, Grammatik, Wortschatz und Artikulation braucht, um sich zu entfalten, im Erdreich verankerte Wurzeln und einen starken Stamm. Die Wurzeln stehen für die motorischen, emotionalen und geistigen Entwicklungsprozesse sowie für die notwendigen Sinnesfähigkeiten. Das Erdreich symbolisiert die Lebenswelt des Kindes. Im Baumstamm wird aufgezeigt, dass weiteres Sprachverständnis, Spaß und Motivation für die Entfaltung der Baumkrone grundlegend sind. Der Sprachbaum kann nur gedeihen, wenn Liebe, Akzeptanz und Wärme (Sonne), Anregungen zum Sprechen (Nährstoffe) und sprachförderndes Verhalten wie Blickkontakt, Sprachvorbild oder Zuhören vorhanden sind.

So wie jeder Baum unterschiedlich aussieht, so sind auch die Ausprägungen der Sprache bei jedem Kind unterschiedlich.



Der Sprachenbaum nach Wendlandt (2006)

Der Erwerbsverlauf

Der folgende kurz skizzierte Erwerbsverlauf zeigt, dass Kinder vielfältige Fähigkeiten an den Tag legen, um eine Sprache zu lernen. Sie erwerben in den ersten Jahren ihres Lebens die Grundstrukturen ihrer Umgebungssprache(n), welche die Basis für einen lebenslangen (Lern) Prozess bilden.

Von Beginn an geben die Bezugspersonen sprachliche Strukturen vor, welche die Kinder nachzuahmen versuchen. Zugleich sind sie aber sehr kreativ und rekonstruieren das, was sie hören; bilden dabei eigene Strukturen und probieren unterschiedliche Möglichkeiten aus (vgl. Ehlich et al. 2008).

Zuerst das Hören, dann das Sprechen

Säuglinge sind in den ersten Lebensmonaten universell begabt. Sie können sämtliche elementare Lauteinheiten (Phoneme), aus denen sich alle menschlichen Sprachen in ihrer Verschiedenheit zusammensetzen, unterscheiden und selbst produzieren. Doch nach und nach spezialisieren sie sich auf die Phoneme der Bezugssprache(n) und ihr Lautrepertoire schränkt sich ein (vgl. Lohaus et al. 2010).

Im Laufe der Zeit müssen sie aus dem Wortschwall, den sie hören, Sprachlauteinheiten isolieren und heraushören. Diese Lauteinheiten können je nach Sprecher variieren. Weiters müssen sie die Laute voneinander unterscheiden und sich merken, bis sie diese schließlich selbst produzieren: eine beachtliche Leistung.

Zuerst Verstehen, dann Sprechen

Kinder erkennen und verstehen Wörter viel früher, als sie gesprochen werden. Vor der ersten sprachlichen Produktion verwenden Kleinkinder kommunikative Gesten, um in einen Dialog zu treten und erhalten somit wiederum Informationen über Bedeutungszuschreibungen von Personen und Objekten.

„Menschen lernen Kommunizieren nicht erst durch Sprache, sondern schon durch Gesten.“

Haug-Schnabel/Bensel 2012, S. 10

Bis zum ersten Wort

Säuglinge zeigen riesiges Interesse an einem ihnen zugewandtem Gesicht und an der menschlichen Stimme und beginnen schon früh mit lautlichen Äußerungen. Vom „Cooing“ (dem Gurren und Vokalisieren in verschiedenen Tonlagen in den ersten Monaten), zum Lallen (Produktion von ersten Vokal-Konsonanten-Kombinationen) bis hin zum „Babbling“ (Produktion von Silben und Silbenkombinationen) und den daraus entstehenden ersten Wörtern eignen sich die Kleinkinder in der Interaktion mit den Bezugspersonen individuell ihre Sprache an (vgl. Röhr-Sendlmeier u. Dahnken 2008).

Das frühe Vokabular

Kinder produzieren zu Beginn meist Wörter, welche in ihrem Umfeld vorkommen wie die Namen der Bezugspersonen, Körperteile, Spielgegenstände oder Kleidungsstücke. Sie benennen auch Tiere, welche sie zu Beginn lautmalerisch darstellen (miau für Katze). Das frühe Vokabular besteht vorwiegend aus Nomen, die „greifbar“ sind und auf die gezeigt werden kann. Bald wird der Wortschatz mit Verben angereichert, welche eine Bewegung beschreiben wie laufen, kommen, sitzen. Einige Kinder verwenden auch Partikel wie „da“, „auf“, „weg“, um Handlungen zu kommentieren oder Aktivitäten in Gang zu setzen (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2012).

Zu betonen ist jedoch, dass jedes Kind ganz individuell seinen eigenen Wortschatz aufbaut und erarbeitet und dieser sehr vom sprachlichen Angebot abhängt.

Die ersten Sätze

Einige Kinder äußern bereits erste Sätze, indem sie einzelne Wörter aneinanderreihen (z.B.: Marie nein, Mama da...). Andere übernehmen kompakte Wendungen eines Satzes und reproduzieren diesen, wenn zu Beginn auch in verkürzter Form, beispielsweise „Komm mal her“ wird zu „komma“.

Sie suchen im sprachlichen Input relativ früh nach regelhaften Strukturen und müssen, um korrekte Sätze zu produzieren, neben Wortschatz und Aussprache zusätzlich grammatikalische Eigenschaften von Wörtern (z.B. Genus und Deklination bei Substantiven oder Konjugation und Tempus bei Verben) erwerben (vgl. Griebhaber 2010).

Kinder gleichen im Laufe ihres Spracherwerbs Subjekt und Verb immer mehr an, Pluralbildungen kommen hinzu, Sätze werden durch Präpositionen erweitert und erste Vergangenheitsformen

produziert (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2012).

Spracherwerb ist folglich wesentlich mehr als nur das (Auswendig-)Lernen und Aneinanderreihen von Wörtern (vgl. Apeltauer 2008 in: Griebhaber 2010).

2.2 Eins, zwei..., viele Sprachen

Kinder, welche unsere Kindergärten besuchen, können mit nur einer Sprache aufgewachsen oder bereits mit zwei oder mehreren Sprachen in Kontakt gekommen sein.³ Die Mehrsprachigkeit entsteht in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen.

Legen wir unser Augenmerk auf die Sprachen, welche in den italienischsprachigen Kindergärten in Südtirol angeboten werden, so wird Italienisch als L1, Deutsch als L2 und Englisch als L3 bezeichnet.

Phasen des Zweitspracherwerbs

Die Abfolge, welche beim Spracherwerb kurz dargestellt wurde, lässt sich teilweise in den Phasen zum Erwerbsverlauf einer Zweitsprache nach Kracht (2011) wiederfinden. Zuerst kommen das Hören und das Verstehen, später erst wird gesprochen. Es folgen sprachlich einzelne bekannte Wörter bzw. Satzstrukturen (chunks), welche die Kinder in unterschiedlichen Alltagssituationen oft hören. Die Qualität und die Häufigkeit des sprachlichen Inputs spielen im Zweitspracherwerb ebenso eine Rolle wie im Erstspracherwerb.

Zu betonen ist, dass die Verweildauer in den einzelnen Phasen individuell variieren und von der angeführten Reihenfolge abweichen kann. Auch Szagun (2013) betont immer wieder, dass Kinder Sprache mit unterschiedlicher Schnelligkeit, mit teilweise unterschiedlicher Abfolge sprachlicher Strukturen und mit unterschiedlichen Präferenzen für einen bestimmten informationsverarbeitenden Stil erwerben.

³ Die Begriffsbestimmungen zu den Erwerbsverläufen der Sprachen und deren Einteilung sind zum Teil recht komplex: Mehr dazu unter Montanari, E. (2011): Erst- und Zweitsprache: Zum Umgang mit Begriffen. Unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Montanari_2011.pdf

Phasen des Zweitspracherwerbs (nach Kracht 2011)

Phase 0: Ruhige Phase

Die Kinder hören zu, beobachten die alltäglichen Situationen, sammeln Daten; sie imitieren und probieren die zu erlernende Sprache aus, um sich auf den fremden Rhythmus und Klang einzustellen.

Phase 1: Scheinbare Ordnung

In dieser Phase des Zweit- und Fremdspracherwerbs sammeln und reproduzieren die Kinder auswendig gelernte Formeln und sprachliche Ganzheiten (chunks). Sie dienen der ersten Kommunikation und weisen Elemente aus beiden Sprachen auf („Ich bin fröhlich, perché oggi è il mio compleanno.“) An der Schwelle zur nächsten Phase nimmt die Zahl der formelhaften Wendungen ab.

Phase 2: Systemspezifisches Chaos

Das stabil wirkende System der Anfangsphase wird nun auseinandergenommen und neu zusammengesetzt. Übergeneralisierungen, Fluktuationen von Regeln und zunehmende Äußerungslänge sind kennzeichnend für einen beginnenden kreativen Sprachgebrauch und für diese Phase.

Phase 3: Stabilität und Ordnung

Die dritte Phase zeichnet sich durch hohe Flexibilität und Präzision eines gut sortierten Repertoires von Sprachmustern aus und diese weisen auf gute Kompetenzen in der Zweitsprache hin.

Das Alter im Zweitspracherwerb

Wann soll eine weitere Sprache gelernt werden? Ein Kind lernt doch mühelos und schneller!

In der Wissenschaft herrschen unterschiedliche und zum Teil widersprechende Theorien vor. Doch es konnte festgestellt werden, dass sensible Phasen für das Sprachenlernen existieren.

Die höchste Sensibilität für sprachliches Lernen liegt in der frühen Kindheit (0 – 7 Jahre). Man geht

davon aus, dass in dieser Zeit eine spezielle Form der Reorganisation von Zellen und Strukturen in den Hirnarealen eine besonders hohe Flexibilität bewirkt, die diese Funktion effektiver als in anderen Lebensabschnitten erfüllen lässt (Crone 2011 in: Haug-Schnabel/Bensel 2012).

Festzuhalten ist, das Sprachenlernen in jedem Alter möglich ist und jede Altersstufe vorteilhafte Faktoren fürs Sprachenlernen aufweist.

Kindern im Vorschulalter werden dennoch günstigere Dispositionen für das Lernen weiterer Sprachen zugeschrieben. Sie begegnen der zweiten Sprache mit Neugier und ohne Hemmungen, somit werden Sprachbarrieren überwunden. Eine weitere Begründung für einen frühen Zweitspracherwerb ist die erhöhte Fähigkeit der Lautwahrnehmung, die Trennschärfe der Lautdiskrimination und der ausgeprägtere Ausbau des Hörverstehens (vgl. Nauwerck 2005).

Der Einfluss der Erstsprache

Beim Erwerb einer weiteren Sprache im Kindergarten ist der Erwerbsverlauf dem der Erstsprache ziemlich ähnlich und je älter die Kinder werden, desto mehr kristallisieren sich Unterschiede zwischen Erstsprache und Zweitsprache heraus (vgl. Rösch 2011). Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wurden immer wieder Hypothesen aufgestellt, um den Erst- und Zweitspracherwerb in Zusammenhang zu bringen oder Unterschiede festzustellen (siehe Kasten). Diese Theorien beeinflussen unser Verständnis von Erst- und Zweitsprache, Erwerbsalter, Fehleranalyse, aber auch die Methodik und Didaktik.

Theoretische Hintergründe

Die Kontrastivhypothese (nach Fries 1945 und Lado 1957)

konzentriert sich vor allem auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der ersten und der zweiten Sprache. Der Erwerb der zweiten Sprache wird durch die Strukturen der ersten bestimmt. Das bedeutet einen positiven Transfer bei ähnlichen Elementen und Regeln sowie Lernschwierigkeiten bzw. Interferenzen bei unterschiedlichen Strukturen. Im Hintergrund steht die behavioristische Lehr- und Lerntheorie.

Die Identitätshypothese (nach Corder 1967)

geht davon aus, dass der Erwerb einer Sprache als Erst- oder als Zweitsprache keinen wesent-

lichen Unterschied macht, sondern die Erwerbsmechanismen im Großen und Ganzen identisch sind und nach universalen kognitiven Prinzipien ablaufen. Belegt wurde diese Hypothese durch Thesen von Chomsky (LAD - Universalgrammatik).

Die Interlanguagehypothese (nach Selinker 1972)

spricht von einer „Zwischensprache“, welche auch als Interimsprache, Zwischengrammatik oder Lernaltersprache bezeichnet werden kann. Die Äußerungen von Lernenden werden nicht als fehlerhafte Zielsprache verstanden, sondern als eigenständige Sprache (vgl. Griebhaber 2010, S. 137f).

Die Interdependenzhypothese (Cummins 1982)

ging davon aus, dass eine gut ausgebildete Erstsprache eine positive Voraussetzung für den Erwerb einer zweiten Sprache bildet. Die beiden Sprachen, die ein Kind erwirbt, entwickeln sich in gegenseitiger Abhängigkeit.

Nach Küpelikilinc/ Ringler (2004) hat das Kind beim Erwerb einer zweiten Sprache bereits ein Wissen über die Welt und über Sprache. Ein Kind weiß, dass jedem Ding in unserer Welt ein symbolischer Begriff zugeordnet werden kann und die Sprache mit syntaktischen Regeln verbunden ist. Es hat ebenfalls in seinem bisherigen Leben in Erfahrung gebracht, dass es mehrere Sprachen gibt und Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen können.

Dieses Wissen und die bisher erworbenen Fähigkeiten in Sprache bilden die Grundlage für den Zweitspracherwerb. Denn beim Erwerb einer zweiten (oder weiteren) Sprache in der Kindheit geht es darum, dass ein neues Sprachsystem in ein sich gerade entwickelndes System eingegliedert wird (vgl. Nauwerck 2005).

Einflussfaktoren beim Spracherwerb

Neben dem Einfluss der Erstsprache und dem Alter tragen weitere Faktoren zu einer gelingenden Sprachaneignung bei. Nach Klein (1984, Typoskript/ Rösch 2011) sind es folgende:

Relevante Faktoren für einen erfolgreichen Spracherwerb

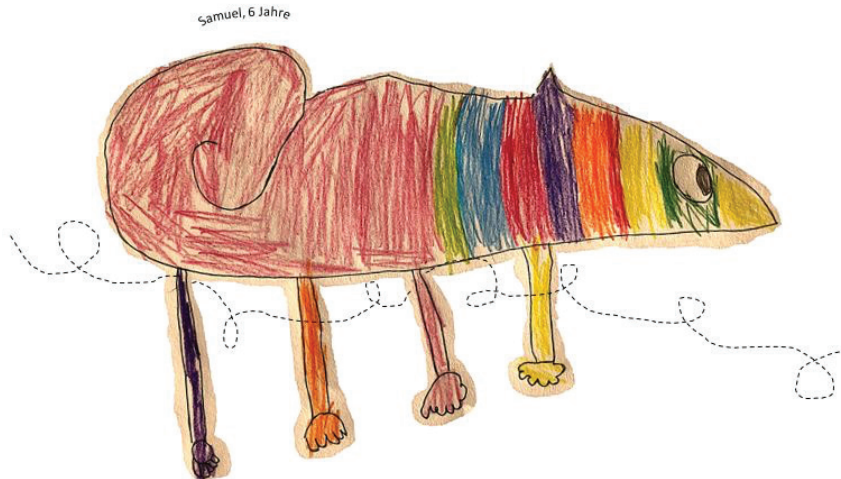
Innere Faktoren

- Alter
- Sprachbegabung
- Verfügbares Wissen über Sprache
- Motivation und Antrieb
- Einstellungen zur Zielsprache, zur Umgebung, zur Mehrsprachigkeit
- Organische und sensomotorische Voraussetzungen

Äußere Faktoren

- Kommunikative Bedürfnisse und Notwendigkeiten
- Kulturelle Disposition und Erziehung in den Familien
- Sozialprestige der Erstsprache
- Integration
- Quantität und Qualität des Inputs und des Kontaktes zur Zielsprache
- Umfeld (Wohnung, Schule)
- Zielsprachliche Begegnungsmöglichkeiten in der Freizeit
- Mediennutzung

Der Spracherwerb erfolgt nicht linear und nach einem gewissen Schema bzw. Rezept. Die genannten internen und externen Faktoren beeinflussen diesen dynamischen Prozess, welcher bei jedem Kind unterschiedlich, neu und spannend zu verfolgen ist.



3 DER KINDERGARTEN ALS LERN- UND SPIELRAUM FÜR SPRACHEN

Für viele Kinder ist der Kindergarten die erste Bildungseinrichtung, in der sie losgelöst von den familiären Bezugspersonen eigenständig Erfahrungen sammeln und ein Stück von Welt entdecken.

Somit kommt dem Kindergarten eine besondere Bedeutung zu, da er in gewisser Hinsicht die Grundlage dafür schafft, dass jedes Kind bestmögliche Chancen auf dem weiteren Lebensweg hat (vgl. Cochlar et al. 2013).

Durch sein offenes Curriculum und seine Philosophie der Partizipation und Co-Konstruktion ist der Kindergarten ein idealer Lern- und Spielraum für Sprachen.

Um vielfältige und kommunikative Sprechansätze im Kindergartenalltag gestalten zu können, braucht es motiviertes pädagogischen Personal und wichtige methodische-didaktische Prinzipien, welche als Bausteine dienen, um ein stabiles Fundament für eine gelingende Sprachbildung zu legen.

Strukturen, zeitliche Abläufe und pädagogische Konzepte des Kindergartens sind vielfach schon vorgegeben und stecken den Rahmen für den sprachlichen Lern- und Spielraum ab.

3.1 Die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen

Die Lernumgebung

Wie muss die Umgebung sein, damit Kindergartenkinder sich sprachlich entfalten können?

Kinderräume

*„Wenn ein Kind den Raum betritt, will es was entdecken,
will erforschen, toben, spielen oder sich verstecken.
Und so schaut es in die Runde – was gibt es zu sehen?
Weckt die Neugier seinen Geist, oder möcht` es gehen?
Fragen wir die Kinder, und wir werden staunen,
wie anders wär`n die Räume, würden **sie** sie bauen.
Lasst uns in die Hocke gehen
und mit Kinderaugen sehen.
Dann werden wir die Welt ganz neu erfahr`n und spüren
und dann – versprochen – öffnen sich
geheimnisvolle Türen.“*

Ute Bendt 2010

Der Lernplatz ist überall: drinnen und draußen, allein und gemeinsam. Wichtig ist in dieser Hinsicht, dass sich Kinder in ihrer Umgebung wohl fühlen und frei von Angst und Druck sind. In dieser Atmosphäre wird sich das Kind aktiv am sprachlichen Lernprozess beteiligen, wobei die räumliche Gestaltung und die materielle Ausstattung behilflich sind.

Ein Kissenkreis auf einem großen Teppich ladet ein, Platz zu nehmen, sich hinzusetzen oder auch hinzulegen, sich auf Augenhöhe zu begegnen und sich einzulassen.

Plakate, Bilder oder Kalender an der Wand helfen Abläufe zu strukturieren: *Wer ist heute da? Wie ist das Wetter heute? Welchen Tag haben wir heute?*

Vorbereitete Materialien in der Kissenkreismitte regen die Neugierde an: *Was machen wir heute? Was befindet sich unter dem Tuch?*

Denn das kindliche Interesse an räumlichen Impulsen und reichhaltigen veränderbaren Materialien führt zu Fragen, Aussagen und schließlich zum Dialog.

Somit sollte der „Lern-Raum“ anregend und reizvoll sein, aber nicht reizüberflutend. Vollgestapelte unordentliche Räume und ein Überangebot können das Gegenteil bewirken, denn wer fühlt sich dort schon wohl?

Sprachliche Bildung findet auch draußen im Garten statt. Bewegungsspiele, Sinneserfahrungen und Erforschen und Entdecken der Natur können sprachlich begleitet werden und runden den Spiel- und Lernraum ab.

Der Lernzeitraum

Spracherwerb von Kindern geschieht in natürlichen und authentischen Gesprächs- und Spielabläufen.

Ein alltagsintegrierter Umgang mit Sprache (offene Einheiten) und eine systematische, gezielte Förderung (gelenkte Einheiten) profitieren voneinander und ergänzen sich:

- bei der offenen Einheit arbeitet das pädagogische Personal in der altersgemischten Gruppe und begleitet die Kinder im Tagesablauf. Wichtige Momente in der sprachlichen Förderung sind: die Eintrittszeit in der Früh, die Freispielzeit, die Übergangszeiten zwischen den verschiedenen pädagogischen Aktivitäten, der Morgenkreis, das Händewaschen, das Mittagessen, die Verabschiedung. Die Kinder entscheiden selbst, in welcher Sprache sie mit dem pädagogischen Personal für Sprache interagieren und wie häufig sie den Kontakt zu ihr suchen;
- bei der gelenkten Einheit nimmt das pädagogische Personal einige Kinder aus der Regelgruppe heraus, um ein gezieltes Sprachangebot zu gestalten. Die Kinder erleben in diesen Kleingruppenangeboten einen intensiven Kontakt zur erlernenden Sprache. Es handelt sich dabei um eine Vertiefung und Ergänzung des pädagogischen Angebotes des Kindergartens, eine Turnstunde, eine didaktische Werkstatt innerhalb des Kindergartens und/oder entsprechende Spiele, Lieder, szenische Darstellungen u.v.m. (vgl. Girotto et al. 2012).

3.2 Die Bausteine unseres didaktisch-methodischen Ansatzes

Die folgenden Prinzipien bilden die Bausteine für den sprachlichen Lern- und Spielraum.

Die Art und Weise wie sie umgesetzt werden, spiegelt die Philosophie des didaktisch-methodischen Ansatzes wider. Sprachbildung erfolgt in einem alltäglichen Umfeld auf einer respektvollen und vertrauensvollen Ebene. Dabei wird versucht auf Reichhaltigkeit und Vielfalt einzugehen und die verschiedenen Potentiale des Lehrens und Lernens auszuschöpfen.

Natürliche Sprechanlässe

Im Kindergarten kann die Vermittlung von Sprache nicht losgelöst von der Erfahrungswelt des Kindes erfolgen. Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung sieht vor, dass das Kind die zu erlernende Sprache in seinem Tun und Handeln erlebt (Handlungsorientierung). Das pädagogische Personal begleitet die Kinder in ihren alltäglichen Routinen: in der Garderobe, in der Freispielzeit, bei der Jause, beim Morgenkreis, im Garten, beim Mittagstisch, bei Ausflügen und Spaziergängen... Durch diese Handlungsorientierung erschließt sich das Kind das Verständnis aus dem Kontext des Tagesablaufes⁴. Es probiert Sprache aus und bewegt sich somit in der neuen Sprache, auch wenn es noch nicht alles sagen und verstehen kann.

„Erwiesenermaßen benötigen Kinder, ähnlich wie im Erstspracherwerb, Zeit, um den sprachlichen Input zu verarbeiten, bevor sie zur Sprachproduktion bereit sind.“

Elsner 2007

So achtet das pädagogische Personal auf bedeutungsvolles Handeln und geeignete Situationen im Alltag der Kinder, welche als Sprechanlässe erkannt und genutzt werden (vgl. Grieper 2015).

Das Ankommen und sich Ausziehen in der Garderobe kann ein Sprechanlass zum Thema Kleidung sein:

*„Hallo Mattia! Schön, dass du da bist!“
„Ho una nuova giacca!“
„Deine neue Jacke gefällt mir sehr gut. Und sie passt zu deinen grünen Hosen und zu*

⁴ Ein skizzierter Tagesablauf findet sich in Giroto et al. (2012): *Kalt non è caldo*, S. 31

*deinem weißen T-Shirt.“
„E le calze sono blau.“*

Beziehung

„Sprache ist ein Angebot – zuerst ein Beziehungsangebot vom Erwachsenen an das Kind, und bereits erstaunlich früh vom Kind an die ihm vertrauten Menschen, die sich ihm zuwenden. (...) Kinder beginnen von sich aus zu sprechen, aber niemals ohne mit ihnen sprechende Bezugspersonen.“

Haug-Schnabel/Bensel 2012, S.1

Eine harmonisch gefestigte Beziehung zwischen dem Kind und dem pädagogischen Personal ist deshalb einer der wichtigsten Bausteine bei der frühkindlichen Sprachvermittlung. Die Begegnung findet auf Augenhöhe statt. Die gegenseitige Wertschätzung und der Respekt ermutigen sich auf Unbekanntes einzulassen und Neues auszuprobieren.

*„Ma oggi è martedì?
„Heute ist Montag, morgen ist Dienstag. Warum fragst du? “
„Domani posso andare con te a tedesco. Che bello!“*

Ganzheitlichkeit

„In jedem Kind liegt eine wunderbare Tiefe.“

Robert Schumann

Die gesamte Persönlichkeit eines Kindes wird in den Blick genommen und das sprachliche Lernen im Kindergarten als einheitlicher, zusammenhängender Erlebnisprozess begriffen. Dieser Prozess soll mit den Körpererfahrungen, Sinneswahrnehmungen, den Gefühlen, dem Denken und Handeln der Kinder verknüpft werden. Der Fokus der Sprachbildung liegt nicht nur auf Wörtern und Sätzen, sondern auch auf Verstehen und einem allgemeinen Sprachgefühl.

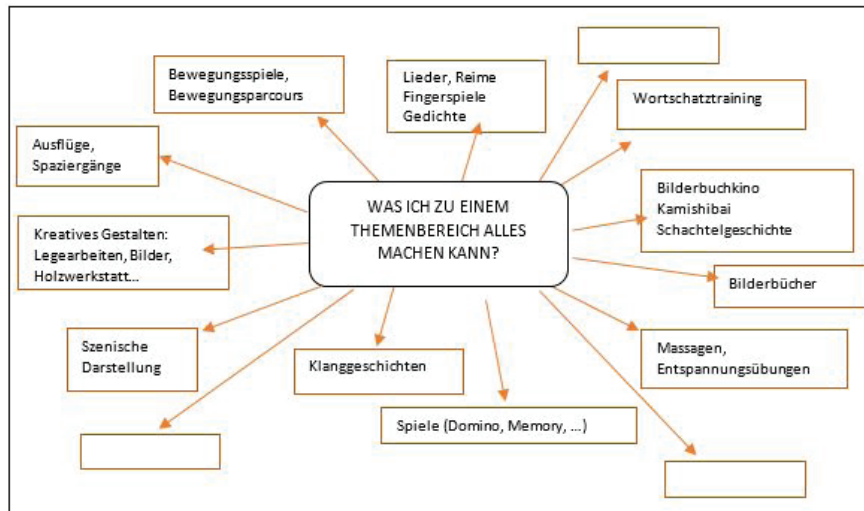
Pestalozzi sprach vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Liebertz (2010) fügt noch den Humor dazu:

„Zum Lernen gehört untrennbar das Lachen. Humor fördert das Gedächtnis und den Einfallsreichtum der Kinder, die das heiter Erlebte mit dem Lernstoff in Verbindung bringen und sich an beides nachhaltig erinnern. Lernen und Lachen sind ein Traumpaar.“

Vielfalt

Um auf die Ganzheitlichkeit des Kindes einzugehen, sind unterschiedliche Methoden und Materialien nötig. Im Kindergarten ist die Dauer der Konzentrationsfähigkeit noch begrenzt, aber die Bereitschaft einer unbekannten Sprache zu folgen, kann durch abwechslungsreiche Gestaltung, durch vielfältige Sinneseindrücke, aktive Bewegungsmomente, musikalische Leckerbissen und unterschiedliche Emotionen gestärkt werden.

Durch die Verwendung von geeigneten Materialien kann ein hohes Maß an Anschaulichkeit erreicht werden, welches beim Verstehen hilft. Zudem werden die unterschiedlichen Lerntypen angesprochen (vgl. Elsner 2007, S. 52).



Sprache kann über Bilder, Bücher, Geschichten, Spiele, Lieder, Theaterstücke, Naturmaterialien, Bausteine, Kunstutensilien, Sportgeräte, Haushaltsgeräte, Hand- und Fingerpuppen, den eigenen

Körper usw. vermittelt werden. Wir erleben sie im Sitzen, im Laufen, im Liegen, drinnen und draußen.

Bekanntes und Unbekanntes

Um autonomes und spontanes Sprachhandeln zu unterstützen, sind wiederkehrende Momente wichtig. Rituale werden im Laufe des Kindergartenjahres immer wieder eingesetzt. Die Kinder kennen den Ablauf, entwickeln ein Sicherheitsgefühl, gewöhnen sich an den wiederkehrenden Sprachrhythmus und sie versuchen die sprachlichen Strukturen spontan wiederzugeben.

Neben dem Bekannten bringen verschiedene Impulse Neues bzw. Unvorhergesehenes ins Sprachangebot. Die Kinder können an ihr Vorwissen anknüpfen und das Unbekannte mit dem Bekannten verbinden und somit Bedeutungskonstruktionen aufbauen. Die Kinder sind und bleiben durch die Impulse neugierig und motiviert, ohne sich aber überfordert zu fühlen.

SEPTEMBER

*„Heute gibt es Karotten. Möchtest du viel oder wenig?
Viel? (in Verbindung mit gestischem Zeigen) Oder wenig?“
„Poco!“*

NOVEMBER

*„Hmmm ich habe hier Karotten. Möchtest du viel oder wenig?“
„Weni...“*

JANUAR

*„Lieber Giorgio möchtest du viele Karotten oder lieber wenig?“
„Wenig“*

APRIL

*„Heute gibt es Karotten oder gelbe Rüben? Giorgio wieviel magst du davon haben?“
„Bitte wenig“*

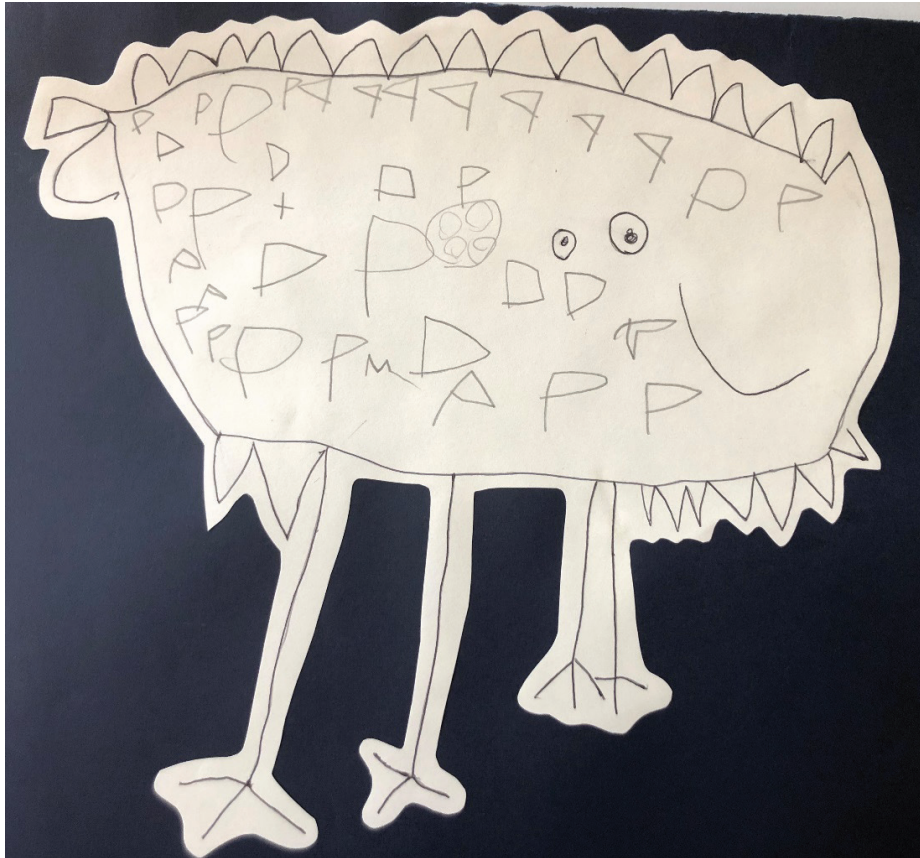
JUNI

*„Wieviel möchtest du von den gelben Rüben Giorgio?“
„I möchte bitte wenig.“*

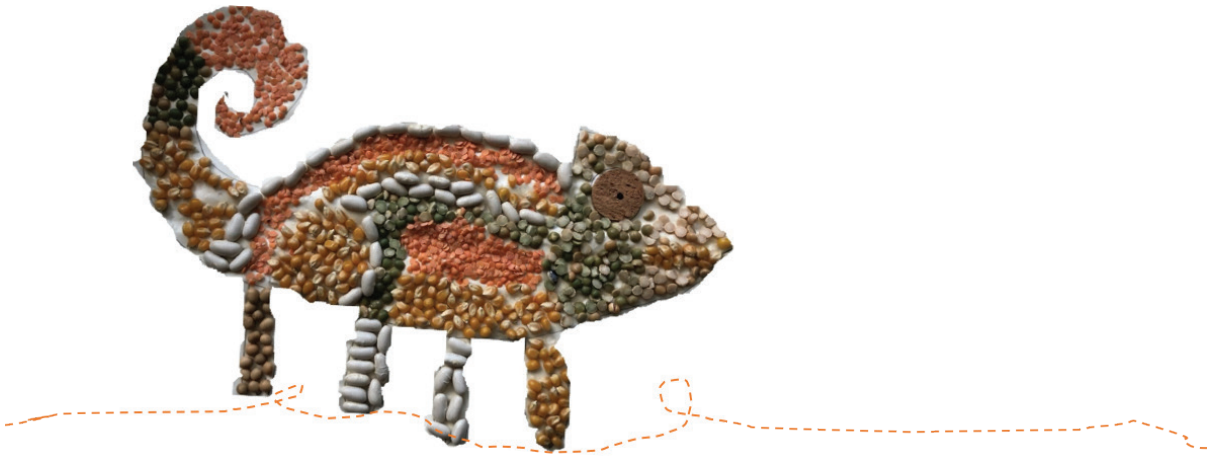
Weitere Bausteine

Neben den Bausteinen gibt es unendlich viele Kieselsteine, die dazu beitragen, dass Sprachbildung im Kindergarten gelingt. Nach einer Idee von Klippel F. (2000) werden weitere wichtige Prinzipien als ABC zusammengefasst

A bwechslung	I mpulse	R outine
A lltag	J ahreszeiten	R eime
B ewegung	K reativität	S piel
B ilderbücher	L achen	T un
C hunks	L ieder	U nvorhergesehenes
D ialog	M ethoden	V orbild
E infallsreichtum	M iteinander	V erschiedenheit
E rleben	N eugierde	W iederholen
F lexibilität	O ffenheit	X xxx
G efühle	P rojekte	Y outh Culture
G eschichten	P ersonal	Z iel
H andlung	Q ualität	



Denise, 5 Jahre



4 DAS PÄDAGOGISCHE PERSONAL

*Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers,
das zweite was er tut,
das dritte erst was er redet.“*

Romano Guardini

Neugierig und offen zu sein, Freude daran zu haben, sich Wissen anzueignen und die eigenen Kompetenzen zu erweitern sind Grundhaltungen, welche die Bildungsarbeit an das pädagogische Personal des Kindergartens stellt.

Die persönlichen Einstellungen und Überzeugungen, die Weltsicht und das Denken, aber auch das Erfahrungswissen, bzw. die Gefühlsmuster prägen das pädagogische Handeln (vgl. Solzbacher 2015).

Die Rahmenrichtlinien des Landes für den italienischsprachigen Kindergarten (2009, S. 18 f.) betonen die Notwendigkeit einer professionellen Haltung, welche im Sinne der Aktionsforschung

*„...an die Bereitschaft der Erwachsenen gebunden ist, sich selbst und
die eigene pädagogische Einstellung zu ändern – entsprechend den*

unterschiedlichen Situationen“.

Zudem fordern sie eine kulturelle Haltung, die sich

*„im Wahrnehmen und Herausfinden und im gleichzeitigen Aufwerten
der Unterschiede“*

äußert.

Gut ausgebildete Selbstkompetenzen sind grundlegend im pädagogischen Handeln und in der pädagogischen Beziehung.

4.1 Die pädagogische Beziehung

Kinder entfalten sich in ihrem sozialen Umfeld. Die Beziehungen, die sie eingehen, haben in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess eine besondere Bedeutung.

Das Band zwischen Kind und Bezugsperson soll Kindern Sicherheit und Geborgenheit geben und sie auf ihrem Weg begleiten und fördern (vgl. Kleinert 2000).

Eine gute pädagogische Beziehung ist in Anlehnung an Rogers (2016) von folgenden Grundhaltungen gekennzeichnet:

- Die Bezugspersonen sind authentisch, echt und treten dem Kind so gegenüber, wie sie wirklich sind.
Echtheit/Kongruenz bedeutet offen sein für sich selbst, sich nicht zu verstellen. Handeln und Reden sollen in Übereinstimmung sein. Gefühle werden akzeptiert und geäußert.
- Die Bezugspersonen können sich in die Gefühlswelt der Kinder einfühlen, ohne sich in dieser zu verlieren.
Einfühlung/Empathie: bedeutet empfindsam sein gegenüber Gefühlsregungen, bereit sein die Wahrnehmungswelt des Kindes zu betreten und sich so zu seiner Erlebniswelt Zugang verschaffen.
- Die Bezugspersonen gehen achtsam und wertschätzend mit den Kindern um.
Wertschätzung bedeutet dem Kind unvoreingenommen gegenüber zu treten, es mit allen positiven und negativen Seiten zu akzeptieren. Sie ist verbunden mit Wohlwollen, Interesse, Freundlichkeit und Aufmerksamkeit.

4.2 Sprachvorbild sein

Kinder erwerben Sprache im Dialog, im Gespräch und orientieren sich dabei an den sprachlichen Vorbildern ihrer Umwelt. Besonders die erwachsenen Bezugspersonen bieten dem Kind mit ihren sprachlichen Äußerungen reichhaltige Inputs auf verschiedenen Sprachebenen an.

Dabei ist es wichtig, dass das pädagogische Personal bereit und fähig ist, das eigene Sprachverhalten zu reflektieren.

Was heißt aber in der Praxis, ein Sprachvorbild zu sein?

- Ein gutes sprachliches Vorbild orientiert sich am Sprachniveau des Kindes, an seinen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Die Sprache und die Sprechweise sollen herausfordern, aber nicht überfordern.
- Das Sprachverhalten ist natürlich und wird gleichzeitig ständig hinterfragt:
 - Ist meine Aussprache deutlich?
 - Hat das Kind mich verstanden?
 - Ist meine Sprache lebhaft und differenziert?
 - Nutze ich Wiederholungen?

(vgl. Niedersächsisches Kulturministerium 2011)

Die Anliegen der Kinder sich mitzuteilen, auch wenn das Ausdrucksvermögen noch begrenzt ist, müssen zu ihrem Recht kommen und ernst genommen werden. Aufmerksames Zuhören und einfühlsame Reaktionen auf alle Ausdrucksversuche ermutigen die Kinder zu weiteren Äußerungen.

Sprachvorbild zu sein bedeutet auch genau und geduldig zuhören können.

„Das ist doch nichts Besonderes, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder. Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur recht wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig.

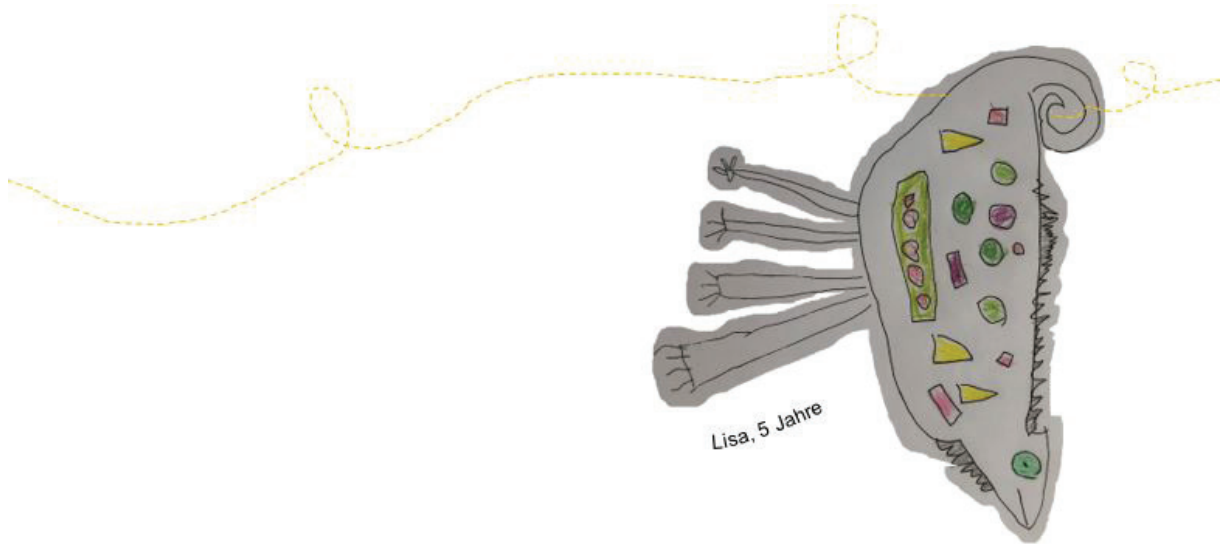
Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte – nein, sie saß nur da und hörte aufmerksam zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme.

Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm plötzlich Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten.

[...] noch während er redete, [wurde ihm] auf geheimnisvolle Weise klar, [...] dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.“

MOMO, Michael Ende 1973





5 BILDUNGSPARTNER FAMILIE - KINDERGARTEN - SCHULE

*„Führe dein Kind immer nur eine Stufe nach oben.
Dann gib ihm Zeit, zurückzuschauen und sich zu freuen.
Lass es spüren, dass auch du dich freust,
und es wird mit Freude die nächste Stufe nehmen.“*
Franz Fischereider

Das Kind erlebt im Laufe seines Bildungsprozesses verschiedene Übergänge: von der Familie oder Tagesstätte in den Kindergarten und von diesem in die Schule. Jeder Wechsel bringt Veränderungen und somit neue Herausforderungen mit sich. Dies verlangt den Aufbau von Beziehungen und die Zusammenarbeit mit allen beteiligten Bildungspartnern.

Die Familien sind vorrangige Gesprächspartner des Kindergartens, um ein gemeinsames erzieherisches Projekt zu teilen und dieses in einem positiven Klima der Zusammenarbeit zu

verwirklichen. Mit der Schule pflegt der Kindergarten besondere Beziehungen der Kontinuität (vgl. Rahmenrichtlinien des Landes für den italienischsprachigen Kindergarten).

5.1 Kooperation mit den Familien

Eltern sind die ersten Experten für ihre Kinder. Der Dialog und die Zusammenarbeit mit den Familien sind von Grundsätzen wie gegenseitiger Wertschätzung, Vertrauen, Transparenz und Beteiligung gekennzeichnet und wesentlich für den Bildungsverlauf der Kinder.

Dem Angebot des Kindergartens begegnen die Eltern mit unterschiedlichen Erwartungen, Vorlieben und Abneigungen, individuellen Ressourcen, sowie Bedürfnissen. Es gilt die Besonderheiten und Unterschiede der Familien wahrzunehmen und diese zu berücksichtigen. Durch positive Rückmeldungen und Unterstützung des pädagogischen Personals werden die Eltern in ihrer Rolle als Bildungspartner gestärkt (vgl. Liegle 2009).

Eltern möchten darüber informiert sein, was im Umfeld ihrer Kinder geschieht und eine transparente und klare Haltung im pädagogischen Handeln schafft Sicherheit und somit Vertrauen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten um die pädagogische Arbeit offen zu legen:

- im Rahmen von Elternabenden und Informationstreffen wird das Sprachkonzept des Kindergartens vorgestellt und erläutert. Es ist wichtig, dass Eltern verstehen, wie Mehrsprachigkeit im Kindergarten gelebt und umgesetzt wird, dass ihre Fragen und Ängste Antworten finden. Impulsvorträge zu relevanten Themen, wie z.B. Spracherwerb erweitern das Angebot;
- ein Infobrett im Eingangsbereich mit kurzen Nachrichten, Terminen, mitzubringenden Dingen usw. aber auch Fotodokumentationen zu laufenden Projekten, sowie Ecken mit Fachzeitschriften, Bilderbüchern und Kinderarbeiten machen die Vielfalt des Kindergartenalltags sichtbar;
- Eltern sind dazu eingeladen bei besonderen Aktivitäten und Projekten mitzuarbeiten, Feste und Feiern mitzugestalten und erhalten somit einen weiteren Einblick in die praktische pädagogische Arbeit;
- Einzelgespräche bieten den geeigneten Rahmen, um auf das einzelne Kind einzugehen, Fragen zu beantworten und Rückmeldungen über den Sprachentwicklungsstand des Kindes zu geben.

5.2 Kooperation mit den Schulen - Didaktische Kontinuität

Kinder haben im Kindergarten eine Vielfalt an Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen entwickelt, die sie in die Schule mitbringen und an die es anzuknüpfen gilt. Die Aufgabe von Kindergarten und Schule ist es den Übergang in die nächste Bildungsstufe zu gestalten und zu begleiten. Der Informationsaustausch zwischen pädagogischem Personal und Lehrpersonen der Grundschule, Schnupperbesuche der Kindergartenkinder in der Schule sowie gemeinsame Projekte (z.B. gemeinsame Turnstunden, St. Martinsfeier, Vorlesestunden) kennzeichnen eine positive Zusammenarbeit.

Im italienischsprachigen Kindergarten bietet das Projekt „Valigetta“ die Möglichkeit, eine Brücke zwischen den zwei Bildungsstufen zu schaffen. In einer Mappe werden Spuren der Erfahrungen der Kinder aus den Jahren im Kindergarten gesammelt, sowie eine Reihe von Materialien, wie Spiele, Lieder und Geschichten für die ersten Schulwochen angeboten.

Zusätzlich ermöglichen stufenübergreifende Fortbildungen und Hospitationen gegenseitiges Verstehen, das Erkennen von Gemeinsamkeiten im pädagogischen Handeln und eine Reflexion zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt.



6 QUALITÄTSSICHERUNG

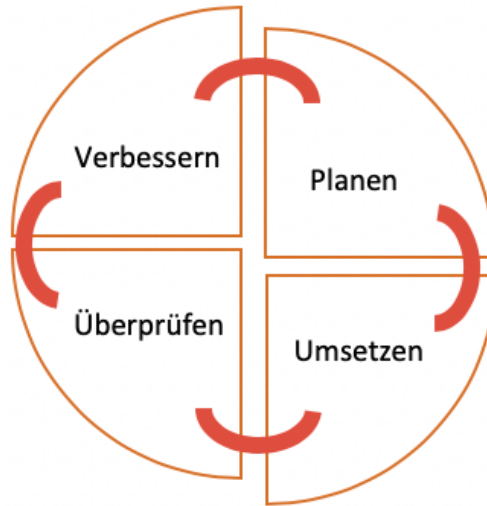
*"Qualität ist kein Zufall,
sie ist immer das Ergebnis angestrengten Denkens."
John Ruski*

Wir alle haben eine Vorstellung davon, was mit Qualität gemeint ist: Qualität kennzeichnet etwas das „gut“ ist, das durch seine positiven Merkmale ankommt und dadurch seinen Zweck erfüllt.

Das Verständnis von Qualität hat jedoch immer sowohl eine subjektive als auch eine objektive Komponente.

Wenn wir von Qualität im Bildungswesen sprechen, stehen die Kinder mit ihren Lern- und Entwicklungsprozessen im Mittelpunkt. Sich um Qualität bemühen heißt somit, den Kindern einen produktiven Raum des Lernens zu geben und ihrer Entwicklung gerecht zu werden (vgl. Helmke, Hornstein, Terhart 2000).

6.1 Die Qualitätsspirale



Um eine qualitative Umsetzung des Konzeptes für Mehrsprachigkeit zu gewährleisten, bietet die Qualitätsspirale ein leitendes Modell⁵. Dieses Modell sieht folgende vier Phasen vor:

Planen/ im Voraus - Denken

Die Erfahrungswelt und die Interessen der Kinder sind der Ausgangspunkt für didaktische Planung des Sprachangebotes. Dabei werden die pädagogischen Angebote des Kindergartens aufgenommen und vertieft. Die Fachkraft orientiert sich in diesem Zusammenhang an den Beschreibungen der sprachlichen Kompetenzen.

Umsetzen/ Mit - Denken

Im Kapitel „Der Kindergarten als Lern- und Spielraum für Sprache“ wurde bereits näher auf die didaktisch-methodische Umsetzung des Konzeptes eingegangen.

⁵ Das Modell der Qualitätsspirale oder des Qualitätskreislaufes findet in der Sicherung von Bildungsqualität seine Anwendung. Weitere Informationen dazu unter: <http://www.sqa.at/mod/page/view.php?id=706>

Diese Umsetzung erfordert von der Fachkraft Flexibilität und ein Mit- Denken im Tun, eine Anpassung der Planung und des Handelns an die Reaktionen und Bedürfnisse der Kinder.

Überprüfen/Nach – Denken

Beobachten und Dokumentieren ist eine wichtige Aufgabe des pädagogischen Personals. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei sowohl auf das Kind und seinen Entwicklungsprozess, als auch auf das eigene pädagogische Handeln.

Verbessern

Die Reflexion und Evaluation der Beobachtungen und Dokumentation sind die Grundlage für jede weitere Planung und die Voraussetzung für „die Entwicklung aller, die in diese Erziehungsarbeit eingebunden sind“ (Rahmenrichtlinien des Landes für den italienischsprachigen Kindergarten 2009, S. 31).

6.2 Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten

„Beobachten? Auch das noch! Ich verliere damit viel Zeit, welche dann bei den Kindern fehlt! Es laufen so viele Dinge gleichzeitig ab, was soll ich festhalten und was nicht? Ich verliere mich in Kleinigkeiten!“

Jeder, der sich mit diesem Thema beschäftigt, hat schon mal in diese Richtung gedacht. Kinder zu beobachten und das Geschehene aufzuschreiben, kann aufwendig sein, wozu sich also diese Mühe machen?

Beobachten und Dokumentieren ist eine individuelle Wertschätzung gegenüber dem Kind.

Beobachten und Dokumentieren heißt wahrnehmen und hinschauen. Es geht um ein wirkliches Kennenlernen des Kindes, seiner Stärken und seines Lerntempos. Das Verhalten des Kindes kann somit besser verstanden werden, denn seine Ressourcen aber auch seine Schwierigkeiten werden gesehen. Es geht also darum, den Lernweg des Kindes zu beobachten und nicht um eine Dokumentation von Lernergebnissen.

Beobachten und Dokumentieren stärkt die Beziehung zwischen Kindern und Fachkraft.

Diese Hinwendung und dieses „Ansehen“ werden von den Kindern sehr wohl wahrgenommen und gespürt. Oft fragen sie nach: Was machst du da? Und sie reagieren erfreut, wenn man ihnen erklärt, dass all das was sie z.B. in einer anderen Sprache schon können, aufgeschrieben wird. Zuweilen motiviert es sie, weitere (Sprach)Kenntnisse preiszugeben.

Beobachten und Dokumentieren dient der kontinuierlichen professionellen Weiterqualifikation und macht diese sichtbar.

Für das pädagogische Personal selbst bedeuten diese Mühen zudem ein Aufzeigen seines fachlichen Handelns. Es kann Situationen besser analysieren, wird sensibler in der Wahrnehmung, sicherer in der Einschätzung und kann angehende Bildungsschritte gezielter fördern und weiterplanen.

Die Arbeit selbst geschieht nicht nur in den Köpfen und ist nicht ein flüchtiger Moment, sondern sie wird transparent.

Beobachten und Dokumentieren dient als Grundlage für einen fachlichen Austausch mit Eltern und Team und sind für eine beidseitig getragene Bildungspartnerschaft von Bedeutung.

Eltern fragen beim pädagogischen Personal immer wieder nach und wünschen sich nachvollziehbare Informationen über ihre Kinder. Die gesammelten Beobachtungen bilden eine Basis für die Gespräche, sie helfen, zusammen mit den Eltern weitere Schritte zu planen und einen Transfer zwischen Kindergarten – Elternhaus zu gewährleisten. Auch im fachlichen Dialog mit Kolleginnen und Kollegen leisten Beobachtungen wichtige Dienste (vgl. Viernickel/Völkl 2017, Haug-Schnabl/Bensel 2016).

*„BEOBACHTUNG bedeutet in allererster Linie
die Wertschätzung des Kindes und seiner Individualität.
Beobachte ich ein Kind,
dann vermittele ich ihm:
Ich sehe dich, du bist mir wichtig!“*

Theresa Lill

Nach der Frage, warum beobachtet werden sollte, stellen sich nun die Fragen: was wird beobachtet und wie.

Fokus der Beobachtungen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Lern- und Entwicklungsprozesse eines Kindes in Bezug auf die Sprache, seine Stärken und Kompetenzen.

Es wird der Frage nachgegangen, was ein Kind schon kann.

Aus dieser orientierten Sichtweise sind Beschreibungen der sprachlichen Kompetenzen der Kinder hervorgegangen, welche für den Kindergarten die Bereiche Hören (Hörverstehen) und Sprechen berücksichtigen.

Kindergarten - Kompetenzbereich: HÖREN

GRUNDFERTIGKEITEN⁶ Die Mädchen und Jungen

- können die Aufmerksamkeit auf die sprechende Person und deren Beitrag richten.
- können Klänge, Geräusche sowie Reime, Silben und einzelne Laute (z.B. Anlaute) heraushören (phonologische Bewusstheit).
- können den Tonfall einer Stimme in der entsprechenden Situation deuten (z.B. Lautstärke, Geschwindigkeit) und Stimmungen (Freude, Betroffenheit, Ärger) wahrnehmen.
- können nonverbale Mittel (z.B. Gestik, Mimik, Körperhaltung) und paraverbale Mittel (z.B. Intonation, Sprechfluss) in der Hörsituation deuten.
- können eine Hörerwartung aufbauen und die nötige Ausdauer aufbringen, um einen längeren Hörbeitrag zu folgen.
- können nachfragen, wenn sie etwas in einem Gespräch nicht verstanden haben.

⁶ Die Grundfertigkeiten wurden aus dem Lehrplan 21 entnommen, ausgearbeitet von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK).

MONOLOGISCHE UND
DIALOGISCHE TEXTE
VERSTEHEN UND HÖ-
REN⁷

Die Mädchen und Jungen

- können im Alltag häufig gebrauchte Formeln (Begrüßungen, Verabschiedungen, Rituale, ...) verstehen.
- können in vertrauten Situationen einfache Informationen und Anweisungen verstehen, wenn Illustrationen, Kontext, Mimik und Gestik dabei helfen.
- können in einfachen und kurzen Texten, die deutlich gesprochen werden, einzelne Wörter und Wortgruppen erkennen und für das Verstehen nutzen.
- können der Handlung einer kurzen Geschichte mit Hilfe von Bildern folgen.
- können in kurzen Dialogen bei szenischen Darstellungen das Thema identifizieren.
- können bedeutsame Inhalte in der Erstsprache wiedergeben, was sie aus Hörtexten (Bilderbuch/Lieder/Alltagssituationen) erfahren haben.
- können unterschiedliche Laute und Lautverbindungen heraushören, im Wort verorten (Anlaut, Mittellaute, Endlaut) und mit Erfahrungen aus der Erstsprache vergleichen.

⁷ Das Verstehen von monologischen und dialogischen Texten ist eine Adaption der Stufenprofile für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten und den Rahmenrichtlinien des Landes (Unterstufe).

Kindergarten - Kompetenzbereich: SPRECHEN

- | | |
|--|---|
| GRUNDFERTIGKEITEN | Die Mädchen und Jungen |
| | <ul style="list-style-type: none">• können ihre Sprechmotorik, Artikulation und Stimmführung angemessen nutzen.• können die meisten Laute sprechmotorisch isoliert und im Wort bilden.• können erste Sprechstrategien einsetzen (Gesprächspartner beobachten, Mund- und Lippenbildung beobachten, Gestik und Mimik einsetzen, nachsprechen). |
| MONOLOGISCHES UND
DIALOGISCHES SPRE-
CHEN ⁸ | Die Mädchen und Jungen |
| | <ul style="list-style-type: none">• können kurze Reime, Gedichte und Lieder (Liedteile) singen und rezitieren.• können einige alltägliche Dinge benennen (Kleidung, Farben, Körperteile, ...).• können im Alltag häufig gebrauchte Formeln wiedergeben.• können sich zu Impulsen (z.B. Bilder, Gegenstände, ...) mit einzelnen Worten äußern.• können mit kurzen, eingeübten Sätzen etwas vortragen (Rollenspiel).• können Fragen mit kurzen Äußerungen beantworten.• können mit sehr einfachen, auch unvollständigen Ausdrücken über sich selbst (Name, Befindlichkeiten, ...) erzählen. |

⁸ Adaption der Stufenprofile für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten und den Rahmenrichtlinien des Landes (Unterstufe).

Diese Fertigkeiten und Fähigkeiten können zu unterschiedlichen Tageszeiten, in diversen Situationen und mit verschiedenen Beobachtungsverfahren erhoben werden.

Es gibt unzählige Möglichkeiten, welche von reinen Beurteilungsbögen (Checklisten/Einschätzskalen) bis hin zu völlig offenen Beobachtungen (Verlaufsprotokolle) reichen.

Jede Form hat ihre Stärken und Schwächen und es soll dem pädagogischen Personal ein Anliegen sein, ein bestmögliches Bild vom Kind zu erhalten und achtsam mit vorschnellen Urteilen zu sein (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2016).

Ein vorstrukturierter Beobachtungsbogen kann hilfreich sein, da er die Aufmerksamkeit gezielt auf die oben genannten Kannbeschreibungen lenkt und zum Ziel hat, diese möglichst genau zu erfassen. Um möglichen Beobachtungsfallen zu entgehen, kann der strukturierte Bogen mit offenen Beobachtungen ergänzt werden.⁹

6.3 Mit- und voneinander Lernen

Die Landesdirektion der italienischsprachigen Kindergärten organisiert im Rahmen der Qualitätssicherung Didaktische Werkstätten und Treffen, welche nach dem Prinzip des „*Mit- und voneinander Lernens*“ einen regelmäßigen fachlichen Austausch ermöglichen. Dieses gemeinsame Lernen, Denken und Reflektieren unterstützen das pädagogische Personal in seinem Handeln. Fortbildungen und Tagungen sind Chancen, die theoretischen und kulturellen Kompetenzen zu relevanten Aspekten der Mehrsprachigkeit und Sprachförderung zu vertiefen und das methodische Repertoire für eine kindgerechte Sprachbildung zu stärken und zu erweitern.

Die Koordinationsstelle an der Landesdirektion unterstützt und berät das pädagogische Personal in den Kindergärten und ist zudem für die didaktische und pädagogische Begleitung zuständig.

Darüber hinaus werden kollegiale Hospitationen durchgeführt, bei denen sich das pädagogische Personal gegenseitig in den Kindergärten besucht. Die kollegiale Hospitation mit anschließendem Feedback ist eine sehr wirksame Methode, die eigene Arbeitsweise zu reflektieren. Sie trägt zur Professionalisierung und zur Qualitätsverbesserung der Arbeit mit den Kindern bei.

⁹ Weitere Hinweise zur Beobachtung und Aktionsforschung finden sich in Girotto et al. (2012): *Kalt non è caldo*, S. 83ff.

Die Vorteile dabei sind:

- die Arbeit mit den Kindern wird gemeinsam untersucht, erforscht, reflektiert und verbessert/verändert;
- die Beobachtungsschwerpunkte, welche sich am Konzept der Mehrsprachigkeit orientieren, werden gemeinsam ausgehandelt;
- ein Austausch kommt in Gang, der die Qualität der Arbeit verbessert. Es wird die kollegiale Beziehung vertieft und der Teamgeist gefördert;
- im Rahmen der Hospitationen wird die Eigenperspektive mit einer Fremdperspektive abgeglichen und somit ist die Chance gegeben „blinde Flecken“ zu entdecken;
- die konkreten Beobachtungsdaten sind Grundlage des kollegialen Gesprächs;
- das pädagogische Personal entwickelt die eigene Professionalität wie auch die eigene Didaktik weiter;
- Neuheiten werden umgesetzt, systematisch erprobt und reflektiert (vgl. Kempfert/Ludwig 2010).

Einer der Grundsätze des „Mit- und voneinander Lernens“, ist die aktive Teilnahme, die gegenseitige Anerkennung und die Wertschätzung. Damit erlebt das Team Zusammengehörigkeitsgefühl und Stärke.

Weil wir sind

*Wir sprechen vor, wir sprechen nach,
wir hören zu und gleich danach,
gehen wir gemeinsam Schritt für Schritt
ein jeder mit dem anderen mit.
Wir öffnen leise eine Tür,
weil wir wir sind, sind wir wir.*

Renate Rauter nach einer Idee von Helmut Glatz

Literaturverzeichnis

Kapitel 1: Umgang mit Sprachen und Kulturen

- [1] Allgäuer–Hackl E. u. Jessner-Schmid U. (2011): Mehrsprachige Entwicklung,- Was sagt die Forschung? Unter: http://bildungshaus-batschuns.at/downloads/deutsch/Bereich_2/Interkult_Kompetenz_2012/Artikel_Noetsch_vers_Batschuns12.pdf vom 16.07.2019.
- [2] Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Italienisches Schulamt (2001): Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen. Bozen: S. 15 ff.
- [3] Busch B. (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart, UTB.
- [4] Cathomas R. u. Carigiet W. (2008): Top – Chance Mehrsprachigkeit. Bern: Schulverlag.
- [5] Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001).
- [6] Fehlings de Arcurio R. (2016): Mehr Sprachen – mehr Chancen: Über Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern. Berlin: dohrmannVerlag.berlin.
- [7] Garcia, O. u. Velasco, P. (2014): Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. In: Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association für Bilingual Education, 37:1, S. 5-23 Unter: https://www.academia.edu/11287412/Schritte_zu_einer_Schreib_Didaktik_der_Mehrsprachigkeit vom 17.07.2019.
- [8] Hofbauer C. (2018): Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag. Freiburg in Breisgau: Herder Verlag.
- [9] Neuner G. (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. Unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x vom 16.07.2019.
- [10] Rahmenrichtlinien des Landes für den italienischsprachigen Kindergarten, Beschluss der Landesregierung Nr. 2077/2009.
- [11] Sauer E. u. Saudan V. (2008): Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit-Vorschläge zur Begrifflichkeit. Unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/fremdsprachenunterricht/paedagogische_grundlagenundthemen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/13_Fremdsprachenunterricht/FSU_paedagog_Grundlagen_und_Themen_Aspekte_einer_Didaktik_der_Mehrsprachigkeit_d.pdf vom 17.07.2019.
- [12] Scharff Rethfeldt W. (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit, Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- [13] Tracy R. (2008): Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- [14] Wiater W. (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit – Theoriegrundlagen und Praxismodelle. München: Ernst Vögel Verlag.

Kapitel 2: Das Kind und die Sprache(n)

- [15] Ehlich K., Bredel U. u. Reich H. (2008): Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_2.pdf vom 05.06.2018.
- [16] Griebhaber W. (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätslehrgang Rhein-Ruhr.
- [17] Haug-Schnabel G. u. Bense J. (2012): Kindergarten heute wissen kompakt spezial: Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung. Freiburg in Breisgau: Verlag Herder.
- [18] Kracht A. (2001): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. In: LOGOS Interdisziplinär Jg. 9. (4). 252-263.
- [19] Küpelikilinc N. u. Ringler M. (2004): Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. (Hrsg.), Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 45.
- [20] Lohaus A., Vierhaus M. u. Maass A. (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters. Berlin u. Heidelberg: Springer.
- [21] Montanari, E. (2011): Erst- und Zweitsprache: Zum Umgang mit Begriffen. Unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Montanari_2011.pdf vom 17.07.2019
- [22] Nauwerck P. (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 58.
- [23] Röhr-Sendlmeier U.M. u. Dahnken C. (2008): The development for early infant vowel productions as an active adaptation to the native language. In: Kern F. et al: Emergence of Linguistic Abilities. From Gestures to Grammar. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, S. 117 – 132.
- [24] Rösch H (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- [25] Szagun G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind – Ein Lehrbuch. Weinheim: Belz Verlag.
- [26] Wendlandt W. (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Berlin: Thieme Verlag.

Kapitel 3: Der Kindergarten als Lern- und Spielraum für Sprachen

- [27] Bendt U. u. Erler C. (2010): Spielbudenzauber. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- [28] Cochlár D. et al (2013): Sprachliche Bildung im Kindergarten. Unter: <https://docplayer.org/1208108-Sprachliche->

bildung-im-kindergarten.html vom 02.07.2019.

- [29] Elsner D. (2007): Methodisch didaktische Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens. In: Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- [30] Giroto et al (2012): Kalt non è caldo. Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur. Didaktische Handreichungen für Deutsch als Zweitsprache im italienischen Kindergarten. Meran: edizioni alphabeta.
- [31] Griepert E. (2015): Alltagsintegrierte Sprachbildung. Unter: <https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=283> vom 11.07.2019.
- [32] Haug-Schnabel, G. u. Bensch, J. (2012): Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung. Kindergarten Heute. Wissen kompakt/spezial. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- [33] Kippel F. (2000): Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- [34] Liebertz C. (2010): Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig? Unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/419> vom 27.06.2019.
- [35] Schuhmann R.: Unter: https://www.aphorismen.de/suche?f_autor=3392_Robert+Schumann vom 06.09.2019.
- [36] Tracy R. (2008): Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- [37] Willis J. u. Ross T. (2008): Kopf Hoch Fledermaus. Frankfurt am Main: Sauerländer Fischer Verlag.
- [38] Wiesmüller D. (2015): Pin Kaiser und Fip Husar. München: Tulipan Verlag.

Kapitel 4: Das pädagogische Personal

- [39] Ende M (1973): MOMO. Stuttgart: Thienemann Verlag.
- [40] Guardini R.: Unter: <http://wideblick.blogspot.com/2014/08/das-erste-wirkende-ist-das-sein-des.html> vom 06.09.2019.
- [41] Kleinert H. (2000): Die pädagogische Beziehung - eine Antwort auf veränderte Kinder in einer veränderten Gesellschaft. Unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1794.html> vom 25.07.2019.
- [42] Niedersächsisches Kulturministerium (Hrsg.) (2011): Sprachbildung und Sprachförderung. Unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/59764/Sprachbildung_und_Sprachfoerderung_-_Handreichungen_zum_Orientierungsplan.pdf vom 06.09.2019.
- [43] Rogers C. (2016): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. München: Reinhardt Verlag.

- [44] Solzbacher C. (2015): Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? Unter: <https://www.enfancejeunesse.lu/de/padagogische-haltung-2> vom 22.07.2019.

Kapitel 5: Bildungspartner Familie – Kindergarten - Schule

- [45] Fischereder F. (2008): In: Leitbild für die Kindergärten der Kindergartenleitung Vinschgau. Meran.
- [46] Liegle L. (2009): Die Perspektive der Kinder annehmen. Zur Forderung nach Kontinuität im Bildungsverläufen. In: Das Leitungsheft. Kindergarten heute 4/2009, S. 18 f.

Kapitel 6: Qualitätssicherung

- [47] Girotto et al. (2012): Kalt non è caldo. Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur. Didaktische Handreichungen für Deutsch als Zweitsprache im italienischen Kindergarten. Meran: edizioni alphabeta.
- [48] Haug-Schnabel G. und Bense J. (2016): Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Kindergarten heute. Wissen kompakt. Freiburg: Herder Verlag.
- [49] Helmke A., Hornstein W., Terhart E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Heftthema, 15 Beiträge). Unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8481/pdf/Zeitschrift_fuer_Paedagogik_41_Beiheft_2000.pdf vom 10.07.2019.
- [50] Lehrplan 21: Unter: <https://v-ef.lehrplan.ch/downloads.php> vom 08.07.2019.
- [51] Lill T.: Unter: <https://blog.stepfolio.de/themen-rund-um-kita-qualitaet/wozu-brauche-ich-entwicklungsbeobachtung-und-dokumentation-in-der-kita> vom 06.09.2019.
- [52] Kempfert, G. u. Ludwig, M. (2014): Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Weinheim: Beltz Verlag.
- [53] Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der Unterstufe an den italienischsprachigen Schulen in Südtirol, gemäß Art. 15 des Landesgesetzes Nr. 5 vom 16. Juli 2008.
- [54] Ruski J.: Unter: <https://www.zitate.de/autor/Ruskin%2C+John> vom 06.09.2019.
- [55] Viernickel S. u. Völkl P. (2017): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE

PROVINCIA AUTONOMA DE BULSAN - SÜDTIROL